

Diplomuddannelse i erhvervspædagogik

Relationer og fællesskab



Studerende: EH36293 - Martin Havgaard Seehagen

Vejleder: Helle Bjerresgaard

UC-SYD

Indhold

| | |
|---|----|
| 1.0 Indledning..... | 1 |
| 2.0 Problemfeltet..... | 1 |
| 3.0 Problemformulering..... | 3 |
| 4.0 Metode..... | 3 |
| 5.0 Teorifelt..... | 4 |
| 5.1 Relationer..... | 4 |
| 5.1.1 Sammendrag relationer..... | 6 |
| 5.2 Kommunikation og anerkendelse..... | 7 |
| 5.2.1 Kommunikation..... | 7 |
| 5.2.2 Anerkendelse..... | 10 |
| 5.2.3 Sammendrag kommunikation og anerkendelse..... | 13 |
| 5.3 Fællesskab og samarbejde..... | 14 |
| 5.3.1 Fællesskaber..... | 14 |
| 5.3.2 Samarbejde..... | 17 |
| 5.3.3 Sammendrag fællesskaber og samarbejde..... | 18 |
| 6.0 Undersøgelsen..... | 18 |
| 6.1 Hypotesen..... | 21 |
| 6.2 Afprøvning..... | 22 |
| 7.0 Konklusion..... | 24 |
| 8.0 Perspektivering..... | 25 |
| 9.0 Litteraturliste..... | 27 |
| 9.1 Bøger..... | 27 |
| 9.2 Artikler og magasiner..... | 27 |
| 9.3 Websider..... | 27 |
| 10.0 Bilagsliste..... | 28 |

1.0 Indledning

Jeg hedder Martin Havgaard Seehagen og er ansat som faglærer på Rybners Tekniske Skole. Mit ansvarsområde er planlægning og undervisning på hovedforløbene personvogsmekanikeruddannelsen, samt i mindre omfang undervisning og planlægning af tilbud til folkeskolernes elevmasse. Jeg har gennem de fire år, jeg har undervist på tekniske skoler været involverede forskellige tiltag og fokusområder, men min primære interesse, ud over den faglige del, er oftest og til stadighed elevernes motivation for læring og derved, det jeg anser, som det vigtigste for at kunne skabe motivation; relationerne. Inden min ansættelse på Rybners, var jeg på EUCSYD involveret i struktureringen af mekanikeruddannelsens nye uddannelsesforløb, og herigennem blev jeg bevidst om, hvor vigtige relationer er for den videre motivation og samspil imellem elev og stof.

2.0 Problemfeltet

Med EUD reform 2015 blev fokus øget på fællesskab og trivsel ved skolernes elever. For erhvervsuddannelserne blev opstillet fire overordnede kvalitetsmål, der skal sikre de erhvervsuddannede lever op til virksomhedernes behov¹. De første tre mål beskriver mål om en øget tilgang, større fuldførelsesprocent og læring på et niveau, så eleven bliver dygtigst muligt. Det sidste mål, det jeg finder interessant i forhold til denne opgaves emner er *”Mål 4:Tilliden til, og trivslen på erhvervsuddannelser skal styrkes”*. Tillid og trivsel er altså et blandt fire mål, der skal være fokus på, og som skal styrkes i forhold til før 2015. Dette gøres gennem en tilrettelæggelse af undervisningen, der tilgodeser elevernes forskellige forudsætninger og sikrer høj faglighed og sammenhæng mellem skole og praktik. Læringsmiljøet skal støtte op om elevernes trivsel og motivation.² Det betyder, at jeg, som underviser under min didaktiske planlægning og gennem strukturering af læringsforløb, skal inddrage aspekter, der understøtter elevernes trivsel og øger deres motivation for læring af det faglige stof. Dette er en udfordring, da trods et øget fokus på motivation for læring og en bevidsthed om, at elevernes trivsel er betydende for deres gennemførelse af og engagement i deres erhvervsuddannelse, er langt imellem løsninger, der tilgodeser både forskellighed og samtidig også er fællesskabsstøttende. På Rybners Tekniske Skole er en af aktionerne for at imødekomme disse uddannelsesrelaterede krav, at indføre en arbejds- og udviklingsproces

¹ <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Skoleudvikling/Klare-maal>

² <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Undervisning-og-laeringsmiljoe>

kaldet omlagt undervisning³. Det er tilsigtet at omlagt undervisning på den ene side skal økonomisere driften af erhvervsskolen, men samtidig, og vigtigst for undervisere og elever, implementere metoder, der angives i reformen, på en sådan måde, at elevernes læring fremmes i højst muligt omfang. Dette gøres gennem Hatties empiristiske undersøgelse af, hvad der virker i undervisningen, og bygger på John Hatties faktorer⁴ fra 2009, hvori aspekter af undervisningen rangerer med effektstørrelse fra 1,44 til -0,34 med minimum et minimum på 0,4 som sigte. På Rybners er disse aspekter blevet samlet til fem udsagn, der fungerer som mål for underviser, undervisning og læringsmiljø:

- Læreren er ledende og instruerende.
- Læreren har føling med elevernes læring.
- Undervisningen er velstruktureret, planmæssig og målrettet.
- Læreren bistår eleverne med konstruktionen og rekonstruktionen af viden.
- Atmosfæren i klasserummet og på skolen er positiv og støttende.

Alle de ovenstående punkter, mener jeg, retter sig mod en af de vigtigste læringsfremmende faktorer; relationer, overvejende lærer/elev relationen, dog tilsigter det sidste punkt særligt fællesskabsdannelse og dermed elev/elev relationen. Dette betyder fremadrettet, at alle didaktiske planer må rettes imod et øget fokus på relationsarbejdet med det formål at motivere eleverne for læring, men samtidig sætte læreren i stand til gennem relationsarbejde at skabe et godt læringsmiljø, der stilladserer de ovenstående punkter.

Med baggrund i det ovenstående mener jeg, skolen og dennes faglærere står over for en udfordring: Relationsarbejde kræver tid og overskud for at lykkes, i en travl hverdag, hvor tiden ofte er presset, kan den relationsdannelse, der finder sted, ofte virke animeret og typisk kun i det perifere, da på erhvervsskolerne og specielt på hovedforløbene hersker en tiltro til, at så længe fagligheden er høj, vil relationerne ligeledes være gode pga. elevernes respekt for faget. Dette mener jeg ofte ikke er tilfældet: I adskillige situationer, har jeg oplevet dårlige relationer komme i vejen for et godt læringsudbytte, og i enkelte tilfælde endda decideret modstand mod læring, grundet elevens dårlige erfaringer med en relation til en anden elev eller lærer. Det kan være svært at skabe en relation til en elev, som kun er på skolen i kortere perioder af gangen, og derfor fravælges relationsarbejdet ofte, og i stedet fokuseres på den

³ Bilag 1

⁴ <http://gymnasieskolen.dk/se-hatties-topliste-hvad-virker-i-undervisningen>

faglige undervisning suppleret af forskellige former for gruppearbejde, dog uden at overveje et muligt relationsarbejde, som en del af dette. Ikke mindst set i lyset af de forskellige observationer i min hverdag, hvor en manglende eller dårlig relation ofte har ført til ringere samspil mellem eleven, stoffet og læreren.

Jeg mener, der igennem planlagt og veltilrettelagte lærings- og undervisningsmetoder kan skabes og iscenesættes et samspil, der både kan bibringe eleverne værktøjer til at skabe gode relationer, og samtidig udnytte disse relationer til at styrke motivationen for at indgå i, og få et større udbytte af, læring i en social kontekst; praksisfællesskaber. Problemformulering lyder for den videre opgave og undersøgelser:

3.0 Problemformulering

Hvorledes kan jeg, som faglærer, didaktisk styrke de gode relationer i undervisningen, således at eleverne motiveres for at indgå i samspil med hinanden, og dermed får mulighed for at lære?

4.0 Metode

Ovennævnte problemformulering giver anledning til tre undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvorledes dannes den gode relation mellem elev og lærer?
2. Hvorledes dannes den gode relation mellem eleverne?
3. På hvilken måde kan fællesskabet konstrueres, således at eleverne motiveres for at indgå heri?

Jeg vil gennem kvantitative spørgeskemaer medkvalitativ opfølgning, søge at danne et overblik over både elever og lærers indstilling til undersøgelsesspørgsmålene. Spørgeskemaer generer kvantitative datasæt og muliggør ikke en dybere tolkning af data, hvilket nødvendiggør, at anvende en dataindsamling af kvalitativ karakter, hvor en dybere forståelse for respondenternes indstilling til relationsdannelse og fællesskaber søges afdækket. Denne kvalitative videns afdækning bør ideelt foregå gennem interviews med fokusgrupper og/eller enkeltindivider, for derigennem at sikre mulighed for afklarende og opfølgende spørgsmål direkte relateret til det berørte emne. Tid er desværre en faktor, der ikke kan overses, hvorfor interviews gennemføres med et helt centrale og simple spørgsmål, der retter sig mod den gode relation til læreren, som en del af de obligatoriske midtvejs og slutevalueringssamtaler, der gennemføres på alle uddannelsens hovedforløb. De fremkomne svar fra både den

kvantitative⁵ del samt den kvalitative del kan sidestilles, og de deraf komne udledninger kan anvendes til en opstilling af en hypotese, der herefter kan efterprøves i praksis, hvor afprøvninger og eksperimenter med metoder, rammer og efterfølgende observationer både danner grundlag for en refleksion, men endvidere kan anvendes til konklusion og oplæg til den mundtlige del. Konklusion og perspektivering på problemformuleringen, hvori felter, der ikke er uddybende omhandlet i denne opgave, og vurderes som prioritet, vil blive kort gennemgået og rettes mod den mundtlige del af eksamen. Da interessefeltet retter sig mod en forståelse af sociale relationer i elevernes grupperinger, vil undersøgelser og tolkninger være med baggrund i åndsvidenskaben⁶, der netop søger at afdække individets opfattelse af verdenen (fænomenologi) og/eller den samfundskultur, som individets opfattelse af verdenen skabes i (hermeneutik)⁷. Individets forståelse af samfundet ikke er ene stående og derfor kan, og er, inddragelse af den socialvidenskabelige forståelse, hvori det er forståelsen af samfund, der søges, også nødvendig. Denne tilgang bevirker en eklektisk tilgang til undersøgelserne for denne opgave, hvorigennem der søges til stadighed at vurdere den optimale undersøgelsesform/videnskabsretning i forhold til formål og respondenter.

5.0 Teorifelt

I de følgende afsnit er hensigten at gennemgå de teorier, der omhandler dannelse af relationer og de faktorer, der har indflydelse på relationsdannelsen. Hensigt er, at definere relationen ud fra blandt andet Bubers intersubjektivitetsfilosofi, der retter sig mod egen forståelse af interaktion med eleverne. Derigennem forventes at skabe et grundlag for den videre litteraturgennemgang, hvori de forhold der gør sig gældende for relationsdannelser, forsøges præsenteret. Efter afsnittet omhandlende relationer, udledes en kort delkonklusion, som endvidere omfatter argumentationen for de videre teoriafsnit.

5.1 Relationer

For at faglæreren kan styrke sin mulighed for at skabe miljøer, hvor relationer kan skabes og udvikles, må det være en nødvendighed at have gjort sig klart, hvorledes relationer dannes: En relation kan kort beskrives som en social forbindelse mellem to personer, men bør for at opnå en bedre forståelse, da at kalde det en social forbindelse ikke i sig selv giver en tydeligere definition, specificeres dybere: En relation er dannelsen af to menneskers fælles forståelse for

⁵ Bilag 2 og 3

⁶ Hyldegaard Kirsten (2013): *Videnskabsteori* s. 30

⁷ Brinkkjær U, Høyen M (2011): *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* s. 104-105

deres følelser, håb, drømme, etc. Altså forskellige former for tilknytninger, hvori der til stadighed tolkes på egenforståelsen af modpartens kommunikation⁸. Derved bliver relationen, det sociale bånd, dynamisk igennem en stadig og aldrig afbrudt afprøvning af om den forståelse af det fælles, som er opbygget, er korrekt forstået, tolket og imødekommet. Relationer bliver med denne forståelse en forbindelse, som konstant skal udbygges og bekræftes i samspillet mellem mennesker. En tilsvarende forståelse kan findes ved bl.a. Ole Løw⁹, som fremstiller relationsdannelser som kommunikationer. Heri forstås, at dannelse af relationer sker gennem kommunikation; både den verbale og nonverbale form for kommunikation udsender et budskab som modtageren, eller modtagerne, kan tolke efter deres forståelse af deres virkelighed. Samtidig bør opmærksomheden henledes på, at da det ikke kan lade sig gøre at ikke-kommunikere, vil der i enhver handling, udtalelse eller endda tavshed, være en mulighed for tolkning på den relationelle tilstand personer imellem, og dermed en forståelse af det socialt opbyggede bånd. Et andet interessant og i høj grad relevant synspunkt i forbindelse med relationer er begrebet pædagogisk relation: Begrebet stammer fra filosofen Martin Buber¹⁰, der grundlægger den holdning, at relationen er den fundamentale betydning for undervisningens værdi, altså at relationerne er grundpillerne hvorpå læringen, didaktikken og samspillet hviler. Buber mener, der findes to former for relationer; En *Jeg-det relation*, hvor man anser omverdenen og andre mennesker, som noget man kan distancere sig fra, og underlægge sig igennem handlinger, der søger at beskrive fænomenerne: Beskrivelser, analyseringer, definitioner etc. Dette er eksempelvis tilfældet, når vi som faglærere grupperer eleverne efter evner, kompetencer, motivation og læringsstile, og kun anerkender eleven som et objekt, der skal placeres i en kontekst, og dermed ser bort fra elevens individualitet og egenart¹¹. Den anden form for relation er *Jeg-du* relationen (intersubjektiviteten), der netop ser eleven som et uafhængigt og særegent individ, der skal imødekommes ved accepten af det hele menneske, med dertilhørende følelser, tanker, forventninger, håb og potentiale. En indgåelse af en *Jeg-du* relation kan ikke foretages uden at *jeget* inddrages for at imødekomme og forstå *du'et*¹². Dette betyder at læreren ikke udelukkende interessere sig for elevernes tilegnelse af den faglige viden, men også skal

⁸ Jørgensen, S Per In: Relationer i skolen (2006, s. 12)

⁹ Løw, O in *Relationsarbejde -praktikbog 3 til læreruddannelsen* (2015)

¹⁰ Aspelin, J O in *Relationsarbejde -praktikbog 3 til læreruddannelsen* (2015)

¹¹ Kristiansen, Aslaug in: Til den andens bedste (2009, s. 72-72))

¹² Ibid

relatere sig til eleven som en individuel og anderledes personlighed end læreren selv. Dette skal omfatte både den person eleven er for nuværende, men også den person, eleven kan blive i fremtiden. Til trods for at Buber kalder dette for karakteropdragelse, er det ikke opdragelsen af individet, Buber mener, der skal fokuseres på, men nærmere en dannelse af eleven igennem indholdsrige pædagogiske relationer, hvori eleven ses som et helt menneske med potentialer, og være nærværende mere end løsningsorienteret, er det essentielle. I nyere tid er relationsdannelsen og lærerens relationskompetencer også blevet genstand for undersøgelser, artikler, ph'der og teorier. I unge pædagoger 1 fra 2015¹³ præsenterer Louise Klinge en artikel, hvori hun med baggrund i Robert Pianta definerer relationen som en samling af mikrosampil med bidrag fra både elev og lærer, som over tid danner mønstre, som udgør lærer/elevrelationen. Disse mønstre består af lærerens og elevernes gensidige påvirkning af hinandens verden/virkelighed og kvalitetsbestemmes gennem kvaliteten af både den verbale og nonverbale kommunikation. Her understreger Klinge, at det ofte er lige så vigtigt, **hvordan** noget siges og gøres, som **hvad** der siges og gøres. Det ovenstående har en toning af et fokus på lærer/elev-relationen, men idet relationer finder sted ved alle situationer og interaktioner vil det i langt de fleste tilfælde også omhandle elev/elev -relationerne. Opmærksomheden bør dog være på, at i det skolestiske miljø stilladseres mange af de indledende relationer imellem elever, ved at læreren igennem sin klasseledelse og didaktik muliggør elevernes indbyrdes mesterlære, gennem de symmetriske og komplementære relationer, der typisk forefindes mellem elever¹⁴ der interagerer i et socialt læringsrum, hvor rollefordelingen mellem eleverne kan fordeles og byttes, således eleverne bliver hinandens læringspartnere(mestre).

5.1.1 Sammendrag relationer

Med udgangspunkt i ovenstående må det kunne konkluderes, at relationer opstår på baggrund af kommunikation mellem mennesker. Kommunikationen er både verbal og nonverbal, og derved skabes relationerne gennem tolkning af alle interaktioner, handlinger og udtalelser individer imellem. Samtidig forudsættes en god relation for at læringens kvalitet højnes og dette gøres gennem en nærhed, hvori der fokuseres på forståelsen og anerkendelsen af hele det særegne menneske, i nuet og fremadrettet. Elevernes relationsdannelse stilladseres gennem lærerens rammesætning og gennemføres gennem elevernes praksisfællesskaber/sociale rum. Med denne baggrund må videre

¹³ Unge pædagoger (2015, s. 18)

¹⁴ Meineche, M P in: Relationsarbejde -en praktikbog (2015, s. 39-41)

teorigennemgange omfatte kommunikation og anerkendende tilgange, da den gode relation kan skabes gennem en anerkendende tilgang til eleven, samt fællesskaber og samspillet i læring, fordi jeg er af den overbevisning, at elevernes fællesskab er den bedste platform for udnyttelse af det sociale rum.

5.2 Kommunikation og anerkendelse

Kommunikation vil i mange tilfælde anvendes som det relationsskabende fælles fokus. Derfor må læreren, og til dels eleverne, være bevidst om de kommunikationsformer, de anvender, samt have forståelse for anerkendende tilgange til en anden person. Derfor vil i dette afsnit søges at afdække teori omhandlende kommunikation og anerkendende tilgange.

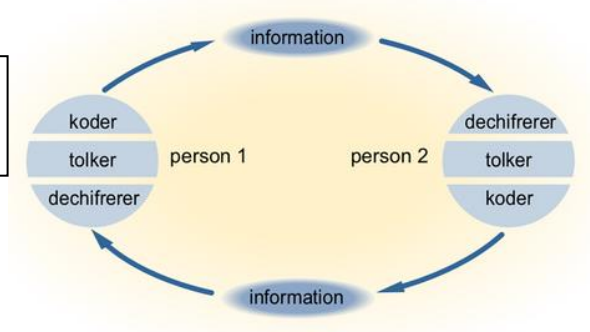
5.2.1 Kommunikation

Når lærer og elever kommunikerer, foregår det både verbalt og nonverbalt. Den verbale kommunikationsform er talens brug, hvor det direkte er det, der siges, der tales på. Den nonverbale kommunikation er alt det, der ikke siges, men i stedet gøres, altså handlinger¹⁵. Her omfattes både tonefald, mimik, adfærd og kropssprog, som en del af den nonverbale, tavse, kommunikation. Verbal og nonverbal kommunikation kan ikke vælges, hverken som til/fra eller enten eller, da der i mere eller mindre omfang altid bliver kommunikeret, og dermed kan det ikke lade sig gøre at ikke-kommunikere. Valget af tavshed vil kunne tolkes af modtageren, og derfor vil, til trods for forsøget ud i ikke at kommunikerer, være sendt et budskab. Dette kan eksempelvis henstilles til klasseværelset, hvor lærerens tavshed på gentagne spørgsmål til uvedkomne ting, sender et, sandsynligvis bevidst, signal om, at elevens spørgsmål i dette tilfælde er uønskede. Samtidig kan den nonverbale kommunikation bruges i et samspil med den verbale, hvor et energisk kropssprog under en faglig gennemgang kan være med til at holde elevernes opmærksomhed fokuseret, og i mange tilfælde skabe en nysgerrighed ved eleven gennem lærerens åbenlyse interesse for emnet. Det der skal være opmærksomhed omkring ved kommunikationsformerne er, at afsender aldrig kan vide, hvordan budskabet forstås af modtageren, der tolker den modtagne kommunikation med dennes forhåndsviden, verdenssyn, og mening om det kommunikerede emne. Her bibringes en forståelse af, at det er modtageren, der bestemmer, hvad budskabet går ud på, da det er dennes reaktion og tolkning, der bestemmer, hvordan den videre kommunikation forløber,

¹⁵ Madsen, B in: *Lærerens psykologibog* (2011, s. 275-292)

tilbage til afsenderen, der nu bliver modtager af et nyt budskab, der igen skal tolkes på, og således vil kommunikation fortsætte i en cirkulær affære¹⁶

Osgood og Schraams kommunikationsmodel viser hvorledes budskaber sendes afsted, tolkes og sendes videre/tilbage med en ny betydning/information



Et andet aspekt af kommunikation er, hvorledes de forskellige former af kommunikation anvendes samtidigt i parallelspor¹⁷. Som tidligere beskrevet findes kommunikation som både verbal og nonverbal, hvor den verbale kommunikation ikke kan stå uden sin non-verbale modpart, idet nonverbal kommunikation også omfatter, men ikke begrænser sig til, stemmeføringens anvendelse og kropssproget. Dette betyder, at selv når læreren (eller eleven) er selvbevidst, kan de mindste ændringer og antydninger i kropssproget lægges til grund for tolkning af modtageren. F.eks. læreren der ikke føler, han har fået forberedt sig, og under gennemgang af stoffet kan de årvågne elever opleve en lærer, der trækker mere på ordene og vender opmærksomhed mod tavle og notater mere end normalt. Eller eleven der under en faglig gennemgang på værkstedet, ikke kan holde hænderne i ro, og flytter uroligt på sig, fordi hun føler sig utilpas i situationen. Samtidig med at kommunikation kan forstås på et verbalt og nonverbalt plan, er det muligt at indholds- og forholdskommunikation, metakommunikation, og have indre og ydre kommunikation. Jeg finder, at disse kommunikationer svært opdeles og sidestilles som aspekter, der anvendes enten/eller, idet det er kommunikation, der foregår på verbalt og/eller nonverbalt plan og i mange tilfælde samtidigt med hinanden: Indholds og forholdskommunikation omhandler indholdet af kommunikationen, altså emnet, samt hvorledes modtager og afsender står i forhold til hinanden, altså en forhandling og definition af kommunikationendeltagerens relationen. I sagens natur er det uldsigsgørligt i en samtale kun at forholde sig til indholdet, da den nonverbale forholdskommunikation vil, samtidigt med den verbale indholdskommunikation, sende aflæselige handlings-budskaber ud i forhold til relationsdannelsen og positionering.

¹⁶ Ibid s. 277

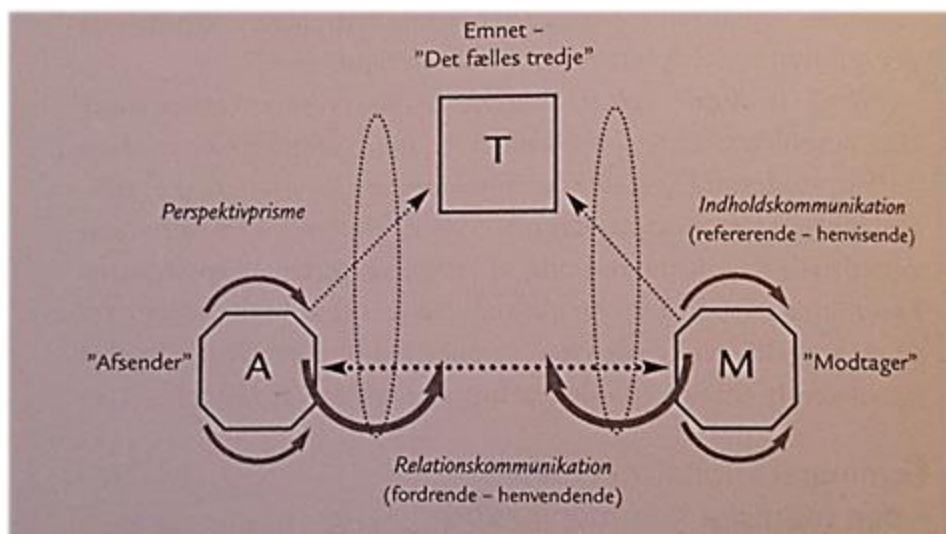
¹⁷ Madsen, B in: *Læreren psykologibog* (2011, s.278)

Metakommunikation kan være til stede på non-verbalt eller verbalt plan, og er de " ledsagerkommentarer " der, på nonverbalt plan, vil følge talen igennem handlinger, ansigtstræk, tryklægninger etc., og på verbalt plan, vil være en sproglig forholden til måden kommunikation er foregået på, eksempelvis når læreren direkte vejleder eleven i, hvorledes han formulerer sin opgaveløsnings hovedpunkter og problemstillinger. Endelig kan kommunikation foregå som en indre eller ydre kommunikation, hvori der enten foregår en indvendig verbal kommunikation som eksempel indre dialog og refleksion, en indvendig nonverbal, hvor fornemmelser og følelser er i spil, eller en ydre kommunikation, hvor opmærksomheden på den verbale egen-kommunikation sættes i spil, typisk med et ønske om at gøre indholdskommunikation tydeligst muligt. Det er selvsagt med disse forskellige spor, kommunikation kan forløbe på, og derved mange muligheder for tolkning af kommunikationen, hvilket giver rig mulighed for uoverensstemmelser *-inkongruens*¹⁸, mellem de udsendte budskaber. Derved kan i mange tilfælde åbnes for en u hensigtsmæssig tvivl, om afsenderens egentlige budskab og hensigt. Eksempelvis som den ophængte lærer, som under gennemgang af stoffet for eleverne *-indholdskommunikation*, søger at reflekterer over kommunikationskvaliteten *-indre metakommunikation*, og derved non-verbalt udviser et distræt fravær, på elevernes *nonverbale kommunikation* rettet mod deres frustration over stoffets indhold. Derved bliver opgaven, for læreren som klasseleder tofold: Han skal både være selvbevidst og opmærksom på sin egen kommunikation, specielt med fokus på, ikke at være tvetydig i sine kommunikationsformer, og samtidig have et overskud og en indsigt, der muliggør at bibringe eleverne bredere og bedre kommunikationskompetencer, således de kan begå sig i kommunikationer både i symmetriske og asymmetriske relationer. En tilgang til kommunikationsforståelse kan illustreres gennem kommunikationstrekanten¹⁹. Her illustreres samtalepartnerens forhold til hinanden og til indholdet, samt hvorledes relationskommunikation og indholdskommunikation bevæger sig. Samtidig præsenteres både afsender og modtagers deltagelse i samtalen og den samtidige refleksion over, hvad findes meningsfuldt, og hvorledes deltagelse i den ydre samtale kan føres uden en risiko for at udstilles. Deltagerne er, til trods for illustrationens fastsatte opsætning af modtager og afsender, skiftende i deltagelse; Hvad A formulerer tolkes af M, som derefter bliver afsender af et nyt budskab baseret på hans forståelse af det indledende modtagne budskab. I selve

¹⁸ Madsen, B in: *Læreren psykologibog* (2011, s. 280)

¹⁹ Hermansen, M (2013 s80)

kommunikation forholder begge parter sig til kommunikations indhold ud fra hver deres forståelsesperspektiv, derfor er det oftest en nødvendighed for begge deltagere i en kommunikation at søge en forståelse for den andens perspektiv *-forståelseskontrol*, for at kommunikationen forbliver meningsfuld.



De fire krumme pile illustrere samtalepartners forholdene til samtaleens indhold og form samt en refleksion over den ydre kommunikation. De to større krumme pile illustrer den direkte deltagelse i kommunikationen

5.2.2 Anerkendelse

God kommunikation, positiv relationsdannelse, kan skabes igennem en anerkendende tilgang til eleven. Tillige vil en stor del af forholdskommunikation foregå gennem den *nonverbale anerkendelse*, samtalepartnerne signalerer til hinanden under kommunikationen²⁰. Hvilket betyder, læreren, som forsøger at skabe gode relationer til, og for, sine elever, må have indsigt i, og intenderet anvendelse af, anerkendende tilgange. Anerkendelse kan forstås som et subjekt-subjekt forhold, hvori den anerkendende parts hensigt ikke kun er at forstå modpartens ønsker og væremåde, men ligeså at udvise en forståelse, anerkendelse, for dette²¹. At udvise en anerkende tilgang til eleverne er varierende i sværhedsgrad; En elevgruppering kan eksempelvis være fagligt fokuserede og meget selvstændige, hvorved læreren, som selv er fagligt fokuseret, har nemt ved at imødekomme og følge denne gruppes væremåde, og kan derfor nemt anerkende dem. En anden gruppe af elever er måske svagere motiveret for det faglige emne, og en ensidigt faglig fokuseret lærer vil her skulle være mere bevidst om forskelligheden, for at kunne anerkende elevgruppen på deres præmisser. At

²⁰ Madsen, B in: *Læreren psykologibog* (2011, s. 285)

²¹ Ritchie, T in: *Relationer i skolen* (2006)

anerkende et andet menneske forudsætter modparten, den anerkendende part, søger at anlægge dennes perspektiv og derigennem forstå, hvad personens oplevelser og tanker, uden at danne sig en umiddelbar mening om situationen. Anerkendelse kan opdeles i fire delelementer der kan anses som trin i den anerkende tilgang til eleven²²: **At lytte**, der retter sig mod det at tage modpartens virkelighed til sig, og søge at begribe fortællerens oplevelse og samtidig selvreflekterer over hvorvidt, det er muligt at holde en åbenhed i forståelsen af den andens fortælling. **At forstå**, hvori der søges at indleve sig i fortællerens oplevelse, men med en bevidst kognitiv og emotionel afstandtagen, således man ikke *medlever følelsen* og derved ikke bibeholder sin neutralitet. **At acceptere** fortællerens oplevelse og deraf komme følelser og tanker, uden at sætte sig til dommer, men nærmere hjælpe fortælleren til en erkendelse af, at han/hun har ret til og ejerskab i netop denne oplevelse, og derfor har magten til at ændre den. **At bekræfte** fortællingen, sker igennem de første tre delelementers interaktioner, hvor samtalepartneren ved at udvise en lyttende adfærd, en forstående tilgang og en accept af fortællingens indhold tilkendegiver en gyldighed af fortællerens tanke og følelser. I anvendelse af anerkendende tilgange foreligger et ansvar for hinanden, idet der ikke kan interageres med et andet menneske uden, at det har en betydning for hans eller hendes liv, i enten et kort øjeblik eller af længere varighed. For at kunne anerkende andres fortællinger, og skelne imellem deres og egne ønsker og behov, er det nødvendigt at kendskabet til egne behov, er undersøgt, reflekteret over, og afklaret. Derigennem kan en klarhed opnås, hvorved den anerkendende tilgang til et andet menneske ikke overskygges af egne ønsker og meninger. Ud over at anerkendelsen kan opdeles i fire delelementer, som beskriver den mere aktive del af en anerkendende samtale, kan det endvidere være nødvendigt at have en indsigt i og forståelse for, hvilken måde individet kan formes med den korrekt anvendte anerkendelsesform, og måske endda vigtigere, hvilke reaktioner, der kan forekomme ved en nægtelse af anerkendelse *-krænkelse*. Denne forståelse kan findes ved socialfilosoffen Axel Honneth, der ofte er brugt til at forstå og diskutere begrebet anerkendelse: Honneth beskriver, under indflydelse og inspiration fra blandt andre Immanuel Kant og Friedrich Hegel, at alle sociale interaktioner rummer gensidige moralske krav.²³ Med den forståelse, bliver anerkendelse et væsentligt supplement i enhver kommunikation, og i mange tilfælde helt centralt for kommunikationen og relationens udfald. Honneth opstiller,

²² Hermansen, M (2013)

²³ Honneth, A (2006)

det at anerkende en anden person som en interaktion i tre sfærer, med hver deres form for anerkendelse: Den familiære sfære, den retslige sfære, og den solidariske sfære.

Den familiære sfære -Følelsesmæssig opmærksomhed

I den familiære sfære anerkendes eleven affektivt, oftest igennem symmetriske relationer. Anerkendelse i denne sfære stilladserer elevens mulighed og motivation for at indgå i intersubjektive forhold. Trods her omtales familiære forhold og oftest beskrevet som kærlighed, hvilket ikke er ensbetydende med at anerkendelsesformen kun finder anvendelse i personens familiære rum: Anerkendelsen i den familiære sfære kan foregå med en udviste anerkendelse af, at elevens følelser, drømme og ønsker er ligeværdige og accepterede i forhold til holdet og læreren. Igennem denne form for anerkendelse vil der opbygges en individuel selvtillid, som styrker den selvstændige deltagelse i fællesskabet: *-Jeg tør gøre noget.*

Den retslige sfære -Individets rettigheder

I den retslige sfære anerkendes elevens ligeværdige rettigheder og muligheder som resten af fællesskabet. Ved denne anerkendelses form styrkes elevens selvrespekt gennem den udviste accept af, at eleven har samme rettigheder og muligheder som andre i fællesskabet. Anerkendelse i den retslige sfære kan udføres ved en tilgang, hvorved eleven til stadighed får en oplevelse af, at han/hun ikke nægtes nogle muligheder og/eller rettigheder andre i fællesskabet har del i. Denne anerkendelsesform vil højne selvagtelsen igennem de kognitive interaktioner i og med individet: *- Jeg ligeværdig med andre.*

Den solidariske sfære - Deltagelse i fællesskab

Anerkendelse i den solidariske sfære vil inddrage og accepterer individets særegenhed og unikke bidrag til fællesskabet. At anerkende indenfor den solidariske sfære indebærer et menneskesyn, hvori individets bidrag til fællesskabet, gennem dennes færdigheder og kvalifikationer, bringes frem og anerkendes som en del af individets unikke træk. Ved denne form for anerkendelse vil personen, som bliver anerkendt danne en styrket værdsættelse af sig selv og de kompetencer, som kan han/hun bidrage med i fællesskabet: *-Jeg kan **bidrage til fællesskabet.***

Som en modstilling til de anerkendende tilgang indenfor de tre sfærer, opstiller Honneth former for krænkelse²⁴, som i stedet for at opbygge individets selvtillid, selvagtelse og

²⁴ Honneth, A (2006)

selvværd, vil nedbryde eller svække samme. Det er selvsagt, at faglæreren ikke bør anvende krænkelser som en styring og afstraffelse af elever, Men med tanke på mulighederne for specielt den nonverbale kommunikationsform, og det umulige i at ikke-kommunikere, må der være en vigtighed i at være bevidst om, hvilke former for krænkelser, tilsigtet eller utilsigtet, som kan føre til at eleven i stedet for at føle sig anerkendt, føler sig eksempelvis ydmyget, usynliggjort, fornærmet og/eller nedværdiget. Samtidig, da fokus er på relationer eleverne imellem, er vigtigheden af, at læreren er opmærksom på at netop disse krænkelser ikke finder sted eleverne imellem - i deres fællesskab, da langt de fleste tilfælde vil være ødelæggende for deres indbyrdes relationsdannelser: I den familiære sfære, hvor det er den følelsesmæssige opmærksomhed, de symmetriske relationer, der fokuseres på, kan krænkelserne typisk indeholde en form af ydmygelse eller fornærmelse, som vil nedgøre eleven og i vedvarende tilfælde resulterer i en faldende tillid til sig selv og sin omverden. I den retslige sfære, hvor eleven bør anse sig selv som ligeværdig med andre, er udelukkelse fra rettigheder andre har en krænkelser, der fører til tab af selvagtelse hos eleven. Den sidste sfære omhandler social status og bidrag til fællesskabet. Her er eksempelvis mobning og udelukkelse fra fællesskabet krænkelser, som bevirker at elevens selvværd mindskes. Disse krænkelser observeres typisk ved elever, når deres motivation for og syn på opgaveløsninger ikke stemmer overens. Eksempelvis er udelukkelse fra gruppedannelser set i praktikrummet²⁵, når en elevs umiddelbare besværligheder med forståelse for en opgave ikke anerkendes af de resterende gruppemedlemmer, og de derfor vælger, bevidst eller ubevidst, at nedgøre eller fravælge dennes bidrag, hvorved eleven ikke har muligheden for at virke i den solidariske sfære. Mobning kan forekomme, typisk hvor kommunikation bliver af negativ personlig karakter, hvor ved gentagne tilfælde mod samme elev, vil være en risiko for både fald i selvtillid, men også den generelle tillid til omverdenen og fællesskabet. Som faglærer er anerkendelse inden for den retslige og solidariske sfære typisk er i spil, og vores ansvar er til stadighed, og ud over det faglige arbejdsområde, at anerkende eleverne som gruppe **og** individer, og derved bistå til deres selvvirkeliggørelse²⁶.

5.2.3 Sammendrag kommunikation og anerkendelse

Det umulige i at ikke-kommunikere, nødvendiggør en bevidsthed om kropssprog, artikulering og gestikulering for at opnå en bevidst rettet kommunikation. Kommunikation eksisterer på

²⁵ Iagttagelse på et hovedforløb hvor gruppedannelsen var styret af læreren og udfaldet ikke optimalt.

²⁶ Nørgaard, B i tidsskrift for socialpædagogik (2005)

flere plan samtidigt, parallel kommunikation, hvorved tolkning ikke kun sker af den verbale kommunikation, men lige så den nonverbale, det usagte. En bevidsthed om kommunikation er særligt nødvendig ved anerkendende samtaler, hvor det usagte kan tolkes som en krænkelse frem for en anerkendelse. En anerkendende tilgang til et andet menneske, finder sted gennem fire forskellige delelementer, hvor det at lytte, være forstående samt accepterende leder mod en bekræftelse og legitimering af elevens følelser og tanker. Samtidig finder anerkendelse sted i tre forskellige sfærer, der alle rummer en mulighed for selvvirkeliggørelse for individet. En modstilling til de forskellige former for anerkendelse er krænkelse, der sigter mod at nedbryde selvtillid og -værd. Læreren bør være lige så opmærksom på forekomsten af krænkelse, som selve anerkendelsen; Elever er ikke nødvendigvis bevidste om, hvorledes deres kommunikation bliver opfattet, derfor kan selv et forsøg på at forholde sig neutralt tolkes som en krænkelse.

5.3 Fællesskab og samarbejde

Mulighed for ikke at begrænse den bevidste relationsdannelse til elev-lærerforholdet, men ligeledes udvide til elev-elevrelationerne bør kunne støttes igennem den dannelse af fællesskaber der sker på forløbene, samt gennem et samarbejde, der stilladseres gennem gruppeopgaver og diskussioner ledet i et vekslende omfang af læreren. For at dette kan lykkes, og eleverne oplever en legalisering af deres individualitet både på det personlige og professionelle plan, finder jeg at læreren som klasseleder bør være opmærksom på hvorledes fællesskaber dannes og samarbejde styrkes.

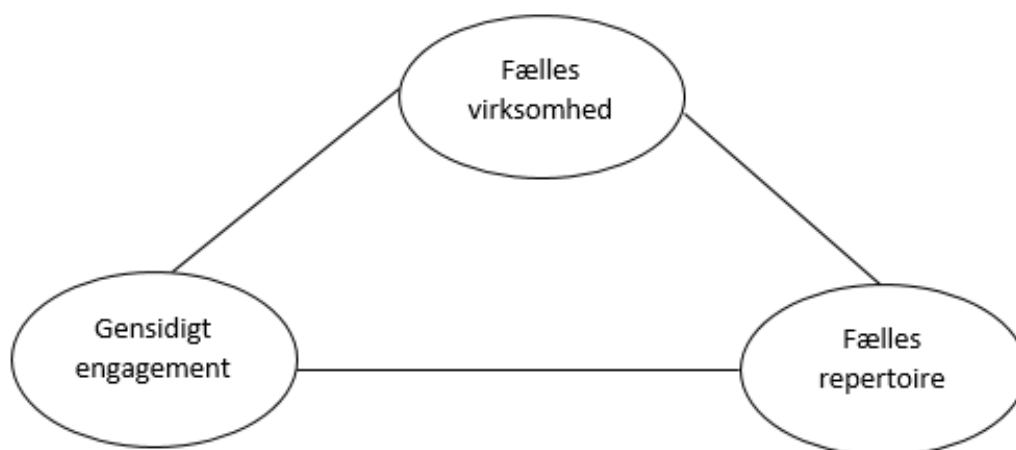
5.3.1 Fællesskaber

Gennem en stilladsering af fælles vidensdeling, løsninger og samarbejde kan elevernes indbyrdes relationer udvikles i takt med læringen. Dette kan blandt andet forstås gennem Wengers teori om læring som social deltagelse²⁷. Wenger opstiller, det at lære som en social deltagelse i fællesskabers praksisser og derigennem danne en dertil passende identitet. For at social deltagelse kan foregå som læring, skal der foreligge fire komponenter, der alle henvender sig mod læring i fællesskaber: **Mening**, som retter sig mod behovet for at opleve vores verden som meningsfuld. **Praksis**, som angiver den ramme, hvori fællesskabets samlede ressourcer anvendes. **Identitet**, som er betydende for, hvorledes identiteten skabes og formes gennem vores interaktioner med fællesskaber. **Fællesskaber**, hvori handlinger og kompetence

²⁷ Wenger, E (2004)

tilskrives værdi og derigennem anerkender deltagelsen. På baggrund af disse fire indbyrdes forbundne komponenter dannes og udvikles praksisfællesskabet. Samtidig, igennem praksisfællesskaber, foregår relationelle bindinger på baggrund af de stadige forhandlinger, kommunikationer, om engagementet, virksomhed og repertoire.

Praksisfællesskaber defineres af Wenger, som en længerevarende udøvelse af et fællesskabspraksis, hvori både metoder for praksissen og de sociale relationer afspejles²⁸. For at der eksisterer et praksisfællesskab er det nødvendigt, at fællesskabet bindes sammen af tre praksisdimensioner, som Wenger benævner: Et gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire.



Gensidigt engagement

Det gensidige engagement omhandler den fælles interesse i at udføre praksis, og udgør den del af praksisfællesskabet, hvori medlemmernes indbyrdes relationer og motivationen for at indgå og opretholde fællesskabet findes. For at et praksisfællesskab skal være virkningsfuldt, er det vigtigt, der skabes forudsætninger for, at et fælles engagement kan udøves: For elever på grundforløb kan forudsætningen for at danne et fælles engagement være mulighed for at tage *mental breaks* med en fodboldkamp i løbet af dagen, for elever på hovedforløb kan det være muligheden for selv at have indflydelse på afviklingen af deres forløb. At være gensidigt engageret i samme praksis betyder ikke at alle medlemmer af fællesskabet skal, eller bør have den samme holdning eller baggrund i forhold til den praksis, som udføres, og er i mange tilfælde heller ikke en fordel, da netop forskelligheder kan bevirke at alle medlemmer har muligheden for at føle sig som en del af noget betydningsfuldt og derigennem få opfyldt det

²⁸ Wenger, E (2004, s. 59)

sociale behov.²⁹ Herved skabes mulighed for at danne relationer, som kan binde deltagerne sammen mere end bare en fælles praktisk tilgang. I deres samspil vil opstå gensidige relationer, af både positive og negative karakterer, og disse relationer vil være en del af det kendetegnende for fællesskabet, og den deltagelse medlemmerne har i det.

Fælles virksomhed

Den fælles virksomhed retter sig mod medlemmernes fælles foretagende, som på en gang binder dem sammen og består af gentagne forhandlinger om den fælles virksomhed, således alle medlemmerne opnår en enighed omkring virksomhedens arbejdsgang. Den fælles virksomhed forhandles på baggrund af det fælles engagement og afspejler derigennem en nok uhomogen masse af medlemmer, men stadig opnåelsen af en fælles forståelse for udøvelsen af praksis. For elever på erhvervsuddannelser synliggøres dette eksempelvis ved gruppernes diskussioner om metoderne for opgave- og problemløsninger, samt hvorledes arbejdsgangen skal fordeles. For at alle medlemmer kan være engageret i den fælles virksomhed er det ikke nødvendigt, enkelte gange tværtom, at alle medlemmerne er enige, men de skal alle finde, forhandle, frem til en fælles måde at virke i. Den fælles virksomhed skaber derigennem relationer af gensidig ansvarlighed, som beskriver, hvilke handlinger har hvilken betydning og i hvilken grad, og hvornår de skal indstilles eller forbedres. Igennem denne forhandling fastsætter fællesskabet de retningslinjer og metoder, som muliggør et harmonisk samspil til trods for en, til tider, uhomogen sammensætning af medlemmer.

Fælles repertoire

Det fælles repertoire skabes gennem længere tids udøvelse af den fælles virksomhed. Herigennem vil medlemmerne gennem stadige forhandlinger opstille værktøjer og begreber, der danner et fælles sprog og metode for måden at gennemføre opgaver og arbejde på. Det fælles repertoire vil ikke være statisk i sin form, men vil til stadighed være en del af fællesskabets forhandlinger, hvilket afspejles gennem den gensidighed medlemmerne har til hinanden og virksomheden. Hos eleverne på erhvervsuddannelserne kan denne udvikling for eksempel observeres gennem deres bevægelse fra grundforløbet til det afsluttende hovedforløb inden svendeprøve: På grundforløb anvendes en betydelig mængde ressourcer på at søge en forståelse for, hvorledes fagsproget anvendes og metoder udvikles til både at virke i fællesskaberne og løse de stillede opgaver. Hos hovedforløbene bruges mindre

²⁹ Trin 3 i Mazlows behovspyramide, som er det behov, vi søger opfyldt efter opfyldelse af de fysiske behov, og behovene for tryghed.

ressourcer på nye struktureringer og forståelser, da holdene igennem deres tidligere forløb har skabt deres fælles repertoire for bedste virke, udbytte af opgaver og undervisning.

Wenger påpeger, at en fælles praksis ikke nødvendigvis er ensbetydende med et harmonisk og højproduktivt samarbejde medlemmerne imellem³⁰. Praksisfællesskaber, som Wenger opstiller dem, er hverken gode eller dårlige af natur. De er en struktur hvori relationer, fælles viden og engagement dannes og forhandles, både gennem medlemmernes deltagelse og genforhandlinger af dimensionerne. Praksisdimensionerne skal derfor ikke ses som trinvis løsninger på dannelse af fællesskaber, men nærmere som observations- og stilladseringsgrundlag for en bevidst dannelse af fællesskaber, hvori de enkelte dimensioner kan søges påvirket i en positiv retning.

5.3.2 Samarbejde

Et godt samarbejde er på mange områder et facit af et velfungerende fællesskab med gode relationer og kommunikative kompetencer. At samarbejde kan skabe en god energi, som motiverer med indre motivationer til at yde, eller kan være en negativ præget affære, hvor de ydre motivationer, som eksempelvis løn, er afgørende for indgåelse af samarbejdet³¹. Igennem samarbejde kan den professionelle personlighed både begrænses og udvikles: Et godt samarbejde med ligeværdige kompetencer eller et godt samarbejde med højt motiverede medlemmer af fællesskabet kan udfordre og motiverer til endnu større bedrifter. Som modpol kan et dårligt samarbejde med lavt motiverede, desillusionerede medlemmer eller deltagere med en modrettet indstilling, fyldes med konflikter og dårlige relationer. Grundlag for konflikter kan typisk deles i privat eller professionel karakter, og dermed kan vores personlighed, som vi indgår i samarbejdet med, opdeles i to sider: Den fagpersonlige og den privatpersonlige³². Den privatpersonlige side retter sig mod, hvordan vores personlighed udfolder og viser sig i den private kontekst, hvorimod den fagpersonlige omhandler, hvorledes vi anvender vores personlighed i de faglige professionelle kontekster. Den fagpersonlige karakter er den side, som bør anvendes, når sagen angår professionelle relationer og kontekster, og er den personlighed, hvormed vi agerer ud fra de forpligtigelser og normer, samt overholder de regler og retningslinjer, der er udstukket for virket. Når modparterne i et samarbejde ender i en konflikt, sker det typisk gennem en ringeagtelse af vedkommendes

³⁰ Wenger, E (2004, s. 103-104)

³¹ Hermansen, M. Løw, O. o.a (2013)

³² Hermansen, M. Løw, O. o.a (2013, s. 85)

problemer med afgræsning af professionelle og faglige personsider og/eller en utilfredshed med hvilke regler, som pålægges i forhold til, hvad den privatpersonlige moral og etik kan rumme. Relationerne til samarbejdspartnere kan ændre sig i forhold til den kontekst samarbejdet opleves i, derved kan selv personer, som normalt anses for kompetente og ansvarlige udvise en opførsel der tilvejebringer frustrationer og skuffelser³³. I sagens natur kan det være vanskeligt at inddele samarbejde inden for en fast ramme og beskrivelse, dog kan samarbejde kan ofte defineres ud fra en karakter af enten en kollaborativ eller kooperativ opbygning. Det kollaborative samarbejde betyder, at arbejdsopgaven løses i fællesskab, hvor alle medlemmer i samarbejdet er indbyrdes afhængige af hinandens viden og kompetencer for at nå et fælles mål. Ved det kooperative samarbejde opdeles arbejdsopgaven i delopgaver, hvori hver deltager får et ansvarsområde og derigennem bidrager, uden nødvendigvis at kende til det afsluttende produkt, eller det fælles mål. Med denne begrebsætning kan ligeså sluttes, at hvor det kooperative samarbejde ikke kræver viden om det færdige produkt, og derfor ej heller vidensdeling for at gennemføre opgaven, er den kollaborative form for samarbejde i større grad afhængig af vidensdeling medlemmerne imellem for at nå det fælles, endelige mål.³⁴

5.3.3 Sammendrag fællesskaber og samarbejde

Et fællesskab bindes sammen af de tre praksisdimensioner; **Gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire**. De tre dimensioner indeholder de fælles interesser, værktøjer, handlinger og motivationer, der er betydende for et fællesskab dannes omkring en praksis. Fællesskabets praksisser behøver ikke være af udelukkende negativ eller positiv karakter eller dimensionerne ligeværdigt opfyldt, for at et praksisfællesskab er til stede. Samarbejde finder ofte sted i de praksisfællesskaber, hvori der produceres og læres, det kan opdeles i enten kooperative eller kollaborativ samarbejdsformer, hvori hovedessensen er, hvilken grad af vidensdeling, der er nødvendig for at udføre den foreliggende opgave.

6.0 Undersøgelsen

For at tilvejebringe en viden om både elevs og lærers erfaring, gennemførte jeg en spørgeundersøgelse³⁵, hvori der blandt andet spørges ind til respondenternes oplevelse af og mening om, gode og dårlige relationer imellem elev/lærer og elev/elev. At gennemgå

³³ Bang, J. Dalsgaard C (2005)

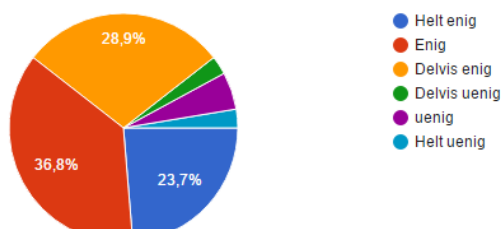
³⁴ Ibid.

³⁵ Bilag 2 <http://bit.ly/lærersvarrelationer> og 3 <http://bit.ly/elevsvarrelationer>

spørgeundersøgelsers svar fuldstændigt er for omfangsrigt til denne opgave, men her søges at opridse de besvarelser, jeg finder interessante i forhold til den videre analyse, hypotese og praktiske afprøvning. Eleverne retter generelt deres besvarelser mod, at læreren er *humoristisk*, interesserer sig for eleverne, mere end det faglige, og indgyder tillid, samtidig med at han/hun er *faglig seriøs og hurtigt til rådighed* ved nødvendighed³⁶. Ved elev/elev relationen fremkommer en lignende tilgang, her er dog et stort fokus på fællesskabet, samt at være sammen om tingene, både i og uden for skolen. Dette viser sig ligeså i den kvalitative del af undersøgelsen, hvori en stor del af eleverne helst vil arbejde sammen med nogen om at løse opgaverne samtidig med, at størstedelen af eleverne svarer de helst vil arbejde sammen med nogen på samme niveau³⁷.

Jeg kan bedst lide at arbejde sammen med nogen om at løse opgaverne

(38 svar)

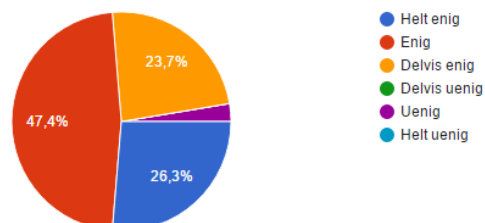


65,7% af respondenterne er Helt enige eller Enige i at de vil arbejde sammen om opgaveløsninger

89,4% af respondenterne er overveiende enige i udsagnet

Jeg har det bedst sammen med andre elever der kan det samme som mig

(38 svar)



73,7% af respondenterne er Helt enige eller Enige i at de bedst arbejder sammen når alle har det samme niveau

Dette understreger, hvad også Hermansen og Løw³⁸ skriver om samarbejde; Elever søger både at indgå i et fællesskab for derigennem at skaffe sig viden og kontekst, men de søger samtidig ligeværdige at gøre det med, altså en homogen gruppesammensætning. Hele 71,1% af eleverne er da også *Helt enige* eller *Enige* i, at de gerne vil hjælpe deres kammerater med at forstå og udføre deres opgave, hvilket retter sig mod fælles engagement, som er betydende for ethvert praksisfællesskabs fælles virksomhed. I forhold til lærerens tilgængelighed, finder langt størstedelen af respondenterne (63,5%) det vigtigt, at læreren er hurtigt til rådighed, når

³⁶ På baggrund af egen undersøgelse bilag 3 -<http://bit.ly/elevsvarrelationer>

³⁷ På baggrund af egen undersøgelse bilag 3 -<http://bit.ly/elevsvarrelationer>

³⁸ Hermansen, M. Løw, O. o.a (2013)

de har brug for hjælp, mens en lille del (5,2%) er direkte uenig. Dette er ofte udfordret af virkelighedens holddannelser: Det er ikke uset at hold størrelser rangerer fra 15-25+ elever, hvilket bevirker mindre tid til den enkelte elev samt grupper med stor risiko for dårlig relationsdannelse lærer/elev imellem, da risiko for at eleverne tolker manglende tilstedeværelse eller nærhed, som en krænkelse på deres solidariske sfære igennem eksempelvis usynliggørelse. Hvilket kommer til udtryk i enkle af elevernes svar på en dårlig lærer/elevrelation:

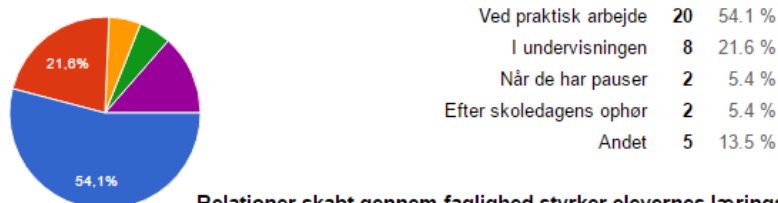
"at de ligesom ignorere mig når man spørg om noget", " Vis ens lære ik gider en"³⁹

Lærernes kvalitative svar retter sig ved lærer/elev-relationen meget imod anerkendelse af eleven, gensidig tillid og respekt samt i en mindre omfang, muligheden for at interessere sig for mere end elevens skolestiske miljø. Lærernes forestilling om gode elev/elev relationer er på flere punkter sammenlignelige med elevernes billede af gode elev/elevrelation; Et fællesskab og samarbejde, der er defineret af en indbyrdes gensidig anerkendelse og respekt. Som en af respondenterne i undersøgelsen skriver:

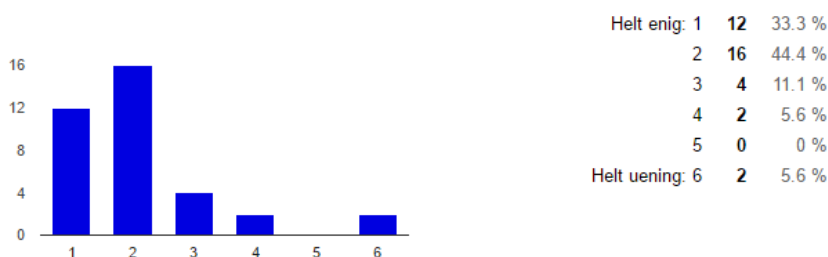
"Et godt match, frihed og forståelse til at være den man, hjælper hinanden, team styrke og hjælp - hjælp den svage i forskellige situationer er der forskel på hvem den svage er"⁴⁰.

Hvilket peger på en bevidsthed om, at elever kan have forskellige reaktioner i forhold til de forskellige læringssituationer, de stilles i og dermed også en nødvendighed af, at læreren er opmærksom på elever, som udfordres af nye situationer. Når fokus rettes mod anerkendelse er det i den fagligt rettede form, langt de fleste lærer finder det nemmest at anerkende eleven, og samtidig er langt størstedelen af lærerne overbevist om, at mulighed for relationsdannelse bedst finder sted i det faglige praktiske rum:

Hvornår mener du der er bedst mulighed for elevernes indbyrdes relationsdannelse



Relationer skabt gennem faglighed styrker elevernes læringsudbytte



³⁹ Fra egen undersøgelse - bilag 2 <http://bit.ly/lærersvarrelationer>

⁴⁰ Fra egen undersøgelse - bilag 2 <http://bit.ly/lærersvarrelationer>

Dette betyder, som en sammenfatning af lærernes synspunkt, at praktiske faglige gruppeopgaver har det største potentiale for, at: 1. Lærerens anerkendelse af eleverne og 2. Skabe et fælles rum, hvori elevernes relationer kan udvikles.

6.1 Hypotesen

Med baggrund i teorigennemgangen udledes, at arbejde med relationer sker gennem en bevidst anvendelse af kommunikation, hvori anerkendelse kan være et centralt element for at skabe de **gode** relationer. Med tilbageblik på undersøgelsesspørgsmålene rettede de to første sig mod de gode relationer elever imellem, og mellem lærer og elev. Heri kan opstå en udfordring, da relationen imellem lærer og elev i mange tilfælde kan være lettere at bevidstliggøre hos læreren som klasseleder, end relationsdannelsen er eleverne imellem. Dette leder derfor meget naturligt mod det tredje undersøgelsesspørgsmål, hvori fællesskabets betydning for relationsdannelse skal ansues. Med teorigennemgangen belyses centrale punkter i godt relationsarbejde: kommunikation, anerkendelse, og fællesskab. Dette kan forstås som grundstenene af god relationsdannelsen, hvorpå det videre pædagogiske arbejde hviler, uden dog at være det altomfavnende svar. Samtidig skitserer egen undersøgelse, at for både lærer og elever betyder det faglige fællesskab meget for relationsdannelsen. Mens lærerne ønsker at danne relationer gennem anerkendelse og ved at skabe tillid, ønsker eleverne lærere, som viser at eleverne betyder noget, samtidig med at en faglig seriøsitet integreret med humoristisk tilgang anvendes. Med denne forståelse mener jeg, grundlaget er for en hypotese for undersøgelses-spørgsmålene, som lyder:

Hvorledes dannes den gode relation mellem elev og lærer?

1. For at relationen mellem elev og lærer skal blive vellykket, må læreren til stadighed være bevidst om sin kommunikation og til stadighed tilstræbe, at eleven oplever en anerkendende tilgang, hvori denne oplever en accept af hele sin person og selv. Her er det en fordel at læreren anvender en tilgang, hvori der vælges en, afpasset, humoristisk tilgang samt til stadighed, over for eleverne, udviser en professionel og motiveret tilgang til både faget såvel som undervisningen i faget.

Hvorledes dannes den gode relation mellem eleverne?

2. For at relationerne imellem eleverne bliver vellykket må læreren, som klasseleder, stilladserer læringsrummet på en sådan måde, at enhver elev opnår følelsen af at høre til, sammen med, og har muligheden for at give bidrag, der er ligeværdigt gyldige. Her kan

læreren med fordel være opmærksom på, at eleverne placeres i tilpassede homogene grupper, således grupperne ikke bliver præget af positionskampe, og deraf tilhørende negative relationer eleverne imellem, men mere af en faglig vidensdeling og fælles refleksioner.

På hvilken måde kan fællesskabet konstrueres, således at eleverne motiveres for at indgå?

3. Et fællesskab kan konstrueres således, at deltagerne oplever fællesskabsdannelsen som meningsfuldt og givende i forhold til deres muligheder for udvikling af deres identitet. Samtidig skal fællesskabet også konstrueres således, at der værnes om de fælles aktiver, -en enighed, i fællesskabet. Som ved den foregående hypotese har læreren, som klasseleder, det indledende ansvar for at skabe et fællesskab, hvor eleverne kan bidrage med deres viden uden frygt for at blive udstillet og krænket i forhold til anerkendelsens sfærer. Dette kan gøres gennem undervisningsmetoder, som tager udgangspunkt i gruppearbejde eksempelvis cooperative learning⁴¹. Proportionalt med at eleverne selv bliver bevidste om positivt rettet kommunikation, overdrages ansvaret, og dermed friheden, i stadig stigende grad til grupperne selv.

6.2 Afprøvning

Til en efterprøvning, rettet imod specielt hypotese 2 og 3, valgte jeg at foretage en afprøvning rettet direkte mod at stilladserer elevernes samarbejde i en fuld teoretisk sammenhæng⁴², hvor jeg, som klasseleder, styrer gruppesammensætningen og samarbejdsformen ud fra min viden om deres samarbejdsevner og kompetencer. Opstillingen bygger på både kooperative og kollaborative grundideer, hvori elevernes samarbejde samtidig med at være af faglig karakter, ligeså, på sigt, kan styrke deres kollaborative kompetencer. Formålet med aktiviteten var for eleverne: 1. Igennem konstruktive diskussioner at komme frem til en fælles løsning på en faglig problemstilling, samt: 2. At opleve, hvorledes et struktureret samarbejde både kan give et solidt produkt samtidig med alle kan være med på deres eget niveau. Min opgave blev fremfor at fremføre mine faglige synspunkter gennem foredragsmetoden, med meget lidt elevaktivitet, at vejlede og stilladserer elevernes samarbejde uden at påvirke deres slutprodukt, som skulle være et billede af deres egen, valide, indstilling til god kundeservice. For at fastholde erfaringer fra afprøvningen fremstillede jeg en oversigt med

⁴¹ F.eks under inspiration af Spencer Kagan (Cooperative learning, 2007)

⁴² Bilag 5

observationspunkter rettet mod en afsluttende refleksion og evaluering af afprøvningen⁴³. Det blev hurtigt klart under aktiviteten, at til trods for eleverne ofte har lavet gruppearbejde, var denne metode ny for dem, og derfor krævede, at jeg var opmærksom på gruppernes diskussioner og metoder, for at kunne vejlede og føre dem mod den valgte metode. Da afprøvningen rettede sig imod elevrelationer og deres fællesskab, var det vigtigt for mig, at ingen elever blev holdt uden for, og alle deltog mest muligt i diskussionerne, hvorved jeg allerede havde et stort fokus på elevernes indbyrdes samspil. I forhold til hypoteserne, der retter sig imod fællesskabet, fremkom der nogle interessepunkter, der har betydning for en sådan gennemførelse:

1. Havde jeg som klasseledere ikke styret deres samarbejdsmetode, var de endt i det sædvanlige mønster, der for de fleste tilfælde ville betyde en noget ulige arbejdsfordeling.
2. Langt de fleste elever vil gerne bidrage, men enkelte elever er ikke særligt konfliktrobuste og vælger derfor, hurtigt at trække sig tilbage fra diskussioner, hvor de bliver udfordret.
3. Produktet er ofte vigtigere for eleverne end processen, derfor skal, specielt ved "indøvning" af nye metoder, forventes mere tid, og større fokus omkring elevernes metoder for, at de oplever en enighed i fællesskabet.
4. Sammenknytningen af både kollaborative og kooperative metoder er virkningsfulde, da eleverne oplever at kunne deltage i fællesskabet både med egne input og kommentarer, men samtidig som et individ, hvor der er tilladt at være kritisk omkring andres mening/metoder.
5. Eleverne indgår i aktiviteten med en helt anden motivation end ved deltagelse i undervisningsmetoder, der har tyngde i foredragsmetoden. At kunne få lov til at arbejde selvstændigt og med sine kammerater, i stedet for at lytte til læreren og engang imellem skulle besvare et opfølgende spørgsmål, virker mere motiverende for at indgå i den faglige læring.

En anden, mere omfattende afprøvning, som jeg vælger at gennemfører over en længere varende periode, retter sig mod relationer imellem lærer/elev, altså hypotese 1: Eleverne efterspørger en lærer, som samtidig med at være faglig seriøs har humoristisk sans, ikke kun er fagligt orienteret i henvendelser til eleverne og er til rådighed ved opståede problemer af faglig karakter. Dette finder jeg nemmest gennemført ved at tilrettelægge et forløb, hvor jeg

⁴³ Bilag 6

som lærer ikke kun har et fokus på det faglige indhold og formidling, men samtidig interagerer med eleverne efter deres ønsker: Under den didaktiske planlægning af forløbet, der både indeholder elever, der er på talentlinje og ordinær-forløb, forsøger jeg at holde et fokus på at være åben, positiv, humoristisk og ærlig overfor eleverne. Dette både igennem en bevidst positiv kommunikation, hvor jeg søger at være bevidst om specielt den nonverbale del, være anerkendende i min tilgang til den enkelte elev og samtidig undgå ubevidst at udføre krænkelser i den solidariske og retslige sfære (*Alle elever er lige, alle har lige ret i fællesskabet*) og samtidig til stadighed udviser en interesse og motivation for at formidle fagets mange emner. Forløbet strækker sig over en fem uges periode⁴⁴, hvor jeg er eneste lærer i samtlige lektioner alle uger. I disse fem uger søger jeg at stilladserer et samarbejde, både i de forskellige arbejdsgrupper, hvor det er min hensigt generelt at prioriterer kollaborative metoder for undervisning og elevaktivitet, nærmere end foredragsmetoden, men ligeså imellem mig som lærer og eleverne som individer og i gruppesammensætninger. Da denne del retter sig imod en stor bevågenhed omkring adfærd, opstiller jeg en række fokuspunkter⁴⁵, som på en gang skal fastholde planen, og samtidig kan, hvis det fremstår virkningsfuldt, anvendes som retningsangivende for, hvilket fokus klasselederen bør have i forhold til den positive relationsdannelse og de didaktiske planer. Denne afprøvning vil samtidig blive mit grundlag for den mundtlige gennemgang til eksamen.

7.0 Konklusion

Problemformuleringen for denne opgave lød:

Hvorledes kan jeg, som faglærer, didaktisk styrke de gode relationer i undervisningen, således at eleverne motiveres for at indgå i samspil med hinanden, og dermed får mulighed for at lære?

Den korte, simple, konklusion lyder: Når læreren som klasseleder, gennem et fokus på **kommunikation**, **anerkendelse**, og **fællesskab** stilladserer elevernes relation og fællesskabsdannelse, vil eleverne gennem deres egne interaktioner erfare, hvorledes et godt samarbejde skaber læringen i rammer som, for de fleste elevers vedkommende, giver bedre mening.

⁴⁴Personvognsmekaniker hovedforløb 2

⁴⁵ Bilag 7

Selvsagt er intet simpelt i udførelsen af den ovenstående konklusion. Som Buber⁴⁶ beskriver, er relationsdannelsen altafgørende for pædagogiske arbejder, og derfor må betydningen af kommunikationen med eleverne, anerkendelsen af den enkelte elev og dannelsen af gode fællesskaber ikke underkendes. Kommunikation er grundstenen i relationsarbejdet; Læreren skal være bevidst om, hvilke signaler som udsendes og hvorledes, de modtages. Samtidig skal læreren være kompetent i aflæsning af elevernes kropssprog, for derigennem at kunne udlede, hvorledes eleverne modtager hans kommunikation og tolker budskabet. Her tænkes indledningsvis ikke på den fagligt rettede kommunikation, men på den relationsskabende kommunikation, hvor eleven søger svar på spørgsmålet: Gider jeg denne lærer? (Eller i elev/elev-relation; Gider jeg denne kammerat?). Igennem kommunikationen skabes mulighederne for at anerkende eleverne på både det personlige plan: en anerkendelse af eleven som individ, og det faglige plan; en anerkendelse af eleven som en fagmand med ligeværdige rettigheder og meninger. Igennem denne anerkendelse kan eleven opnå en erkendelse af at have en værdi for læreren, og igennem strukturerede samarbejdsøvelser for holdet som helhed. Fællesskaberne kan dannes gennem kooperative eller kollaborative metoder, men begge med det fælles at læreren, specielt i startfasen, leder samarbejdsprocesserne, således at alle elever får en oplevelse af at kunne bidrage med viden og kundskaber, der anerkendes ligeværdigt af resten af holdet. Dette kan specielt vise sig virksomt i teoritunge sessioner, hvor eleverne i stedet for at undervises gennem den monologe foredragsmetode, får muligheden for at arbejde med, og præsenterer stoffet, i små eller større fællesskaber. Igennem disse samarbejdsøvelser vil over tid ses en dannelse af praksisfællesskaber⁴⁷ hvori eleverne virker i et ligeværdigt samarbejde, til trods for forskelligheder på både meninger, metoder og processer.

8.0 Perspektivering

Igennem denne opgave er søgt at afklare relationsdannelsens indvirkning på pædagogiske arbejder, samarbejde og elevernes praksisfællesskaber. Hvad opgaven ikke omhandler, grundet begrænsningen i omfang, er vigtigheden af at relationsarbejdet ikke foretages som enkeltstående øvelser af tidsbegrænsede perioder, men for læreren er et altid nærværende perspektiv på alle interaktioner, personlige som faglige, med eleverne. Samtidig finder jeg, at gennem et fokus på relationsarbejde, kan elevernes motivation for deltagelse i faget højnes,

⁴⁶ Aspelin, J O in *Relationsarbejde -praktikbog 3 til læreruddannelsen* (2015)

⁴⁷ Wenger, E (2004)

da de oplever en større grad af anerkendelse og generel elevaktivitet i specielt teoretiske undervisningssessioner. Jeg finder endvidere at specielt en faktor, som læreren ikke nødvendigvis har indflydelse på, som kan have effekt på relationsdannelsen, dette er elevernes tro på egen kompetence og deres bevæggrunde herfor: Hvis elevens historie stammer fra en kultur, hvor specielt anerkendelse ikke har været praktiseret, er der en tilbøjelighed til at elevens, for at anvende Banduras⁴⁸ begreb, selvkompetence, ikke er stærk nok til indledningsvis at deltage fuldt i fællesskabet. Her bliver det lærerens opgave at søge en afdækning af elevens habitus⁴⁹ samt en styrkning af elevens selvkompetence gennem målrettede aktioner, som retter sig imod en forbedring af elevens selvrealisering. Derfor er det samtidig bekymrende, at en følge af de stigende krav til lærernes virke og samtidig en mindsning af ressourcerne, umiddelbart bevirker at mindre tid afsættes til relationsarbejdet. Dette gøres ofte med den begrundelse at administrative opgaver, og opnåelse af kompetencemål anses som vigtigere, og i højere grad målbare og mulige at præsentere, end det egentlige relationsarbejde, som potentielt kan styrke elevernes læring gennem fællesskab og samarbejde. Netop med tanke på den potentielle styrkning af læringen gennem relationer er det, styrket af denne opgaves praksisrelateringer⁵⁰, blevet et endnu større mål for mig som faglærer til stadighed at anvende metoder der kan støtte eleverne både i samarbejde, relationsdannelse, og egentlig læringsprocesser. Derved bliver afprøvningsdelen til denne opgave ikke udelukkende af empirisk karakter, men i lige så høj grad et grundlag for videre arbejde med elevernes relationer og samarbejde på uddannelsesforløbene.

⁴⁸ Carl F Kähler (2014)

⁴⁹ Lisanne Wilken (2014)

⁵⁰ Se afprøvningsafsnittets 22

9.0 Litteraturliste

9.1 Bøger

Sonne-Ragans, Vanessa. (2013): *Anvendt videnskabsteori -reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver.* Frederiksberg C, Samfundslitteratur

Hyldegaard Kirsten (2013): *Videnskabsteori.* Frederiksberg C, Roskilde universitetsforlag

Brinkkjær, Ulf og Høyen, Marianne (2011): *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser.* Hans Reitzels forlag

Richie, Tom. (2006): *Relationer i skolen -perspektiver på liv og læring: Værløse, Billesø og Baltzer forlagene*

Skibssted, Else, (2016): *Relationsarbejde -praktikbog 3 til læreruddannelsen,* København, Akademisk forlag

Eide, S B. Grelland H H. Oa. (2009): *Til den andens bedste -om vejledningens etik,* Gyldendal norsk forlag og Psykologisk forlag A/S

Hermansen, M(red) (2011): *Lærerens psykologibog -læringsledelse, didaktik og samarbejde.* København, Akademisk forlag

Hermansen, M. Løw, O. o.a (2013): *Kommunikation og samarbejde -i professionelle relationer,* København, Akademisk forlag

Honneth, A (2006): *Kamp om anerkendelse,* København, Hans Reitzels forlag

Wenger, E (2004): *Praksisfællesskaber, læring mening og identitet,* København, Hans Reitzels forlag

Kähler C (2014): *Det kompetente selv.* Frederiksberg C, Frydenlund

Wilken L (2014): *Bourdieu for begyndere.* Frederiksberg C, Samfundslitteratur

9.2 Artikler og magasiner

Nørgaard, B: (2005): Axel Honneth og en teori om anerkendelse, Tidsskrift for socialpædagogik nr. 16.

Bang, J. Dalsgaard C (2005): *Samarbejde -kooperation eller kollaboration,* Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse nr. 5.

Klinge, L (2005): *Dynamikker i lærer-elev-relationen* Unge pædagoger, nr. 1.

9.3 Websider

- <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Skoleudvikling/Klare-maal>
- <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Undervisning-og-laeringsmiljoe>
- <http://gymnasieskolen.dk/se-hatties-topliste-hvad-virker-i-undervisningen>
- www.uvm.dk

10.0 Bilagsliste

Bilag 1 - Folder omlagt undervisning

Bilag 2 – Lærersvar, relateret til Link1: <http://bit.ly/lærersvarrelationer>

Bilag 3 – Elevsvar, relateret til Link 2: <http://bit.ly/elevsvarrelationer>

Bilag 4 - Elevinterviews

Bilag 5 - Samarbejdsvejledning kundeservicecase

Bilag 6 - Observationspunkter casearbejde

Bilag 7 - Udgangspunkt for relationsdannelse H2

Bilag 8 -Link til online undersøgelser