



KLASSEN SPILLER IND - KLASSERUMSKULTUR, FÆLLES- SKABER OG DELTAGELSE I GYM- NASIET

SUSANNE MURNING

CENTER FOR UNGDOMSFORSKNING, AARHUS UNIVERSITET

FORORD

Denne publikation er udarbejdet på baggrund af ph.d.- forskningsprojektet "Social differentiering og mobilitet i gymnasiet – kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion."

Undersøgelsen bygger på observationer og interviews med elever i to hhx-klasser og tre stx-klasser fordelt på fem forskellige skoler – to på Sjælland og tre i københavnsområdet.

Forskeren har fulgt eleverne i hver enkelt klasse en uge ad gangen i september og oktober 2009 - fra de startede i 1.g. og frem til efterårsferien. Der er desuden gennemført interviews med i alt 47 elever; 8 enkeltinterviews og 9 gruppeinterviews med tre til fem elever ad gangen.

Projektet er udviklet af Gymnasieskolernes Lærereforening (GL) i samarbejde med Center for Ungdomsforskning (CeFU). Projektet bygger videre på forskningsprojektet "Når gymnasiet er en fremmed verden", som Samfundslitteratur tidligere har udgivet.

I 2013 bliver den endelige forskningsrapport med mere grundig gennemgang af metode, teoretisk perspektiv og analyser præsenteret.

Om forskeren

Ph.d-stip. Susanne Murning, Center for Ungdomsforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU – Campus Emdrup, Aarhus Universitet.

Om Center for Ungdomsforskning (CeFU)

CeFU forsker i unges orienteringer, hverdagsliv og levevilkår. CeFU udgør et dynamisk og udadvendt forskningsmiljø, der samarbejder med såvel offentlige som private aktører. Bag CeFU står en forening, hvis medlemmer er med til at sikre, at den viden, vi udvikler, er relevant og kan forankres i praksis. Gymnasieskolernes Lærereforening er medlem af CeFUs forening.

Redaktion

Susanne Murning, CeFU og journalist Jesper Himmelstrup.

INDHOLD

Forord.....	2
Indledning	3
Kapitel I: Klasserumskultur.....	6
Kapitel II: Fællesskaber	13
Kapitel III: Deltagelse.....	18
Opsamling og konklusion	25

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

INDLEDNING



Gymnasiets position som ungdomsuddannelse

Gymnasiet i Danmark anno 2013 er for en langt bredere elevgruppe end for blot en generation siden. 70 procent af en ungdomsårgang vælger i dag gymnasiet i form af de fire gymnasiale uddannelser; stx, hf, hhx og htx.

Gymnasierne oplever dermed, at de skal tage imod langt flere elever. At elevgruppen er anderledes og ny i forhold til den 'traditionelle' gymnasia-gruppe. Det betyder, at gymnasierne mange steder oplever vanskeligheder med at kunne rumme alle elever.

Der er ingen tvivl om, at målsætningen om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, her spiller en fremtrædende rolle. For 95-procent-målsætningen er årsag til, at de mange nye elever også *vælger* gymnasiet. Fordi de ved, at de *skal* have en ungdomsuddannelse.

Den øgede rekruttering er således med til at rykke ved gymnasiets formål og position som ungdomsuddannelse. Det er et vilkår, som både gymnasiet og eleverne må forholde sig til.

Skolernes kamp om eleverne – og elevernes kamp om skolerne

Forskellene mellem skolerne er med gymnasireformen blevet forstærket og mere synlig. Skolerne konkurrerer om de bedste elever i en ulige kamp: De skoler, der traditionelt set søges af de uddannelsesstærke elever, særligt på grund af skolens historie og beliggenhed, søges nu også af mange unge uden for skolens lokalområde.

Skolerne i områder kendetegnet ved lavere uddannelsesniveauer kæmper dermed en hård kamp for ikke alene at få flere unge i området til at søge en gymnasial uddannelse, men også med at få de unge fra området, der netop søger mere uddannelse, til at vælge den konkrete skole frem for de omkringliggende skoler.

Den øgede konkurrence mellem skolerne bidrager hermed potentielt til

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

at dræne skoler beliggende i områder med lavere uddannelse for elever med høje uddannelses-ambitioner og/eller uddannelseskapital. Kampen står dermed ikke længere alene mellem skolerne om 'de gode elever', men også mellem eleverne om de 'gode skoler'.

Skolernes lokalitet spiller en stor rolle. Flertallet af de 'klassiske' gymnasieskoler ligger i områder med en stor andel højtuddannede familier (i fx universitetsbyerne). Skolernes beliggenhed og store ansøgstal giver dem en privilegeret position, hvorfra de kan vælge at optage unge med høj uddannelseskapital.

Skolerne i områder med lav uddannelseskapital oplever derimod problemer med at tiltrække nok ansøgere til skolen - og må 'fylde op' med elever, som ikke bliver optaget på den ønskede førsteprioritet. De unge fra lavt uddannede områder søger til gengæld sjældent optag på de højtprofilerede skoler, idet de vurderer 'ikke at passe ind her'. Og de få, der gør, bliver sjældent optaget på dem.



Hvad handler gymnasiet om?

Denne undersøgelse fokuserer på gymnasieelevernes opstart i 1.g., for det er her, elevernes arbejde med at finde sig til rette er særligt udtalt. Hvad er der på færde? Hvad handler gymnasiet om? Hvilke positioner er til rådighed? Og ikke mindst: Hvilke kompetencer skal eleverne bruge for at gøre sig gældende?

Det er samtidig i begyndelsen af gymnasietiden, det bliver tydeligt, om det, eleverne har med i bagagen, er noget, de kan bruge i gymnasiekonteksten. Nogle erfarer hurtigt, at gymnasiet er den helt rigtige hylde. At de kan få lov til at vise, hvad de kan rent fagligt og socialt – og de ender ofte med at boltre sig som fisk i vandet. Andre erfarer til gengæld, at de har vanskeligt ved at bygge videre på deres viden og erfaringer og herved gøre sig gældende i gymnasiet. Hvordan de *så* skal gøre sig gældende, ved de ikke.

For eleverne handler det altså om at finde sig til rette i gymnasiet og erhverve sig en attraktiv position i et institutionelt, organiseret fællesskab mellem skolekultur, fagkultur og ungdomskultur.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Gymnasiefremmede og -vante

Udgangspunktet for undersøgelsen er særligt de elever, der kommer fra 'gymnasiefremmede' miljøer. I forhold til elever fra 'gymnasievante' hjem adskiller de sig nemlig ved, at de ikke har andre at kunne gå til og få svar på, hvordan man *gør* gymnasiet. De kan ikke gå hjem og undre sig sammen med deres forældre hverken over det faglige eller over samspillet mellem lærere og elever.

Undersøgelsen giver dermed et indblik i, hvordan de så søger at finde sig til rette i gymnasiet, og hvilken betydning ikke alene deres sociale baggrund - men også den klasserumskultur, de søger at finde sig til rette i og samtidig er med til at danne - har for deres inklusion i gymnasiet.

De gymnasiefremmede elever optræder i dag langt hyppigere, fordi en større del af en ungdomsårgang starter på en gymnasial uddannelse. Det betyder, at de gymnasiefremmede elever i dag ofte er majoriteten i en gymnasieklasse. Tidligere ville eleverne ofte være en minoritet, og måden, de skulle gøre sig gældende på både socialt og fagligt, ville være på de andres præmisser.

Men når de gymnasiefremmede visse steder i dag bliver placeret i en klasse, hvor næsten alle andre også er gymnasiefremmede, er det nogle andre mekanismer, de skal pejle efter. Hvis fx alle andre har mere fokus på det sociale, så bliver det det, man som klasse fokuserer mest på frem for det faglige.

For alle elever er gymnasiet noget helt nyt, og faktum er, at langt de fleste i starten af gymnasietiden oplever en form for fremmedgørelse. Men at der er tale om forskellige former for fremmedgørelse i forhold til, hvilke sociale og faglige ressourcer eleverne har med - og hvordan de tilskrives betydning i den konkrete klasserumskultur.

Der er dog ingen tvivl om, at både elevernes ressourcer og klasserumskulturen har betydning for den måde, eleverne deltager fagligt og socialt - og finder deres plads i klasserummets fællesskab(er).

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

KAPITEL I: KLASSERUMSKULTUR



Det fysiske rum

”Jeg tror også, det er meget, hvor du sad i klassen til at starte med. For nu sidder jeg på bageste række, og så snakker man med dem på bageste række. Og så i frikvartererne bliver man siddende ved ens computer, eller også går man ned i frikvarteret med dem fra bageste række. (...) Man går jo ikke op og sætter sig et nyt sted, for vi er jo nogle sindssyge vanedyr” (hxx-elev)

Undersøgelsen viser, at klasserummet er meget mere end bare et klasserum. Det er – udover en fysisk indretning med borde, stole og tavle – en kampplads for adgang til deltagelse, social positionering og ikke mindst hierarkisk kategorisering.

Klasserumskulturen opstår ikke alene på baggrund af sammensætningen af elever. Den opstår i lige så høj grad i samspillet med de strukturelle betingelser for deltagelse og dannelsen af et fællesskab eller fællesskaber. Derfor er både skolen og dens lærere uden tvivl med til at forme de forskellige klasserumskulturer.

Samtidig viser undersøgelsen, at klassens fysiske udformning og pædagogiske organisering i lige så høj grad påvirker den sociale og faglige klasse. For såvel bordopstilling som elevernes fysiske placeringer og bevægelser i klasserummet viser sig at have symbolsk betydning – både i elevernes adgang til undervisningen, og når de danner hierarkier og arbejdsfællesskaber i klassen. Det har fx stor betydning, om eleverne sidder i hestesko eller på række, om de er knyttet til et enkelt klasselokale, eller om de har faglokaler og dermed ændrer klassesituation flere gange i løbet af dagen.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Hestesko eller række



Der er stor forskel på klasserummets organisering på de fem besøgte skoler. To af skolerne er organiseret med faglokaler, mens tre af skolerne har klassiske klasselokaler.

På skoler med faglokaler møder eleverne forskellig indretning; nogle lokaler er indrettet i klassisk bordopstilling med borde på 3-4 rækker med front mod tavlen og katederet, andre er indrettet med borde i en hestesko-bordopstilling. Eleverne skifter lokale for hvert fag og bliver dermed tvunget til dels at bevæge sig rundt på skolen mellem fagene, dels at skifte plads for hvert fag.

På skoler, hvor eleverne har faste klasselokaler, sidder eleverne på fire eller fem rækker med front mod tavlen og katederet og en korridor ned imellem rækkerne. Eleverne har her faste pladser, uanset om de selv har valgt deres pladser, eller om pladserne er tildelt af en lærer eller en studievejleder.

Aktive og passive pladser

"Man er meget mere aktiv oppe foran, for dernede bagved kan man nærmest sidde og falde lidt hen og sidde og slappe af, men oppe foran står lærerne der jo. De går rundt blandt de borde, så de kan jo stå og kigge ned på, om du har dine papirer fremme med noget på, eller du ikke har. Så der bliver man altså nødt til at have lavet sine lektier." (hxx-elev)

I alle fem klasser træder en særlig skolelogik frem, når lokalet er indrettet med borde på række. Bordene og stolene i rummet bliver til mere end fysiske siddepladser: De får symbolsk værdi og signalerer elevernes relation til faget og til skolen. Pladserne bliver simpelthen symbol på positioner for faglighed og seriøsitet. Det viser sig tydeligt i elevernes deltagelse i undervisningen, i deres relation til læreren og i deres relation til hinanden:

De forreste rækker symboliserer stor seriøsitet og en faglig sikkerhed. Eleverne på disse pladser er oftest også mere koncentrerede omkring

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

skolearbejdet og den pågældende undervisningstime. De bageste rækker i lokalet symboliserer i modsat fald mindre seriøsitet omkring skolearbejdet og en faglig usikkerhed. Pladserne imellem symboliserer en mellemposition, hvor man som elev kan veksle mellem de to positioner - og dermed positionere sig selv som moderat i relation til faglighed og seriøsitet.

Oppe foran er man altså aktiv og er nødt til at være forberedt til timen. Man kan ikke skjule sig eller lave andet end det, der er knyttet til timens aktiviteter. På de bageste rækker forholder det sig omvendt; her kan man slappe mere af. Eleverne fortæller endda, at det kan være en brugbar strategi at sætte sig på de bageste rækker, hvis man ikke er forberedt eller har brug for at gemme sig.

Computerrækken



"Man får ikke lyst til at være aktiv, hvis man ikke sidder et ordentligt sted, og hvis man ligesom skal kæmpe for at se, hvad der står på tavlen, og man samtidig skal kæmpe med at skrive notater."

"Ja, og hvis du så har en bærbær foran dig samtidig, så er det sgu nemmere lige at gå ind og kigge på et eller andet."

"Ja, præcis, så er det lettere lige at gå på Facebook eller et eller andet."

"Jeg vil også gerne op at sidde foran, for så kommer jeg til at lave meget mere." (hhx-elever)

Eleverne på den bageste række deltager væsentligt mindre i undervisningen, når det gælder tavleundervisning og den dialogiske undervisning i klasserummet. Det skyldes ikke mindst, at afstanden til læreren er større. Det kræver altså generelt et større arbejde og fokus fra elevernes side at høre læreren og det, der bliver sagt på de forreste rækker.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Det paradoksale er, at de elever, som sætter sig på bageste række, ofte også er de elever, der har vanskeligere ved faget eller er mere usikre omkring, hvordan de skal begå sig. På de bageste rækker har eleverne desuden bærbare computere med og har dermed adgang til spil og internet hele dagen. Rækkerne består som oftest udelukkende af drenge, som er fuldt optaget af spil på computeren i store dele af undervisningen. Men da både lærere og elever betragter det som elevernes eget ansvar at kunne administrere deres deltagelse i undervisningen, bliver den ekstreme brug af computeren blandt eleverne kun sjældent bemærket af lærerne.

Eleverne snakker om computeren som noget, der er forbundet med manglende disciplin og seriøsitet hos eleverne selv. Jo længere man sidder tilbage i klassen (og væk fra lærerens udsyn), desto større tendens har eleverne altså til at miste koncentrationen, holde sig tilbage og spille computer.

For de bageste rækker har computerspillene til gengæld udviklet sig til at være den primære beskæftigelse i løbet af en skoledag. De betragter det selv som en opstartsproblematik - og som noget, der nok vil gå over, når de har spillet spillene igennem og begynder at kede sig. Samtidig ser de det som noget socialt, der binder dem sammen - en interesse, de kan være fælles om.

Pladsen bliver til positionen



Eleverne fortæller, at pladserne har stor betydning for deres evne til at koncentrere sig i timerne:

På forreste række opleves det at sige noget i timen som en samtale mellem elev og lærer. De forreste rækker beskrives som de gode pladser, fordi eleverne bedre kan fastholde koncentrationen her. Paradoksalt nok giver eleverne samtidigt udtryk for, at de gode pladser er nogle, man skal gøre sig fortjent til. Det er altså rimeligt, at 'de seriøse og fagligt sikre' sidder på de gode pladser. Men det skaber tydeligvis frustrationer, hvis de elever, som ikke er aktive, også får tildelt gode pladser. Det betragtes nemlig som en

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

hjælp til koncentration og aktiv deltagelse, som man ikke nødvendigvis selv har adgang til.

På bageste række skal eleverne kigge ud over en hel klasse, og det at sige noget i timen opleves ofte som 'at stå på en talestol', som en elev udtrykker det. Derudover bliver eleverne her lettere forstyrret af, hvad de andre laver.

Pladserne har altså ikke alene en praktisk betydning, men får også en symbolsk betydning og en social orden, som læreren kan ændre på ved at tildele eleverne faste pladser. Den fysiske plads betragtes som en position, som *gør* noget ved elevernes praksis; man *bliver* simpelthen mere aktiv på de forreste pladser. Eleverne knytter det også tæt til deres egen og særligt deres sidekammeraters tilgang til undervisningen. Enten fordi de selv har prøvet noget andet og har oplevet, hvad det gjorde ved deres deltagelse - eller fordi de har oplevet, hvordan andre elever har ændret sig ved fx at blive flyttet rundt.

Derfor går en stor del af elevernes frikvarter også på at finde sig den rette plads i lokalet, og pladserne bliver hurtigt fordelt. Nogle elever går aktivt ind i kampen, mens andre holder sig mere i periferien. Og definitionen af, hvilke pladser der er de eftertragtede, veksler mellem timerne og elevernes relation til faget og læreren.

Eleverne har tydeligvis mere eller mindre bevidste strategier for, hvor de sætter sig og med hvem, men i interviewene siger de ofte 'altså hvis ikke pladsen er blevet taget'. Herefter placerer eleverne sig i spændet mellem det, de betragter som den ideelle plads i relation til timen, deres forberedelse, deres relation til faget, venskaber, arbejdsrelationer og de pladser, som de forsøger at undgå i relation til afstanden til læreren og deres potentielle sidekammerat. Denne kamp om pladserne er en stor del af skolelivet, som eleverne ikke kan holde pause fra hverken i frikvarteret eller i timerne.

At kende sin plads

I matematiktimen sætter Thomas sig på forreste række. Dette bliver hurtigt kommenteret af drengene på bageste række, som han normalt sidder med. De råber grinende til ham: "Hvad så, din tøffelheld?!" Thomas sidder med ryggen til drengene, vender sig irriteret mod dem og råber tilbage: "Hey, hvad er der med dig, din barnerøv. Jeg skal have hjælp til matematikken, så jeg vil sidde oppe foran." Drengene griner og joker videre om Thomas, som forsøger at ignorere dem (stx-elever).

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

En af drengene forsøger at bryde logikken i klasserumskulturen ved at sætte sig på forreste række i en matematiktime. Ikke fordi han har styr på det faglige, men fordi han har svært ved matematikken og har brug for hjælp.

De forreste pladser har en særlig position for dem, der 'vil undervisningen' og for 'stræberne'. Men det er ikke i dette tilfælde elevens forklaring for at sætte sig deroppe. For ham handler det om at komme tættere på læreren, fordi han regner med at kunne få mere hjælp på den måde. Dette går ikke ubemærket hen hos den gruppe drenge, han normalt sætter sig sammen med.

Eksemplet er et blandt flere, der viser hvordan 'det frie valg' ofte ikke er så frit, men netop reguleres af en række forskellige mekanismer mellem eleverne. Samtidig viser det, hvilket overskud og ressourcer det kræver for en elev at skifte 'plads' eller position.

Vanens magt – og effekten af at bryde den



Den gennemgående holdning i gymnasiet synes at være, at det er op til eleverne selv, hvor de sætter sig. Men det interessante er, at eleverne ret hurtigt opbygger et 'placerings-mønster', som er vanskeligt for dem at bryde. De sætter sig simpelthen det samme sted hver gang – fordi det er her, de føler sig 'hjemme' – og fordi de her er omgivet af dem, der ligner dem selv.

Elevernes måder at sidde på i undervisningslokalet bliver på den måde en betydningsfuld kilde til hierarkier i klassen, idet det giver eleverne forskellige muligheder for at deltage i undervisningen og er med til at konstruere og fastholde elevernes syn på seriøsitet og faglig indsats.

I to klasser har en teamlærer og en studievejleder (som del af et projekt om klasserumskulturer) taget aktivt del i, hvordan eleverne skal sidde. De har derfor skabt mulighed for andre arbejds- og venskabsrelationer end dem, eleverne selv ville have opsøgt. Her opdager eleverne nye kvaliteter og

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

gode arbejdsrelationer hos dem, de ikke betragter som 'deres typer'. Dermed bliver den fælles interesse i højere grad at lære noget og blive bedre til det faglige, og eleverne hjælper hinanden og kan måske endda bedre komplementere hinanden frem for at opleve at være fælles om samme svagheder og styrker.

Rummets betydning

For alle klasser gælder det, at eleverne forholder sig til, hvor de sidder og knytter det til deres deltagelse i undervisningen, relation til faget, arbejdsfællesskaber og tendens til at koble sig fra undervisningen ved at falde i snak med sidemanden eller 'være på computeren'.

Elevernes fysiske placering har altså ikke blot en betydning for den enkelte elev men for hele klassen; for dannelsen af hierarkier og elevernes deltagelsesmuligheder – og for hvordan de socialt og fagligt lærer hinanden at kende i klassen. De fysiske pladser viser sig at have langt mere end en praktisk betydning i forhold til koncentration og en direkte kontakt med læreren. Pladserne tillægges symbolsk værdi og agerer som en kategoriseringspraksis, fordi pladsernes symbolske værdi klæber til eleverne. Man skifter ikke plads, medmindre en autoritet gør det for én (hvis fx en lærer gør det, eller hvis man skifter lokale). Logikken om det frie valg er herskende – men er ofte ikke tilfældet, da andre logikker træder ind.

Elever, der er usikre på faget og gymnasiekulturen, har en tendens til at sætte sig bagest i et lokale – men dette er samtidig en mere udsat position i forhold til at bevare koncentrationen og at kunne indgå aktivt i undervisningen. Dem, der har styr på gymnasiearbejdet og som har nemmere ved at deltage i undervisningen, har derimod en tendens til at sætte sig foran. Enkelte elever udfordrer denne logik, men det kommer ikke til at gå ubemærket hen.

Fordelingen af de aktive og passive pladser er til gengæld ikke problematisk, når eleverne sidder i hestesko eller i grupper af borde. Her har alle elever stort set den samme adgang til tavlen og til læreren, og der er ikke mulighed for at gemme sig eller slappe af. Det er simpelthen nemmere at deltage i hesteskoen, hvor der ikke er så mange skjulte pladser som på rækkerne.

I den dialogiske del af undervisningen virker hestesko-opstillingen altså som den fysiske klasseindretning, der får inddraget flest mulige elever. Omvendt er rækkerne med til at fastlåse hierarkiet.

KAPITEL II: FÆLLESSKABER



Arbejde med sidemanden

"Det er jo dem, man kommer til at snakke mest med og lære bedst at kende"
(stx-elev)

Men hvem er det så, eleverne søger fællesskaber med - og hvad er det, der ligger til grund for dette? Hvad binder fællesskaberne sammen, og hvordan har det betydning for deres relation til klassen som et fællesskab?

Undersøgelsen viser med al tydelighed, at klasserumskulturen først og fremmest bliver skabt af de værdier, som størstedelen af klassens elever er indehavere af. Samtidig er det gennemgående for alle fem klasser, at dem, eleverne sidder ved siden af i timerne, ofte også er dem, de både arbejder sammen med og tilbringer en del af frikvarteret med. Det betyder, at de fleste øvelsesopgaver i timerne foregår netop med sidemanden og eleverne omkring én. Arbejdsgrupperne bliver ofte også dannet ud fra den måde, eleverne sidder i klassen - også selvom arbejdet ikke nødvendigvis foregår i klasselokalet.

Tendensen er med til at skabe tryk hos eleverne; jo mere, de har arbejdet sammen og talt sammen i og uden for undervisningen, desto større grad af fællesskab og/eller sympati for hinanden oplever eleverne. Men det betyder samtidig, at mens eleverne har travlt med at lære de nærmeste elever at kende (og positionere sig i relation til disse), bliver adgangen til de andre elever, som også er i færd med at danne fællesskaber omkring deres nærmeste, vanskeligere. Dette er med til at skabe en utryk, fordi eleverne bekymrer sig om, hvorvidt det er de 'rette' elever, man bruger sin energi på i sin søgen efter nye fællesskaber.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Ved elevernes frie valg får logikker, der er tættere knyttet til elevernes sociale relationer, altså ofte lov til at vinde over logikker knyttet til det faglige arbejde. For nogle elever hænger de sociale og de faglige logikker fint sammen, men for mange elever vil de være konkurrerende – og de sociale logikker vil ofte i sidste ende tage over.

Fællesskabets ramme

"Jamen, jeg tror det, der ligger i det, er, at man så hurtigt har fundet nogen ... og så tænker man: man kan godt lide de andre, dem vil man også gerne snakke med, men så bliver det bare svært på en eller anden måde, tror jeg, sådan ubevidst at snakke med alle i frokostpausen" (hxx-elev)

En stor del af elevernes arbejde i gymnasiet foregår i undervisningslokalet med korte øvelser eller opgaver, som eleverne bliver bedt om at lave ved deres pladser. Dette gælder måske særligt i starten af gymnasietiden, hvor eleverne skal introduceres for mange ting.

Gruppearbejdet er i denne periode ofte af kort varighed, og lærerne beder tit eleverne om selv at gå i grupper. Her vælger eleverne ofte at arbejde sammen med dem, de sidder sammen med. Elevernes samarbejde om en opgave eller en øvelse involverer som regel også sociale og mere private samtaler eller kommentarer. Det er derfor gennem dette samvær, at de lærer hinanden at kende som gymnasieelever.

De nærmeste elever kommer altså til at udgøre rammen for, hvem man bevæger sig sammen med i de forskellige sammenhænge i skolen. Det er de første relationer, eleverne får, og det er dem, de holder sig til, så længe det er op til dem selv.

Det betyder ikke, at det er deres eget valg. Eleverne er enige om, at det ville være anderledes, hvis de sad på forskellige pladser, og at det ville være en god idé, hvis eleverne i klassen skulle lære hinanden bedre at kende. Men der er ingen elever, der tager initiativ til det, og lærerne gør det ofte heller ikke. Hermed er det vanskeligt at se, at tiden ændrer noget. I hvert fald ikke når det gælder elevernes arbejdsrelationer. Snarere tværtimod.

For eleverne mærkes ud fra, hvem de sidder sammen med - og ud fra det sub-fællesskab, der er dannet på den baggrund. I elevernes fortællinger om, hvad der var årsagen til, at de satte sig, hvor de gjorde, er der en fælles historie om, at man enten satte sig med dem, man kendte lidt, mødte ved 'ryge-området', eller ud fra det, som én af eleverne referer til som 'udseende'; det er det første, man kigger på og vurderer: "Okay, hun er én af mine typer".

Denne søgen efter 'dem med samme interesse' og 'samme holdninger'

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

bliver en selvforstærkende effekt, når de elever, der har tendens til at ligne hinanden, også samles i praktiske grupper - og dermed forstærker hinandens lighedspunkter.

De kloge har styr på det



"Vi er alle sammen kloge, det skal vi lige huske, ikke?!" (stx-elev)

Eleverne sætter i visse tilfælde lighedstegn mellem en god elev og en klog elev. Men der er vidt forskellige opfattelser af 'klogskab'. Det handler nemlig først og fremmest om at have såvel fagligt som socialt overskud. At give indtryk af, at man ved noget og har styr på det - ikke kun over for lærerne, men også over for de andre elever. Dernæst er det vigtigt, at man er villig til at give sin viden videre til klassekammeraterne.

Endelig bliver 'klogskab' knyttet til humor som en personlig egenskab i definitionen af den gode elev. Humor skal altså i den sammenhæng ses som et tegn på social selvsikkerhed, fordi det handler om, hvorvidt eleverne finder personerne interessante - og som nogen, man har lyst til at bruge tid sammen med:

'Klogskab' og kategorien 'god elev' bliver altså ikke nødvendigvis et spørgsmål om arbejdsindsats eller faglig viden. Det handler i lige så høj grad om elevernes sociale position i klassen.

'Klog' eller 'stræber'

"... dem, der er virkelig gode i skolen, det er også gerne dem, der mangler det sociale" (hxx-elev)

Men klogskab kan i modsat fald virke som arrogance – og i den henseende vil eleverne få mærkatet 'stræber'. Eleverne oplever dermed, at der er forskel

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

på, hvad der betragtes som en 'god elev' i henholdsvis et lærer-perspektiv og i et elev-perspektiv. Det, de markerer som forskellen, er 'det sociale'. Derfor er det tydeligt, at definitionen af den 'gode elev' skal ses i forhold til en særlig måde at være dygtig og social på - og altså ses i relation til den konkrete gymnasieklasses kultur.

Eleverne stiller krav til, at den kloge ikke skiller sig ud, men giver plads til de andre, er villig til at hjælpe andre og ikke markerer sig selv som værende bedre. Det er altså i orden, at stræberen brillerer, hvis man har et godt forhold til ham eller hende. Hvis man derimod ikke kender vedkommende, er de provokorende og irriterende.

Ikke for brainy

"Altså, jeg synes ikke, det er så fedt at være den eneste, der sidder og rækker hånden op hele tiden. Så hvis det er sådan, at jeg har svaret på nogle spørgsmål tre gange i træk, og der er ikke rigtig nogen, der rækker hånden op, så gider jeg heller ikke ... så føler jeg mig lidt som den der brainy elev ... det gider man ikke være. Så der kan jeg godt finde på at holde igen" (stx-elev)

Nogle af de fagligt dygtige elever oplever desuden, at det, de ser som naturligt i en skolekontekst - nemlig at markere sig og deltage mundtligt aktivt i timerne - ikke falder de andre elever lige så naturligt. De søger at blive en del af klassefællesskabet, men erfarer, at deres måder at være elever på har en tendens til at blive mærket som 'anderledes', som 'nørdet' eller 'for brainy'.

De er derfor opmærksomme på faren ved at komme til at 'performe' i for høj grad og forsøger i stedet at nedtone deres faglige kompetencer ved at begrænse deres mundtlige deltagelse i undervisningen.

De socialt stærke

"Det kommer også an på, hvad man altså sådan går i gymnasiet for. Jeg går selvfølgelig for at lære noget, ikke, men også det der med det sociale, det synes jeg er meget meget vigtigt her, for ellers tror jeg, det bliver tre virkelig stramme år, så det vægter jeg rimelig stor pris på, det der sociale liv. Det er meget vigtigt for mig i hvert fald. For ellers så tror jeg ikke, jeg ville komme igennem." (stx, drenge)

Flere elever formår at positionere sig som 'socialt stærke elever', og de kommer hermed til at stå i modposition til de fagligt stærke elever.

Og da en stor del af de gymnasiefremmede elever umiddelbart har svært ved at tage teten på den faglige scene, vil de naturligt nok søge at bringe de sociale kompetencer i spil. Dette er ikke ensbetydende med, at de gymnasiefremmede er bedre til det sociale – men at de mere eller mindre

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

ubevidst fastholder det, de selv mestrer bedst; det sociale, som værende den vigtigste ressource – det, der giver anerkendelse.

For mange elever er det vigtigste altså, at de trives socialt; nye venskaber og gode kammerater er tilsyneladende en forudsætning for, at de kan lære noget. Men det gør det ikke alene. Ingen befinder sig i gymnasiet alene for det sociale – alle har en forventning om også at lære noget. De elever, som ikke gør en aktiv indsats for det sociale, betragtes som elever, der kun er interesseret i det faglige. De fagligt stærke elever må derfor gøre en aktiv indsats for at blive inkluderet i det sociale - eksempelvis ved at dele ud af deres viden og hjælpe eller ved at begrænse deres mundtlige deltagelse.

Som følge af dette er der således kun plads til de fagligt stærke elever, så længe deres styrke også bliver til gavn for andre elever i klassen, og særligt at det ikke er på bekostning af andre elever. I nogle klasser er de fagligt stærke også de socialt stærke, mens de i andre klasser vil være to forskellige grupper - enten som minoritet eller majoritet.

KAPITEL III: DELTAGELSE



Interesse, motivation og investering

”Det var også derfor, jeg valgte det. Både for at slippe for fag som fysik og biologi, og så også på grund af at jeg godt kan lide handel og økonomi og sådan noget, og så tog jeg så medielinjen for at få nogle kreative fag ind over, for at det ikke blev alt for tørt.” (hhx-elev)

Men hvad er det så, der ligger til grund for, at eleverne overhovedet vælger en gymnasial uddannelse? For det første handler det om gymnasiets position som ungdomsuddannelse som beskrevet indledningsvist. Valget af den konkrete gymnasieskole og studieretning er tæt knyttet til elevernes planer og håb for fremtiden.

For det andet handler valget om deres relation til uddannelsens indhold og organisering. Det er særligt knyttet til elevernes relation til de fag og forestillingen om, hvad de kan bruge det til i deres videre uddannelses- og erhvervsvej. Her vælger eleverne også ud fra deres egen vurdering af deres styrker og interesser.

Elevernes motivation for uddannelsen er knyttet til såvel deres valg som deres mulighed for at gøre sig gældende i uddannelsen. Her er det afgørende, hvorvidt eleverne oplever, at deres investeringer i uddannelsen 'lønner sig'. Investering handler imidlertid ikke alene om, hvorvidt man får lavet sine lektier eller ej, eller om man prioriterer tid til skolearbejdet. Her er mange andre investeringer og indsats på spil som grundlag for elevernes praksis i den konkrete gymnasiehverdag. Det handler for mange af eleverne også om, hvorvidt og hvornår investeringen lønner sig i form af anerkendelse; ikke kun fra læreren, men i høj grad også fra de andre elever.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Elevernes valg og interesse for uddannelsen er således grundlaget for deres investering af tid og ressourcer i skolearbejdet. Men det kan ikke stå alene. Elevernes adgang til anerkendelse er ligeledes en afgørende faktor for elevernes investering i skolen.

Dit eget valg



"Jeg har jo selv valgt at komme her ... og jeg er her jo heller ikke for mine blå øjnes skyld. Jeg er her jo, fordi jeg skal jo bruge det til noget. Også mine forældre siger ... selvfølgelig de er ligeglade med, at man pjækker, ikke, eller det er op til mig selv, siger de. Selvfølgelig er de ikke ligeglade, men jeg får selv lov at styre det. Man har et ansvar." (stx-elev)

Der hersker en logik om, at det at gå på gymnasiet netop adskiller sig fra folkeskolen ved, at det er noget "man jo selv har valgt". Det formuleres i alle fem klasser som det, der binder eleverne sammen, og det er i den optik, de vurderer hinanden.

Samtidigt slår den enorme fokus på uddannelse i offentligheden - også i folkeskolen - tydeligt igennem hos eleverne. Som flere elever udtrykker det, er uddannelse ikke et valg men et krav og en nødvendighed. I citatet udtrykker eleven netop denne dobbelthed af på én gang at betragte valget af gymnasiet som sit eget valg - og at betragte det som noget påtvunget og uundgåeligt.

Oplevelsen af dit 'eget valg' knyttes sammen med elevernes fortællinger om 'eget ansvar' og en oplevelse af, at hverken forældrene eller lærerne holder øje med, om eleverne gør det, de skal; om de følger med i undervisningen, deltager mundtligt i timerne eller laver deres lektier. Dette mantra om 'eget ansvar' betyder, at mange elever også alene bebrejder sig selv, hvis de ikke får gjort det, de skal - også selv om andre faktorer spiller ind for deres adgang til at gøre det forventelige.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

At ville gøre det bedre



"Bare det dér at være mønsterbryder, det vil jeg gerne prøve. Min far er tømrer, og min mor er hjemmepleje ... Jeg vil i hvert fald - når jeg engang får børn, få dem til at forstå vigtigheden af en god uddannelse." (hhx-elev)

Mange elever fortæller, at de nu i den gymnasiale uddannelse vil 'gøre skole' anderledes, end de gjorde i folkeskolen. De har altså haft en oplevelse af at have gjort skole 'forkert' - og nu vil gøre det 'rigtigt'. Men der er forskel på, om eleverne finder dette naturligt og mere motiverende at gøre nu i gymnasiet - eller om de oplever det som noget, de ved, de skal blive bedre til. Mange har personlige fortællinger om, hvorfor det ikke gik så godt i de senere år i folkeskolen. Nu forsøger de at lægge en strategi for, hvordan de kan gøre det bedre.

Eleverne taler desuden om uddannelse som vejen til et 'bedre liv' og en anden position i samfundet end den, deres forældre har haft. Mange oplever, at de skylder deres forældre at tage en uddannelse, at udleve det, der ikke var muligt for forældrene - og at sikre sig mindre manuelt og fysisk hårdt arbejde.

Heri ligger der en form for forpligtelse til at gøre brug af de 'mange muligheder'; en forpligtelse, der rækker ud over dem selv, og som handler om at leve op til forældrenes forventninger. Forpligtelsen handler altså ikke alene om at gennemføre en uddannelse, men også om at indtage en position i samfundet, som er 'bedre' eller 'større' end den, deres forældre har.

Uddannelse bliver dermed 'en mulighed' og 'et middel' til at bevæge sig væk fra sin egen sociale klasse; 'at gøre det bedre', 'blive noget større', 'undgå samme hårde liv'. Eleverne taler desuden om deres egen 'sociale klasse', forældrenes og delvis søskendes sociale position, som noget, man skal forlade eller undgå – også selvom forældre eller søskende ikke nødvendigvis synes at have (haft) et ringere liv.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Flere af eleverne er usikre på, om de kan gennemføre gymnasiet. Det formulerer de som et nederlag over for sig selv og over for deres forældre. Selv for elever, som fx traditionelt har haft håndværkere i familien gennem generationer, vil det opleves som et nederlag, hvis ikke de gennemfører gymnasiet.

Valget af en gymnasial uddannelse er altså blevet et vigtigt element i de unges sociale positionering. For nogle elever er positioneringen tæt forbundet med en interesse eller en faglig styrke, mens den for andre er den bærende motivation for selve valget af en gymnasial uddannelse.

Investering og forpligtelse

Der er tydeligvis flere forskellige måder at vise sin investering på i gymnasiet. Dette gælder ikke mindst i forhold til elevernes lektiearbejde; det, der kan betragtes som elevernes 'investering' i skolen. Denne investering er imidlertid afhængig af, om investeringen giver afkast; hvorvidt der er nogen, der bemærker, at man har gjort en indsats.

Eleverne betragter således lektierne som et symbol på 'at gøre en indsats' og på 'seriøsitet'. I begyndelsen af gymnasiet er stort set alle opsat på at nå at lave sine lektier, men der er forskel på, om eleverne oplever, at lektierne netop gør en forskel for deres muligheder for at deltage eller ej.

Om det kan betale sig at bruge tid på lektierne afhænger nemlig af, om andre 'ser', at man har lavet sine lektier. I nogle af klasserne benytter lærerne sig fx af elevoplæg i undervisningen. Til disse oplæg er det tydeligt, at eleverne gør sig umage, særligt hvis de skal holde oplægget alene. Investering handler altså for mange om forpligtelse over for andre.

Eleverne fortæller desuden, at de prioriterer at lave de lektier, hvor deres egen og de andres deltagelse i gruppearbejdet afhænger af, om man er forberedt. Dette handler også om frygten for at blive fravalgt til et fremtidigt samarbejde. Eleverne afvejer derfor strategisk, hvor meget de skal investere i forhold til, hvad de får ud af det.

I starten af gymnasietiden har stort set alle elever lavet deres lektier. Men de bliver tilsyneladende ikke ved med at være forberedte, når de opdager, at de ikke får det brugt. Eleverne forsøger at holde fast i, at det er bedre at få sine lektier lavet, selv om man ikke skal bruge det, end slet ikke at få lektierne lavet. Men det vil formodentlig ikke holde.

Undersøgelsen viser nemlig, at motivationen daler betragteligt, hvis ikke eleverne får adgang til at bruge det og vise over for andre, at man rent faktisk har lavet sine lektier.

Den mundtlige deltagelse: Selvsikkerhed eller dovenskab

"Jeg synes, det er godt, de udplukker. For eksempel for sådan en som mig.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Hvis jeg ikke får taget mig sammen til det, så er det sgu meget godt, at jeg bliver udplukket engang imellem, så får jeg mig taget sammen og får sagt bare lidt.” (hhx-elev)

I alle fem klasser springer forskellen i den mundtlige deltagelse i undervisningen særligt i øjnene. Forskellen viser sig mellem de elever, der 'markerer selv' og dem, der 'bliver plukket', altså spurgt af læreren.

Eleverne kobler selv denne forskel til modsætninger som 'disciplin/dovenskab', 'seriøsitet/umodenhed' og 'klogskab-intelligens/'ikke-så-klog'. Men de tilføjer også begreber som 'arrogance' over for 'kammeratlig', hvilket illustrerer, at den mundtlige deltagelse ikke alene vedrører den enkelte elev, men også positioneringer i klassen som helhed.

I flertallet af timerne er det kun få elever, der får sagt noget ved selv at markere. De elever får til gengæld ofte sagt noget flere gange hver time - og stort set i alle timer. Omvendt fortæller mange elever, at det kræver stor overvindelse at få sagt noget i timerne. Nogle siger direkte, at det skyldes angsten for at fejle og ikke svare 100 procent korrekt. Derfor er disse elever glade for, at lærerne nogle gange 'plukker', fordi det giver dem en anledning til at komme 'ind i' undervisningen igen, hvis de fx har mistet koncentrationen.

Paradoksalt nok bringer denne hjælp samtidig eleverne i en position som 'nye deltagere' i feltet. De deltager altså ikke naturligt. Eleverne er opmærksomme på, at de med behovet for lærernes 'plukning' signalerer både manglende selvdisciplin og selvtillid. Eleverne anerkender og accepterer dermed gymnasiekulturens forestilling om, at mundtlighed er et symbol på selvtillid, selvstændighed, ansvarlighed og seriøsitet.

Den mundtlige deltagelse bekræftes af læreren som en praksis, der gør en forskel. Mundtlig og aktiv deltagelse i klasserumsundervisningen er altså ikke blot en praksis, men også en kapital eller en ressource, som eleverne enten besidder eller ej. Denne ressource kan veksles til 'selvsikkerhed' og 'selvdisciplin' hos dem, der selv melder ind med svar. De, der ikke besidder denne kapital, bliver positioneret som 'dovne' og 'uden disciplin'.

En elev fortæller, at det er vigtigt for ham at være med fra starten, og det betyder både at være forberedt og at vise læreren, at han er forberedt ved at være mundtlig aktiv i timerne. Han fortæller, at det er en rolle, man kan vælge at følge, hvis man vil - men at det kræver, at man *"knokler som ind i helvede"*. Eleven oplever altså, at strategien lønner sig, men erkender samtidig, at han ikke ved, om han kan fastholde arbejdsintensiteten.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

Troen

"Når der kommer en lærer og klapper mig på ryggen og siger: 'Det er godt at se, du er aktiv'. Det har jeg aldrig prøvet før. Så derfor er det noget helt nyt for mig. Og det er rigtig fedt, fordi det altid har været sådan noget. Jeg har altid været til samtaler, fordi jeg ikke har lavet mine lektier" (hhx-elev)

Eleverne anerkender logikken i, at den mundtlige deltagelse er grundlaget for lærernes bedømmelse af 'om du er god eller ej'. De ved, at det ikke er nok at forberede sig, men at de også skal vise eller performe; at de er forberedte og kan deres stof.

Her er 'troen' afgørende. Det handler om 'at vise, at de tror, de kan'. Det viser sig mere afgørende end spørgsmålet om, hvorvidt de svarer rigtigt. Det handler nemlig om at vise, at man mestrer 'koden', og at man har den rette habitus. Den mundtlige deltagelse i timerne er altså en central praksis for denne 'visning' af, hvem der er 'indfødte' eller 'fisk i vandet', og hvem der er 'nye deltagere'.

Og da skole og uddannelse viser sig som et system, der roser dem, der allerede kan – og irettesætter dem, der ikke kan, så handler det om at bevise sit værd i relation til gymnasiet; simpelthen om man hører til eller ej.

At være selvsikker på sig selv

"Hun laver sine ting. Når man arbejder med hende, så laver hun det, og hun følger med i undervisningen. Det er overhovedet ikke det. Jeg tror bare ikke, at hun er så selvsikker på at sige så meget... Hun er heller ikke så selvsikker på sig selv, tror jeg" (stx-elever)

Men det er altså ikke alle elever i klasserne, der markerer og selv byder ind. Disse bliver sjældent hørt. Elevernes tolkning af denne gruppe mere 'tilbageholdende' elever er, at de ikke er så selvsikre. Ikke så meget i relation til det faglige, men mere socialt og 'som person'. Det er således ikke deres arbejdsindsats eller selvdisciplin, der bliver betvivlet, men deres 'personlighed'; at være 'selvsikker på sig selv'.

Eleven, der optræder i citatet, har al grund til at være faglig sikker, da hendes faglige arbejde ser godt ud. Men, som de andre elever fortæller, kræver det at turde sige noget en social integration i klassen. En faglig sikkerhed kan ikke gøre det alene.

Elevernes selvsikkerhed eller mangel på samme skal altså ses i sammenhæng med den konkrete kontekst og med en følelse af at høre til eller at skulle bevise, at man hører til i gymnasiet og i den konkrete gymnasieklasse. Følelsen af selvsikkerhed opstår i relationen mellem

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

elevernes sociale baggrund, gymnasiekulturen og den konkrete gymnasieklasses kultur, men det vil ofte primært blive genkendt som en personlig egenskab - og dermed noget, som den enkelte person selv har ansvar for at ændre.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

OPSAMLING OG KONKLUSION



Brud på rutinerne

Undersøgelsen giver et indblik i, hvad det er, der skaber forskelle i gymnasiet – og hvad der sker mellem eleverne både fagligt og socialt. Og tilsyneladende viser det sig, at jo mere man i gymnasiet holder fast i, at 'nu er det elevernes eget valg og eget ansvar', jo mere bliver de grupperet efter, hvor de kommer fra, og hvad de har med sig.

Det kan både skoler og lærere ændre på. For hvis man vil have, at eleverne skal lære hinanden at kende og ryste dem sammen som en skoleklasse og ikke bare som et socialt fællesskab, så er det i skolesammenhænge, de skal lære hinanden at kende. Gennem aktiviteter, der på én gang er både faglige og sociale.

Hvis skolen og lærerne derimod ikke er opmærksomme på elevernes behov for at blive rystet sammen som klasse både fagligt og socialt, er man med andre ord med til at sætte en ramme for den måde, eleverne i klassen danner netværk på. Det fastholder eleverne i en position, som er tæt knyttet til deres orienteringer og praksisser - og altså også deres sociale baggrund.

Ønsker man at bryde med dette, skal der altså en aktiv indsats til. Det kræver et brud på rutinerne og det, der falder én mest naturligt – det, eleverne henviser til som 'en vane'. Med andre ord tyder meget på, at det netop er, når eleverne får mulighed for at vælge selv, at de vil fastholde sig selv og hinanden i sociale positioner defineret ud fra deres relation til uddannelsen og til de andre elever i klassen.

Forestillingen om det selvstændige valg og eget ansvar må dermed ikke forveksles med en 'ligealdighed' over for elevernes muligheder for at finde

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

sig til rette i et fællesskab, der både giver dem muligheder og begrænsninger. Hvis skolen og lærerne har fokus på det fælles i stedet for det individuelle, får eleverne nemlig mere spillerum og tro på, at de kan gøre sig gældende. Det viser sig fx i gruppearbejdet, hvor de tør sige mere, fordi de taler som 'gruppe' og ikke kun som 'mig'.

Den faglige og sociale arena

Undersøgelsen viser samtidig, at alle elever arbejder hårdt på at blive en del af et klassefællesskab. Hvilke værdier (eller kapitaler), der tillægges symbolsk værdi, varierer, men det er tæt knyttet til værdierne hos majoriteten.

Denne gruppes forhold til gymnasiekulturen er afgørende for, hvilke indsatser den enkelte elev bliver afkrævet for at kunne indgå i den konkrete klasse. Det, man som lærer vil opleve, er, at nogle klasser er mest fokuseret på det faglige, mens andre er mere fokuseret på det sociale. I de klasser, hvor majoriteten i klassen fortæller om vanskeligheder med at gøre sig gældende på den skole- og lærer-ankerkende måde, er det de sociale kapitaler, der tillægges størst værdi. Men da det sociale og det faglige fletter sig tæt sammen, har elevernes forsøg på at gøre sig gældende på den ene arena også betydning for deres muligheder for at gøre sig gældende på den anden.

Her er det afgørende, at lærerne og skolen giver eleverne muligheder for at skabe relationer inden for begge arenaer på samme tid. I de klasser, hvor eleverne får mulighed for at lære hinanden at kende gennem det faglige arbejde, er der nemlig tegn på, at vanerne bliver brudt, hvilket får eleverne til at anerkende hinandens værdier og bruge hinandens ressourcer.

Hvis ikke eleverne har en relation, så vurderer de udelukkende hinanden på det, de siger i klassen. Hvis man dermed som skole eller lærer ikke har gjort noget for, at de lærer hinanden at kende, så skal man heller ikke forvente, at de siger noget i timerne. Derfor er det vigtigt, at der bliver skabt tryk i klassen – og at eleverne kender hinanden både fagligt og socialt.

Pointen er, at det faglige og det sociale ikke kan betragtes som adskilte verdener. Der er tale om to 'kapitalformer', som vægtes højt på hver deres måde på de to arealer: De sociale kapitaler er næsten lige så vigtige som de kulturelle kapitaler på den faglige arena – ligesom de kulturelle kapitaler er vigtige på den sociale arena.

De sociale kapitaler handler imidlertid ikke alene om, hvorvidt man deltager i festerne eller ej – eller hvem man taler med i frikvarterne. Det handler også om, hvorvidt man tilbyder sin hjælp til andre, kan snakke med flere og ikke kun enkelte, og om man giver plads og ikke udstiller andre.

Tilsvarende handler de faglige kapitaler ikke kun om, hvorvidt man er

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

forberedt og kan svare på opgaverne og lærerens spørgsmål – men også om man med sine svar kan være med til at gøre andre klogere, bidrager med noget interessant over for de andre og ikke kun over for læreren. Den faglige kunnen må derudover ikke bruges til at træde andre over tæerne.

Klasserumskulturens betydning

Den brede elevgruppe i gymnasiet i dagens Danmark påvirker uden tvivl klasserumskulturen. Hvis man tidligere var gymnasiefremmed, så var man en af de få i en gymnasieklasse. Og måden, man skulle gøre sig gældende der – både socialt og fagligt – ville være på de andres præmisser. Men hvis man i dag bliver placeret i en klasse, hvor næsten alle andre også er gymnasiefremmede, er det nogle andre mekanismer, der kommer i spil. Hvis alle andre har mere fokus på det sociale, fokuserer man på det frem for det faglige.

Den nye, store gruppe af elevers adgang til gymnasiet betyder dog ikke, at der ikke stadig foregår en selektering. Dem, der kan deres faglige stof, vil nemlig stadig markere sig over for de andre. Derfor bliver det i stedet en intern selektering. Den bliver bare personliggjort ud fra den forestilling, at det er ens eget valg og dermed også ens eget ansvar.

Men undersøgelsen bryder samtidig forestillingen om gymnasiefremmede elever som udelukkende de svage, og de gymnasievante som de stærke. Pointen er, at når man ser på betydningen af social klasse i relation til at gøre sig gældende i en gymnasieklasse, så kan også de elever, som er fagligt stærke, blive presset ud i en position som socialt svage. De ressourcer, der har betydning for at finde sig til rette i gymnasiet, er med andre ord knyttet til såvel faglige som sociale ressourcer.

Klasserumskulturen er altså afgørende for elevernes muligheder for at bringe deres ressourcer i spil - og den bliver dermed også afgørende for deres muligheder for både at deltage og danne fællesskaber i gymnasiet.

/ Klassen spiller ind

- klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet

SUSANNE MURNING, E-MAIL MU@DPU.DK
CENTER FOR UNGDOMSFORSKNING, AARHUS UNIVERSITET
WWW.CEFU.DK

GYMNASIESKOLERNES LÆRERFORENING
WWW.GL.ORG
MARTS 2013