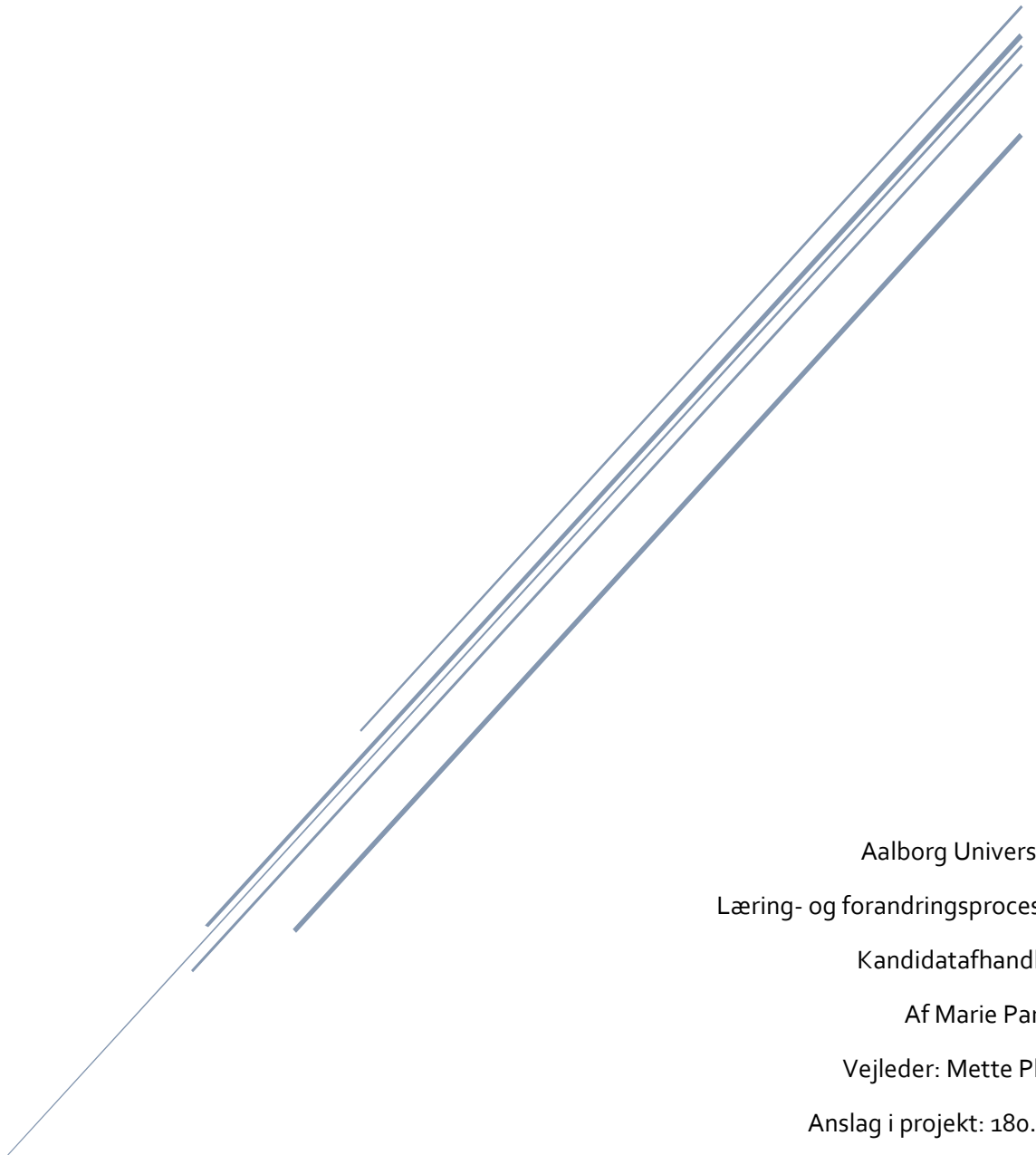


31. maj 2018

# RELATIONEL UDVIKLING AF SOCIALE KOMPETENCER

*-Et projekt om folkeskoleelevers udvikling af sociale – og  
konflikthåndteringskompetencer i et relationelt  
læringsperspektiv*



Aalborg Universitet  
Læring- og forandringsprocesser  
Kandidatafhandling  
Af Marie Parbst  
Vejleder: Mette Pless  
Anslag i projekt: 180.314  
Anslag i artikel: 12.032  
Sider i alt: 80

# Contents

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 INDLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 PROBLEMFORMULERING: .....	7
1.2 AFGRÆNSNING.....	8
1.3 TEORETISK INDBLIK.....	9
<b>2 METODE</b> .....	<b>10</b>
2.1 VIDENSKABSTEORETISK PLACERING .....	10
2.1.1 <i>Viden og erkendelse i situeret praksisteori</i> .....	11
2.1.2 <i>Videnskabsteoretisk placering i dataindsamling- og behandling</i> .....	11
2.2 INDSAMLING OG BEHANDLING AF EMPIRI .....	13
2.2.1 <i>Fokusgruppeinterviews</i> .....	14
2.2.2 <i>Udvælgelse af informanter</i> .....	14
2.2.3 <i>Forskningsetiske overvejelser</i> .....	15
2.3 INTENDERET LÆRING .....	16
2.3.1 <i>Schools for Peace læringsmål</i> .....	17
2.3.2 <i>Skolelederens valg af Schools for Peace</i> .....	17
2.3.3 <i>Lærerens oplevelse med Schools for Peace</i> .....	18
2.3.4 <i>Undervisningsmetoder og -teknikker i Schools for Peace</i> .....	18
<b>3 TEORETISK FUNDAMENT</b> .....	<b>20</b>
3.1 SITUERET LÆRING .....	20
3.1.2 <i>Praksisfællesskab</i> .....	21
3.1.3 <i>Legitim perifer deltagelse</i> .....	22
3.1.4 <i>Deltagelse og ikke-deltagelse i praksisfællesskab</i> .....	22
3.2 IDENTITET .....	23
3.2.1 <i>Individets deltagelse i fællesskab</i> .....	24
3.2.2 <i>Harmonisering</i> .....	25
3.3 ERFARINGSBASERET PÆDAGOGIK .....	25
3.3.1 <i>Kontinuitet og samspil</i> .....	26
<b>4 ANALYSE</b> .....	<b>28</b>
4.1 ANALYSEOPBYGNING .....	28
4.2 FØRSTE DEL – ELEVERNES UDGANGSPUNKT .....	29
4.2.1 <i>Undervisningsmetoder</i> .....	30
4.2.1.1 <i>Opsummering – motivation</i> .....	34
4.2.2 <i>Samarbejde med læreren</i> .....	34
4.2.2.1 <i>Opsummering - indsigt &amp; accept</i> .....	38
4.2.3 <i>Udfordringer med basale behov</i> .....	39
4.2.3.1 <i>Opsummering – ekskludering som løsning</i> .....	42
4.2.4 <i>Delkonklusion af første analysedel</i> .....	43
4.3 ANDEN DEL – SCHOOLS FOR PEACE .....	44
4.3.1 <i>Indbyrdes påvirkning</i> .....	45
4.3.1.1 <i>Opsummering – øget bevidsthed</i> .....	49
4.3.2 <i>Samspil og samarbejde</i> .....	50
4.3.2.1 <i>Opsummering – sammenhængskraft</i> .....	54
4.3.3 <i>Konflikt håndtering i praksis</i> .....	55

4.3.3.1 Opsummering – nye handlemuligheder .....	62
<b>5 KONKLUSION .....</b>	<b>63</b>
<b>6 BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>66</b>
<b>BILAGSOVERSIGT .....</b>	<b>68</b>
<b>7. ARTIKEL.....</b>	<b>69</b>
7.1 INDLEDNING .....	69
7.2 METODE.....	69
7.3 TEORI.....	70
7.4 ANALYSE.....	71
7.5 KONKLUSION .....	71
7.6 BIBLIOGRAFI .....	73

## Abstract

This dissertation deals with the subject area of social skills and conflict management and how children and young people are included in the process of conflict management in primary schools. The empirical analysis examines how pupils' in social skills learning situations experience conflict resolution.

The project is case-based on the Non-Violence Project organisation, which provides training courses in conflict management for children and young people worldwide. In Denmark, the education for Schools for Peace is offered to the country's primary schools. The analysis is based on four focus group interviews with students who have participated in Schools for Peace. In addition, a decision-maker was interviewed concerning the implementation of the course at the school at the centre of the research. Additionally, I interviewed a key teacher who was responsible for implementing the program to gain backstage insights.

The methodological approach of the project is a melding between phenomenological and social constructionist traditions. Essentially, the focus was on key aspects of the experienced reality of the students in a relational perspective. The theoretical foundation is a melding of situational learning theory, relational identity formation and experience-based education. Situational learning theory sets the framework for the dissertation where learning and the acquisition of social competencies are perceived relatively and as a result of participatory activity in the world.

Central to the project is the perception of social contexts as communities of practice. The dissertation finds that the students are influenced by many aspects inside and outside the community of practice. The analysis identifies several aspects that ensure cohesion in the social context as well as some complications that challenge the community of practice.

Acknowledgement of meaning attribution contributes to the student's well-being and experienced learning opportunities while challenges are perceived as hindering learning outcomes, which are influenced by how students act in the social context and how they position themselves in the conflict.

Agreed social norms and values created advantages to students in the class, but, as soon as a participant deviated, splits and distance between participants emerged. Additionally, during the focus group interviews it became evident that some participants had challenges with including students with special needs in their class. Moreover, other students reported challenges with teacher cooperation. This influenced how the students perceived the unity of the class and how they positioned themselves in relation to the reported challenges.

Furthermore, the data reveals that the students participating in Schools for Peace has partly contributed to social competencies in the form of reflections on own and others' needs. Besides, the program has given the participants new perspectives and understanding of the attitudes of others. Additionally, the participants have been equipped tangible tools for dealing with conflict.

Overall, the study shows that the students' development of conflict management was enhanced in cases where they were given the possibility to reflect and apply their learning in practice. The conflict management skills of the students were improved by participating in the Schools for Peace program.

## Forord

Tilblivelsen af dette projekt er et resultat af en udfordrende, men også lærerig periode. Der har været mange bump undervejs, og det havde ikke nået hertil uden den support og opbakning, jeg har fået undervejs. Derfor føler jeg, at jeg skylder en tak til dem, der har bidraget og stillet deres kompetencer, råd og vejledning til rådighed. En stor tak til min vejleder, Mette Pless, som tålmodigt har holdt hovedet koldt på mine vegne og kommet med konstruktiv kritik løbende. Tak til Maria Deria fra Non Violence Project, som har bidraget med kontakt til skolen, der indgår i projektet samt aktiv lytning og respons på idéudvikling. Tak til Kevin Perry, som blandt andet har hjulpet med inspiration og stillet sin viden til rådighed. En stor tak skal det også lyde til elever, lærer og leder på den skole, som jeg har samarbejdet med. Projektet var ganske enkelt ikke blevet til uden jer. Og selvfølgelig en tak til min familie og omgangskreds for tålmodighed med mig i de kritiske perioder, moralsk opbakning og bekymring om min mentale tilstand og ikke mindst overbærenhed for total mangel på min tilstedeværelse. Jeg skylder jer alle en kæmpe tak, og en masse kærlighed.

Projektet udspringer fra en interesse i at lytte – rigtigt lytte til elevers følelser, meninger og behov. Formålet med projektet er, at gå uden om 'de voksnes' holdninger og erfaringer, som risikeres påduttet på eleverne, væk fra dokumenterede effekter og fokusere på at lytte til elevernes egne oplevelser.

Rigtig god læselyst!

## 1 Indledning

Vi lever i dag i en verden hvor forskellige kulturer og livsforståelser i højere grad mødes, og er nødsaget til at kunne leve sammen fredeligt.

I debatter diskuteres der ofte om vidt forskellige udgangspunkter, og forskellige forståelser af samme koncept eller fænomen. Et eksempel herpå er den såkaldte burkadebat. Lytter man til udtalelser af forskellige aktører, finder man at betydningen af og årsagen til forbuddet er vidt forskelligt. For kvinderne der bærer burka og niqab handler det om frihed til selv at vælge beklædning og bevarelse af demokratiet i form af religionsfrihed, hvilket anses af dem som "dansk kultur". Imidlertid udtrykker politikere frygt for undertrykkelse af minoritetsgrupper og bevarelse af "den danske kultur", hvilket ikke indebærer kvindeundertrykkelse, som nogle mener at burka og niqab er et udtryk for. Her er således to vidt forskellige forståelser af hvad både dansk kultur og bestemte beklædningsgenstande er.

Kultur kan anskues som et problem, som eksempelvis Kirsten Hastrup gør. Kulturens problem hænger uløseligt sammen med måden hvorpå den bliver anskuet. Interkulturelle samfund kæmper med både at respektere mangfoldige måder at indrette sit liv på, og samtidig sikre fælles standarder (Hastrup, 2011, p. 55). Ifølge Hastrup er problemet med fokus på kultur, at der sjældent fokuseres på mennesker som individer, men derimod at kultur bliver en politisk eller et socialt problem, eller løsningen på disse problemer. Retorikken som kultur skrives ind i, holdes derved hen over mennesker, og skrives på bekostning af individernes muligheder for at blive klogere på hinanden og forny egne verdensopfattelser i kraft af mangfoldighed (Hastrup, 2011, p. 56). Forskellighed behøver således ikke nødvendigvis at være en barriere, men kan blive det i kraft af måden der tales om det på. Det handler ikke kun om den offentlige debat, men også i andre henseender. Kulturen præger mennesker, deres livssyn, handlinger og opfattelser, men af den grund er det også muligt for mennesker at udvikle disse livssyn, handlinger og opfattelser (Hastrup, 2011, p. 76). Kultur handler ikke udelukkende om nationale forhold eller religiøse forhold, men også om alle andre aspekter af livet. Konflikthåndtering hænger i høj grad sammen med den offentlige debat idet kultur her bliver gjort til et problem idet forskellighed ikke anses for en positiv ting, som eksempelvis i burkadebatten. Debatten handler ikke om at forny verdensopfattelser ved at høre på forskellige synspunkter, men i stedet om et forsøg på at forene forskellige verdensopfattelser i form af assimilation.

Mangel på forståelse for hinanden, eller mangel på accept af hinanden, og den stigende mangfoldighed er tilsyneladende med til at skabe konflikter i samfundet på flere niveauer. Dette er allerede er en kendt udfordring i Undervisningsministeriet, hvorfor eksempelvis en rapport med løsningsmuligheder hertil blev publiceret i 2008 (Jacobsen, Danmark, & Undervisningsministeriet, 2008). Rapporten er et resultat af projektet "Flerkulturel rummelighed i skolen", som havde til formål et at sætte fokus på kulturel rummelighed i folkeskolens ældste klasser, og generelt i samfundet. Folkeskolen tager således del i ansvaret vedrørende elevernes udvikling i forbindelse med forskellighed og diversitet. Folkeskolen har dels et ansvar om at lære børn og unge faglige fag, og dels bidrage til at danne eleverne, hvorunder sociale relationskompetencer<sup>1</sup> indgår (Undervisningsministeriet, 2017).

I takt med at forskellige verdensopfattelser indgår i tætte relationer, og konflikter opstår i kraft deraf, vil nye og dybere måder at forstå forskellighed og diversitet på, muligvis bidrage til løsning af disse

---

<sup>1</sup> Med sociale relationskompetencer menes her blandt andet forståelse og accept af forskellighed.

konflikter. Elevernes relationelle forhold kan anskues i dette lys, som en del af elevernes sociale kompetencer og konflikthåndteringskompetencer.

Vi har således at gøre med et folkeskolesystem, som skal bidrage til elevernes alsidige udvikling, herunder sætte fokus på accept og forståelse af diversitet og forskellighed i et samfund hvor der er større fokus på mangfoldighed, som ikke altid anskues positivt. Organisationen Non Violence Project (NVP) foreslår uddannelse i konflikthåndtering som assistance til elevernes alsidige udvikling i form af blandt andet sociale kompetencer og værdsættelse af diversitet gennem uddannelse i konstruktiv konflikthåndtering.

Men hvordan lærer vi så at håndtere konflikter konstruktivt? Et bud herpå kommer NVP med. Organisationen er en international nonprofitorganisation, som er stiftet i 1993 som følge af mordet på John Lennon. Bevæggrunden for at starte organisationen var, at skabe en verden med mindre vold. For at opnå dette, arbejder NVP med at uddanne børn og unge i blandt andet konflikthåndtering, selvværd og ikke-voldsfilosofi. I Danmark udbyder NVP som nævnt uddannelsesforløb til folkeskoler, for at sætte fokus på netop konflikthåndtering, selvværd og ikke-voldsfilosofi gennem en række lektioner med teori og øvelser. Formålet med Schools for Peace – det uddannelsesforløb NVP udbyder til danske folkeskoler, beskrives således:

*“Schools for Peace har til formål at støtte lærere, der ønsker at deltage i vores ambition om at lære børn og unge, hvordan de løser konflikter på en fredeligere måde, mens der udvikles sociale færdigheder, såsom ansvarlighed, nysgerrighed og empati. Uddannelsesforløbet hjælper børn og unge til at forstå sig selv, deres venner, og voksne i deres liv, og til at finde konstruktive løsninger på problemer, der er mere tilbøjelige til at tilgodese alles behov.”*

(NVPDK, 2018).

Det lader således til at formålet med Schools for Peace harmonerer med elementer fra folkeskolens formål. Det ses blandt andet i følgende paragraf fra Folkeskoleloven:

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”

(Folkeskoleloven, 2017)

Der er ikke noget nyt i, at folkeskolen har medansvar for dannelse af elevernes alsidige udvikling, men den stigende fokus på mangfoldighed og diversitet, kan have indflydelse på de konflikter, vi oplever i forbindelse med forskellighed, diversitet og sociale relationer.

Men hvordan opleves uddannelse i konstruktiv konflikthåndtering fra et elevperspektiv? Hvad mener eleverne selv, at deres læringsudbytte af forløbet er, og finder de det i det hele taget relevant at modtage undervisning i de førnævnte emner? Hvad betyder den sociale kontekst for (videre)udvikling af sociale kompetencer?

Det har jeg til hensigt at dykke ned i, i dette speciale. I kraft af det, er jeg kommet frem til følgende

## 1.1 Problemformulering:



## Hvordan understøtter Schools for Peace elevernes konflikthåndtering og hvordan påvirker deltagelse i forløbet deres sociale kompetencer?

Jeg vil her sætte særlig fokus på undervisningsforløbets organisering samt elevers erfaringer herfra. Det leder mig til to følgende underspørgsmål:

- *Hvordan beskriver eleverne de undervisningsmetoder- og teknikker, der bringes i anvendelse?*
- *Hvad fremhæver eleverne som centralt i forhold til forløbet?*

### 1.2 Afgrænsning

Jeg finder det interessant at undersøge elevernes egne oplevelser af læringsudbyttet i forbindelse med konflikthåndtering samt hvordan udvikling af deres sociale kompetencer, kommer til udtryk som følge af deltagelse i forløbet, idet meget tyder på at forståelser af hinanden, herunder sociale kompetencer, kan mindske konflikter (Jacobsen et al., 2008). Forskning påpeger endvidere at sociale forhold spiller en markant rolle i forbindelse med elevers trivsel og oplevede læringsmuligheder, herunder særligt lærerens indflydelse (Louise Klinge, 2016). Lærerens indflydelse viste sig her at have en afgørende betydning for elevernes trivsel, sociale forhold, engagement i undervisningen og selvregulering. Afhandlingen centrerer sig om lærerens relationskompetencer, og inddrager i den forstand elevernes oplevelse af denne. I dette projekt er jeg interesseret i at undersøge elevernes sociale kompetencer i praksis som følge af deltagelse i Schools for Peace. Jeg anskuer sociale kompetencer som aktiv lytning, samarbejdsevner, ansvarlighed i form af engagement i egne handlinger, personlig udvikling og social forandring, herudover forståelse og indlevelse i andres følelser og behov samt at værdsætte diversitet. Disse aspekter af sociale kompetencer tager afsæt i arbejdet med Schools for Peace, hvor netop disse aspekter, er nævnt og eksemplificeret som læringsmål. Jeg er bevidst om lærerens indflydelse på flere af disse aspekter, men jeg har afgrænset mig til at beskæftige mig med elevernes perspektiver, og inddrager derfor kun lærerens indflydelse når den fremstår som en direkte betingelse.

I en undersøgelse af elevernes egne oplevelser, er jeg velvidende om, at der kan være mange ubevidste processer på spil. Det vil således sige, at mine svar ikke er endegyldige, men at eleverne på den ene side kan have fået markant mere ud af forløbet, end de selv er bevidste om på nuværende tidspunkt, og på den anden side, at deres oplevelse af læringsudbyttet lige nu er større, end det viser sig at være brugbart for dem på sigt. Specialets formål er således at få indsigt i elevernes oplevede udbytte af udvikling af konflikthåndteringskompetencer ved deltagelse i Schools for Peace samt hvordan de relationelle forhold og organisering af undervisningen spiller en rolle for deres sociale kompetencer.

Schools for Peace gør brug af konkrete læringsteknikker i både pædagogik og metodik, hvorfor jeg finder det relevant at inkludere en beskrivelse af undervisningsmetoden set fra elevernes perspektiv. Jeg vil med andre ord undersøge elevernes opfattelse af undervisningsmetoden i forløbet.

Mit sidste undersøgelsesspørgsmål indebærer som nævnt elementer, som eleverne fremhæver som særligt centrale i forbindelse med Schools for Peace. Det har jeg valgt at medtage i projektet da Schools for Peace ikke kun omhandler konflikthåndtering, men også en række andre emner. Med dette spørgsmål vil jeg finde frem til, hvad det egentlig er elever mener har været centralt og mest udbytterigt i forløbet.

### 1.3 Teoretisk indblik

Jeg har valgt at anskue problemstillingen ud fra et relationelt læringsperspektiv, hvor udgangspunktet derfor er, at læring sker i fællesskab, hvilket også er en af årsagerne til, at jeg inddrager Lave og Wengers teori om *praksisfællesskaber* og *situeret læring*. Et af formålene med Schools for Peace er at (videre)udvikle sociale kompetencer og løsning af konflikter konstruktivt. I og med konflikter i mange tilfælde indebærer flere parter, finder jeg det relevant at se på den læring, der sker i fællesskab, herunder hvordan elevernes deltagelse i Schools for Peace understøtter deres forestilling om at lære at løse konflikter konstruktivt – sammen. Med Lave og Wengers begreber, *praksisfællesskaber* og *situeret læring* vil jeg derfor dykke ned i elevernes udtalelser om både undervisningsmetoden i Schools for Peace samt deres italesatte læringsudbytte i forhold til konflikthåndtering. Ydermere supplerer jeg her med Wengers perspektiver på relationel identitetsdannelse. Dette vil primært forholde sig til elevernes udtalelser om personligt læringsudbytte i praksis samt hvordan sociale kompetencer kommer til udtryk. Endvidere inddrager jeg erfaringsbaseret pædagogik idet undervisningsforløbet som nævnt indeholder flere øvelser, hvor elevernes egne erfaringer bringes i spil og idet de gennem aktiv deltagelse i diverse øvelser får mulighed for at erfare hvorfor konstruktiv konfliktløsning er vigtig. Udfordringen af at anvende både Lave og Wengers forståelse af læring som udelukkende er relationel og erfaringsbaseret pædagogik i en Deweysk tradition er, at Lave og Wenger har et antiessentialistisk subjektbegreb, modsat erfaringspædagogikken, som opererer med en "kerne" eller en "essens". Dette vil jeg komme nærmere ind på i det videnskabsteoretiske afsnit 2.1. Udgangspunktet for dette projekt er, at indre psykiske processer ikke afvises, men at de heller ikke undersøges nærmere. Jeg anskuer således elevernes oplevelser med Schools for Peace situeret og relationelt.

## 2 Metode

I dette kapitel vil jeg skitsere mine metodiske overvejelser. Først vil jeg redegøre for mit videnskabsteoretiske ståsted samt hvorledes de anvendte teorier anvendes i ud fra mit ontologiske og epistemologiske perspektiv. Dernæst en beskrivelse og mine overvejelser vedrørende indsamling af empiri, herunder valg af informanter og interviewform. Sidst i kapitlet vil fremgå hvordan jeg har behandlet empirien.

### 2.1 Videnskabsteoretisk placering

Eftersom mit teoretiske valg i projektet influerer hele projekts tilblivelse, har udgangspunktet, og forståelse af hvad viden og erkendelse er, indflydelse på hvad det er for en slags viden, jeg får ud af projektet. Sandhed og erkendelse anskues i videnskaben fra mange forskellige perspektiver, og det ene er ikke nødvendigvis mere rigtigt end det andet, men forskellige blikke giver forskellige svar. Jeg vil her skitsere hvordan jeg anskuer viden og erkendelse i dette projekt, samt hvilken betydning det har for mine resultater. I projektet anvender jeg ikke udelukkende ét perspektiv, men lader forskellige videnskabsteoretiske ståsteder supplere hinanden, hvilket kan være en risiko for at skabe mere forvirring end gavn. Derfor vil jeg også komme ind på de forskellige videnskabsteoretiske perspektiver, jeg anvender, herunder forskellene og lighederne mellem dem, og hvordan jeg anvender dem i projektet.

I projektet anvender jeg både en fænomenologisk og en socialkonstruktivistisk tilgang til viden. I de to traditioner er der nogle væsentlige forskelle. Overordnet set, og måske den primære forskel er, at fænomenologien beskæftiger sig med sagen selv, og at der findes en objektiv mulighed, som vi dog ikke har adgang til, men afhænger af det blik, vi ser med (Fuglsang, Bitsch Olsen, & Rasborg, 2013, pp. 285–286), hvorimod socialkonstruktionismen argumenterer for, at verden og virkelighed er socialt konstrueret og at sprog er forankret i en virkelighed, som er foranderlig og et produkt af menneskelig praksis (Fuglsang et al., 2013, pp. 403–404). Med en socialkonstruktivistisk tilgang finder man frem til strukturer og hvordan disse kommer til udtryk – de er fælles konstruerede, og i fænomenologien er det det indtryk, som de fremstår, der findes. På den måde kan det overordnet siges, at fænomenologien finder hvad og socialkonstruktionismen finder hvordan. I fænomenologien har subjektet en essens, som er nødvendig før noget kan sanses, og i socialkonstruktionismen er overbevisningen, at det, der sanses, sanses relationelt, forstået således at fænomener er menneskeskabte, og fremstår forskelligt afhængigt af kontekst. Der er endvidere en skelnen mellem erkendelsesteoretisk konstruktivisme og ontologisk socialkonstruktivisme. Den erkendelsesteoretiske argumenterer for at viden ikke er en direkte afspejling af virkeligheden, men er produkter af sociale processer. Den ontologiske konstruktivisme anser derimod aspekter af virkeligheden som samfundsmæssige bestemt. Dermed kobles den erkendelsesteoretiske og ontologiske konstruktivisme; den viden, vi har adgang til, er afhængig af de samfundsstrukturer, der gør sig gældende. (Køppe & Collin, 2003, p. 251). Mennesker skaber således selv, den virkelighed de indgår i. Et eksempel herpå er sprog. Sproget eksisterer kun fordi mennesker bruger det, hvormed det skabes og opretholdes og ændres over tid. Måden hvorpå vi bruger sproget, er forskelligt afhængigt af de sociale relationer vi indgår i, og kommer vi til et land, hvor vi ikke forstår sproget, vil sproget være meningsløst for os.

I socialkonstruktivistisk tradition sker erfaringen først i relationen med omverdenen, og i fænomenologien er verden til, før vi kan sanse den; vi anskuer noget fordi det allerede er der. Det er således hvordan indtryk kommer til udtryk, fænomenologien beskæftiger sig med. Jeg kombinerer de to tilgange ved at anskue verden som socialt konstrueret, og samtidig undersøger hvordan den fremstilles her og nu – af mine responder. Med fænomenologien får jeg endvidere indblik i respondenternes oplevelser og erfaringer, som jeg igen anskuer i relation til omverdenen.

### 2.1.1 Viden og erkendelse i situeret praksisteori

Lave og Wengers videnskabsteoretiske ståsted kan placeres i socialkonstruktionismen. Ifølge Lave og Wenger er læring forbeholdt praksisfællesskabet og nogle bestemte måder at deltage i det på. Læring forstås som tilegnelse af normer. Det medfører, at læring både sker intenderet og ikke-intenderet. Det er således muligt at lære noget, selvom hensigten ikke var at lære noget. Læring er dermed ikke normativ; læring sker ikke ved at opstille en række krav som skal følges, med læring som naturlig konsekvens. Lave og Wengers teori om situeret læring er derfor heller ikke en didaktisk teori, men et analytisk greb til at forstå læring. Subjektet i Lave og Wengers teori kan argumenteres for at være et tomt subjekt; et antiessentialistisk subjekt. Det betyder, at subjektet i princippet kun eksisterer i kraft af dets aktivitet i verden. Et subjekt bliver således, ifølge Lave og Wenger kun til i kraft af deltagelse i praksisfællesskab. Antager man denne tese, vil spørgsmålet om mening blive centralt; hvis alt er relationelt hvordan tilskriver et individ så mening til noget? Det vil naturligvis være gennem de sociale praksisser et individ indgår i, men hvordan udleder et individ mening, hvordan tilegner individet sig erfaring? Der må nødvendigvis være nogle indre, psykologiske processer på spil også. Wenger pointerer i noterne til Praksisfællesskaber at: *"Jeg påstår ikke, at et socialt perspektiv af den type, der her foreslås, siger alt, hvad der er at sige om læring. Det forudsætter de biologiske, neurofysiologiske, kulturelle, sproglige og historiske udviklinger, som har muliggjort vores menneskelige erfaring. Jeg fremsætter heller ikke en flot påstand om, at de antagelser, der ligger til grund for min tilgang, er uforenlige med andre teoriers."* (Wenger, 2010, p. 315). Her er således tale om et perspektiv, og en måde – af mange, til at anskue læringsprocessen på. Grundlæggende for mit videnskabsteoretiske ståsted i dette projekt er, at jeg undersøger elevernes forståelser, oplevelser og kompetencer i konflikthåndtering gennem deres omgivelser – det vil sige situeret. Jeg er på den måde både inspireret af den fænomenologiske tradition i kraft af, at jeg undersøger hvordan et fænomen fremtræder for eleverne her og nu, og samtidig ser jeg disse oplevelser og erfaringer som strukturer funderet i relation til omverden. Omdrejningspunktet for projektet er således at undersøge elevernes erfaringer i et relationelt og praksisorienteret perspektiv med inspiration fra Lave og Wenger.

Som supplement i projektets teoretiske fundering, indgår Dewey, som er kendt under pragmatismen. Her forstås menneskelig erkendelse kort sagt som et nyttigt redskab til at forstå verden, og ikke som en objektiv afspejling, hvilket stemmer overens med den fænomenologiske tilgang, men den socialkonstruktionistiske tilgang får sin plads idet jeg undersøger oplevelser mv., relationelt. Jeg er klar over, at det kan virke risikabelt at kombinere de forskellige traditioner grundet deres forskellige ontologiske og erkendelsesmæssige forståelser. Når jeg alligevel anvender begreber fra Dewey, bruger jeg dem således i en socialkonstruktionistisk forståelsesramme, forstået således at jeg anskuer erfaringskvalitet, kontinuitet og samspil ud fra et relationelt perspektiv, men undgår at forholde mig til subjektets essens eksistens.

### 2.1.2 Videnskabsteoretisk placering i dataindsamling- og behandling

Min dataindsamling er i høj grad inspireret af en fænomenologisk tradition, idet jeg søger indblik i elevernes levede erfaringer. Måden, hvorpå jeg har indsamlet data, har indflydelse på resten af projektet og på, hvilken viden jeg kan få ud af det. I nedenstående har jeg til hensigt at skabe overblik over, hvordan jeg har tilgået min empiri.

Da jeg lavede mine interviews, var min tilgang fænomenologisk inspireret. Det vil sige, at jeg ønskede at få indblik i elevernes oplevelser af et bestemt fænomen; Schools for Peace forløbet. Mit formål med interviewet var at få indsigt i hvordan forløbet fremstod for deltagerne, og jeg så dermed bort

fra de antagelser, jeg måtte have om forløbet i form af mit praktikophold i organisationen, for teorier og fra egne refleksioner omkring forløbet. Ifølge fænomenologien er det centralt, at belyse fænomener som de er i sig selv (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 186). Det betyder med andre ord at jeg forsøgte at gå bag om eksempelvis forståelser om læring, og forsøgte endvidere at lægge al min egen erfaring med forløbet bag mig, og fokusere på hvad det var, eleverne egentlig sagde.

At jeg anvender det fænomenologiske perspektiv i min empiriindsamling kommer blandt andet til udtryk gennem mine spørgsmål om elevernes oplevelse med forløbet. De besvarer spørgsmål gennem egne erfaringer og oplevelser med undervisningsforløbet, og forholder det samtidigt til den verden, de indgår i, herunder sociale forhold og forståelser og tidligere erfaringer med læring. Det er således elevernes egne oplevelser, jeg får adgang til og ikke en objektiv virkelighed. Undervisningsforløbet fremstår for dem på en bestemt måde, og det er denne måde, jeg er interesseret i at få adgang til. Men eftersom jeg ikke skelner mellem hverken kulturel baggrund, køn eller lignende, er det selve fænomenet; altså undervisningsforløbet jeg får viden om. Med et fænomenologisk perspektiv som dette, opnås der ikke som sådan ny viden om verdens strukturer, men derimod findes meninger og betydninger frem, som normalvis ligger implicit (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 188). Det fænomenologiske perspektiv anvender jeg som sådan; et perspektiv. I modsætning til naturvidenskabelige undersøgelser, vil fænomenologien undersøge menneskers oplevelsesverden ved at forstå individet indefra. Jakobsen, Tanggaard og Brinkmann eksemplificerer den fænomenologiske undersøgelse ved at se på begrebet lykke. Med en naturvidenskabelig tilgang vil man formentlig opsætte hypoteser for, hvordan lykke kan spores; eksempelvis udadvendt kropssprog, at grine flere gange dagligt eller andet. I den forbindelse er det menneskets adfærd, der beskrives ud fra objektive kriterier og lovmæssigheder, men i den fænomenologiske tilgang ville lykke beskrives ud fra menneskers oplevede lykke og derved bliver fokus på menneskets indre og subjektive oplevelser af et fænomen (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 189). Ifølge fænomenologien er den mest videnskabelige undersøgelse den, der ikke negligerer subjektiviteten for at gøre objektiviteten til altafgørende. Fordi vi kun har adgang til verden gennem os selv som observerende subjekt, er det også således vi skal forholde os til videnskabelighed. Subjektet er således medkonstituerende for den videnskabelige proces. Det vil sige, at vi ikke skal forsøge at gøre undersøgelsen fuldstændig objektiv, når det ikke er muligt qua vores deltagelse som observerende subjekter (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 190). Fænomenologer argumenterer for, at subjektiviteten ikke kun har en subjektiv gyldighed, men også er intersubjektivt valide, hvilket vil sige at der kan opnås validitet og gyldighed gennem undersøgelser den levede verden. Det handler således om at anerkende subjektiviteten, men være i stand til at sætte parentes om sin forforståelse. Udgangspunktet er den levede verden og ikke en række antagelser og hypoteser (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 190). Både i forhold til indsamlingen af empirien, og når jeg tilgår analysen, vil min forforståelse sættes i parentes. I empiriindsamlingen kommer det til udtryk ved at jeg spørger til deres oplevelser, uden at indikere eller nævne mit kendskab til øvelserne og deres formål, og i analysen vil jeg udforme beskrivelser af elevernes ytringer for at finde frem til, hvordan det omtalte fænomen fremstår for dem. Jeg har således ikke fuldstændig forsøgt at udelukke subjektivitet, men qua den fænomenologiske tilgang sat den til side, og taget udgangspunkt i elevernes levede verden. Mine erfaringer med praktikopholdet i NVP har haft indflydelse på, hvordan jeg personligt ser Schools for Peace, hvilket skaber risiko for, at udarbejde en subjektiv opgave. Dette har jeg dog også kommet uden om, ved netop ikke at forholde mig til mine egne holdninger med forløbet, og hele tiden vurderet mine tilgange og resultater ved at se på, om de samme resultater og fortolkninger, ville gøres uden mit kendskab til NVP. Jeg har på den måde sigtet efter løbende at lave 'breakdowns', som havde til formål at sikre validitet.

## 2.2 Indsamling og behandling af empiri

I forbindelse med udarbejdelse af dette projekt, har jeg haft en række overvejelser vedrørende indsamling af empiri. Jeg vil i dette afsnit skitsere og argumentere for den valgte empiri.

Det har fra begyndelsen af dette speciale, været mit ønske at inddrage Non Violence Project i projektet. Denne interesse opstod under mit praktikophold på 9. semester, hvor jeg var i praktik i organisationen. Her oplevede jeg blandt andet hverdagen inklusiv de udfordringer, organisationen har, men samtidig fik jeg god indsigt i, hvordan organisationen håndterer udfordringer og oplevede mange af de succeser, der også opnås gennem organisationen arbejde. Jeg fandt, at undervisningsforløbet, Schools for Peace var relevant og i høj grad brugbart i danske folkeskoler, men samtidig erfarede jeg gennem mit praktikophold, at mange folkeskoler takkede nej til forløbet, primært af økonomiske årsager. Det var sjældent det indholdsmæssige i forløbet, skolerne afviste forløbet på, men derimod var mangel på økonomisk råderum og mangel på tid og overskud blandt de årsager til fravalg. Forløbets virkninger er dokumenteret som blandt andet mere overskud blandt lærere og elever, og jeg ønskede derfor at undersøge elevernes oplevelse af virkningerne i praksis. Jeg har i indeværende projekt derfor valgt at anlægge et elevperspektiv på forløbet, og anvender derfor interview med elever som min primære empiri.

Alligevel har jeg suppleret med interview med en lærer, der underviser elever i Schools for Peace, og beslutningstageren (afdelingslederen), for at få deres perspektiv på forløbets relevans og umiddelbare virkning, samt hvad de anså som værende centralt i Schools for Peace forløbet. Interviewet med lederen skitserer bevæggrundene for skolens valg af Schools for Peace. Interviewet med læreren har til formål at give mig indblik i, hvordan hun oplever elevernes udvikling af sociale kompetencer og hvordan undervisningsforløbet blev implementeret metodisk. Dog er den lærer, jeg har lavet interview med ikke den lærer, der har undervist de klasser, jeg har interviewet. Dette kan ses som bias i min empiriindsamling, idet lærerens fremgangsmåde kan have indflydelse på elevernes opfattelse (Kevin Anthony Perry, Lars Qvortrup, 2015), men da jeg alligevel har valgt at inddrage interview med læreren, er det for at få indblik i selve organiseringen af forløbet, og en lærers umiddelbare holdning til relevansen af forløbet samt elevernes udvikling af kompetencer set udefra. Jeg bruger interviewet med læreren som baggrundsviden og indsigt i, hvad forløbet kan bidrage med, ifølge hende.

Mine interviews blev foretaget på en periode over ti dage, hvorefter jeg transskriberede dem, for at gøre dem anvendelige til senere analyse. Min interviewguide var udarbejdet således, at den kunne komme rundt om alle de emner og undervisningsmetoder, der er i Schools for Peace, uden at jeg spurgte direkte ind til konkrete øvelser eller emner, for at kunne få adgang til hvad det egentlig var, eleverne selv fremhævede ved forløbet. De uddybende spørgsmål gav en dybere indsigt i elevernes forståelse af forløbet. Inden jeg spurgte ind til Schools for Peace, spurgte jeg ind til deres almindelige undervisning, fag, karakterer mv., for at få indsigt i deres udgangspunkt for Schools for Peace, samt hvordan deres 'almindelige' undervisning adskiller sig fra det. Jeg var her både optaget af deres italesættelse af emner samt undervisningsmetoder og -tilgange. En komplet interviewguide samt interviewtilgang vil være at finde i bilag 6.

Efter jeg havde foretaget interviews, transskriberede jeg dem for at gøre dem lettere anvendelige i projektet. Herefter udvalgte jeg temaer i alle interviews i henhold til min problemformulering og mit teorivalg. Helt konkret gennemgik jeg alle interviews igen, både med lyd og video for at vurdere hvilke elementer der var på spil i klassen, og hvad der gik igen i de forskellige interviews. Jeg bemærkede her, at der var mange aspekter og holdninger, som de var enige om, men de havde også nogle udfordringer med sammenholdet i klassen.

Jeg overvejede ydermere min interviewform. Jeg havde både enkeltinterviews, klasseinterviews og fokusgruppeinterviews i overvejelserne. Med enkeltinterviews kunne jeg nå frem til den enkelte elevs forståelse og oplevelse med forløbet; individets livsverden, og med klasseinterviews ville jeg få adgang til klassens generelle holdning samt indsigt i klassens sociale organisering. Risici ved klasseinterviews er, at magtrelationer i klassen ville kunne præge mit interview og at elevernes ageren og ytringer ville ændre sig, afhængigt af, hvilken lærer der ville være til stede (Kevin Anthony Perry, 2016, p. 29). Jeg valgte at foretage fokusgruppeinterviews idet jeg her ville have mulighed for at undersøge elevernes fortolkninger og sociale normer, samt hvordan de i fællesskab tilskriver de omhandlende emner og undervisningsmetoder mening, og hvad de fremhævede som centralt ved forløbet. Det vil sige, at mit formål var at få indsigt i elevernes oplevelser, hvortil enkeltinterviews kan være anvendelige (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 123), men jeg ønskede endvidere at fokusere på, hvordan deres oplevelser blev skabt relationelt. Ydermere ville fokusgruppeinterviews give mulighed for at eleverne kunne supplere hinanden undervejs, samtidig med at deres relation og tillidsbånd til hinanden, ville have indflydelse på interviewsituationen, som en faktor der ville gøre hele situationen mere uformel.

### 2.2.1 Fokusgruppeinterviews

Fokusgruppeinterviews giver eleverne mulighed for at supplere og udfordre hinandens udsagn, hvilket vil give mig indblik i kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 123). Fokusgruppeinterviews gav mig endvidere mulighed for at skabe trygge rammer for eleverne idet de deltog i interviews sammen med andre af deres klassekammerater, som de i forvejen havde relation og tillid til. Formålet var, at skabe tillid mellem mig og eleverne, således de havde let ved at åbne sig og fortælle dybdegående om deres oplevelser med forløbet og de udfordringer, der kan opstå i en klasse. Når de sidder flere sammen, var min vurdering at de i højere grad havde tendens til at tale frit og diskutere hinandens holdninger. Da rummet synes trygt og der var etableret en tillid, erfarede jeg at eleverne åbnede meget op for deres egne holdninger, og de udfordringer, de i fællesskab har i klassen. Det viste sig endvidere, at så snart én elev åbnede samtalen om skrøbelige emner, gjorde den næste også, og på den måde fik jeg flere elevers perspektiver på de udfordringer, de kæmper med. Et eksempel herpå er, at en elev begyndte at fortælle om en konkret udfordring, herefter supplerede de andre elever og det viste sig, at de oplevede denne udfordring for afgørende for deres trivsel og læringsmuligheder.

Den viden jeg fik adgang til var både relationerne i klassen, samt elevernes personlige og fælleskonstruerede holdninger og forståelser af forløbet samt hvilke normer og værdier, de havde. Det vil sige, at jeg både opnåede viden om elevernes sociale og fællesskabte oplevelser og holdninger til forløbet, og idet rummet var trygt (de var sammen med nogle de kendte og havde tillid til), havde de nemmere ved at fortælle om personlige udfordringer. Den viden, jeg opnåede var med andre ord både sociale konstruktioner af forløbet, og personlige holdninger og udfordringer.

### 2.2.2 Udvælgelse af informanter

Eleverne er udvalgt af lærerne, og ud fra hvorvidt de havde lyst til at deltage. I alle interviews var der lige mange piger som drenge, og læreren forsøgte at finde elever, som var så forskellige som muligt; forskellige religiøse overbevisninger, kulturelle forhold, bosat i eller uden for kommunen mv. for at få et så alsidigt billede som muligt. Mine interviews med eleverne er foretaget på samme skole, men med elever fra forskellige klassetrin. Hvert interview var med seks elever fra samme klasse. Eleverne har alle haft forløbet, Schools for Peace inden for de sidste seks måneder forud for interviewet. Bias

ved et af mine interviews er, at en af klasserne ikke har færdiggjort Schools for Peace. Den pågældende klasse havde nogle komplikationer med forløbet, hvorfor lærer og ledelsen vurderede, at forløbet ikke skulle afsluttes. Jeg har alligevel medtaget interviewet og flere citater herfra, fordi jeg vurderede undervejs og da jeg behandlede interviewet, at deres deltagelse i den del af undervisningen, de gennemførte har vist sig at have stor indflydelse på eleverne, både personligt og relationelt. Dette afspejler sig endvidere i analysen. Jeg vil ikke komme yderligere ind på årsagerne til, at eleverne ikke har færdiggjort forløbet, men blot påpege, at deres helhedsbillede af Schools for Peace ikke har samme udgangspunkt, som de andre interviews, men at det tydede på, at deres deltagelse i Schools for Peace alligevel havde haft indvirkning på deres forståelser og konflikthåndteringskompetencer, samt sociale relationer i klassen.

### 2.2.3 Forskningsetiske overvejelser

I forbindelse med indsamlingen af empirien, har jeg fundet det nødvendigt at forholde mig til etiske forhold. Alle de personer, jeg har talt med har givet verbalt samtykke til at blive interviewet. Alle deltagernes forældre har endvidere haft mulighed for at sige nej til deltagelse på deres børns vegne. Desuden er alle deltagerne blevet informeret om deres ret til ikke at svare på spørgsmål de måtte finde u hensigtsmæssige eller at forlade interviewsituationen når som helst. For at værne om deltagernes anonymitet, har jeg endvidere valgt ikke at fremstille dem ved navn nogle steder i projektet. I projektet henvises derfor udelukkende til elevernes køn, hvilket de var indforståede med inden interviewet blev påbegyndt.

Inden jeg foretog interviews, blev interviewspørgsmålene sendt ud til afdelingslederen på skolen. På skolens intranet fik forældrene mulighed for at læse om formålet med mine interviews, samt de praktiske forhold, hvor de samtidig fik besked på at give en melding, såfremt de ikke ønskede at deres børn skulle deltage. Inden jeg foretog interviews, valgte jeg derfor at vente indtil alle forældrene havde set beskeden, og haft tid til at fravælge interviews for deres børn.

Af hensyn til elevernes alder og skolens traditionelle metodiske undervisningstilgang, valgte jeg at foretage interviews anderledes end "samtale". Jeg ville undgå en interviewsituation, som lignede en 'almindelig' undervisningssituation (spørgsmål/svar-situation), men snarere en der mindede om Schools for Peace-undervisningen<sup>2</sup>, for at skabe genkendelighed. Jeg formede mine interviewspørgsmål således, at de lagde op til forskellige måder at svare på. Ved nogle spørgsmål sad vi i en rundkreds og talte, i nogle af tilfældene blev de bedt om at tale sammen to og to inden de svarede, andre spørgsmål indebar at de skulle besvare med tal på en skala fra 1-10, hvor de svarede ved at stille sig på det tal, de følte, og endelig havde jeg ja/nej-spørgsmål, hvor de skulle rejse sig eller sætte sig ned for at svare. Undervejs spurgte jeg uddybende ind. En af årsagerne til, at jeg valgte at udforme interviews på denne måde var endvidere, at det ville skabe genkendelighed i forhold Schools for Peace, og at denne genkendelighed kunne bidrage til et tillidsfuldt og uformelt rum. En anden årsag er, at eleverne er mellem fjerde til sjette klassestrin, og formentlig ikke er vant til at reflektere på samme måde, som hvis de var ældre. I afsnit 2.4 fremgår i beskrivelse af Schools for Peace undervisningsmetoder og filosofi.

---

<sup>2</sup> Folkeskolen anvender flere undervisningsmetoder og læringsteknikker end spørgsmål/svar-situationer. Med risiko for at negligere nogle af de mange forskellige undervisningsmetoder der anvendes i folkeskolen, vil jeg blot pointere, at jeg ønskede at skabe en interviewsituation der mindede om de konkrete fremgangsmåder, som er en del af Schools for Peace-forløbet. Dog erfarede jeg undervejs i mine interviews, at eleverne ikke oplever skolens almene undervisning som alsidig i de faglige fag, men at udflugter og kreative fag skiller sig en smule ud, jf. bilag 1,2,3,4



Jeg lavede fire interviews med elever á seks i hvert interview. Jeg startede med fjerde klasse, dernæst sjette, så fjerde igen og til sidst, femte klasse. Undervejs som jeg foretog interviews, lavede jeg en række modifikationer der hvor jeg oplevede, at eleverne enten mistede fokus, eller blev ekstra opmærksomme. De første to gange spurgte jeg eleverne hvordan de havde oplevet at blive interviewet, hvortil de gav deres feedback, som jeg kunne implementere i det næste interview. Et eksempel på at jeg modificerede interview var, at jeg bemærkede at nogle af drengene i et interview havde svært ved at sidde stille længe, på trods af at jeg havde forsøgt at komme over det ved at lave forskellige former for besvarelsesmåder, som nævnt i ovenstående. Da jeg oplevede den manglende koncentration fandt jeg en ny måde, de kunne svare på næste spørgsmål på, eller spurgte uddybende til den hvis koncentration var på prøve. Hertil var der besvarelser, som jeg erfarede ikke virkede optimalt, eksempelvis at de skulle tale sammen to og to inden de svarede mig, men det fungerede ikke da rummet for var småt til at de kunne tale uden at 'forstyrre' hinanden, og øvelsen formentlig var for kort, så denne tilgang kasserede jeg hurtigt. Jeg valgte at videooptage alle interviews for at sikre mig, at transskriptionen efterfølgende blev korrekt, hvilket ikke er vedlagt for at værne om deres anonymitet.

Antallet af elever pr interview er baseret på litteratur om fokusgruppeinterviews, som viser at antallet af deltagere bør være mellem seks og otte personer, eftersom en for stor gruppe af deltagere vil kunne begrænse aktiv deltagelse for alle (Kevin Anthony Perry, Lars Qvortrup, 2015). Inden interviewet, gjorde jeg klart, at jeg var ordstyrer, men at formålet var at de skulle tale sammen indbyrdes om de spørgsmål, jeg stillede. Jeg gjorde det endvidere tydeligt, at alles holdninger var lige gode, og at de alle var relevante for min undersøgelse, men samtidig undgå at presse dem til at sige noget, hvis de ikke havde lyst. Interviewene blev afholdt væk fra klasse miljøet, idet flere har erfaring med at det kan skabe en mere formel ramme, men hvor der samtidig er rum for mere private overvejelser (Kevin Anthony Perry, Lars Qvortrup, 2015), hvilket jeg antog ville kunne bidrage til et mere tillidsfuldt rum.

### 2.3 Intenderet læring

Eftersom den læring, jeg undersøger er et struktureret læringsforløb, og er foregået som en undervisningssituation finder jeg det relevant at beskrive den intenderede læring og de undervisningsmetoder, der er anvendt i undervisningsforløbet.

For at beskrive dette inddrager jeg min egen erfaring som praktikant i Non Violence Project, som er gennemlæst og godkendt af en medarbejder i NVP, herudover inddrager jeg organisationens beskrevne læringsmål og undervisningsmetoder. Ud over det, har jeg foretaget interview med en leder på skolen og en lærer, som underviser i Schools for Peace. Når jeg foretager interviews med lederen er det for at få indblik i, hvad hun fandt ved Schools for Peace, som kunne bidrage til skolens udvikling og interviewet med læreren skal give umiddelbart indblik i, hvordan organiseringen af undervisningen samt emnerne, opleves af en lærer, der underviser i forløbet. Formålet er at få baggrundsviden om årsagerne til hvad skolen mener, at Schools for Peace kan bidrage til, samt hvordan læreren umiddelbart oplever virkningerne af forløbet. Eftersom interviewene ikke er henvendt som primær empiri, har jeg ikke transskriberet dem.

Med intenderet læring mener jeg, dels fra Schools for Peace, qua de læringsmål forløbet har opstillet, og dels fra skolelederen, som havde en hensigt med at implementere forløbet. I dette afsnit vil jeg udelukkende se på den intenderede læring fra Non Violence Project, skolelederen og en lærer der underviser i Schools for Peace, og dermed inddrages elevernes oplevelser ikke før i analysen.

### 2.3.1 Schools for Peace læringsmål

I bilag 5 kan hele Schools for Peace' pædagogik, metoder og læringsteknikker findes, her vil jeg blot fremhæve læringsmål og læringsudbytte. Eftersom jeg i min praktikperiode på tidligere semester har jeg praktikant hos organisationen, vil jeg beskrive undervisningsmetoderne ud fra min egen erfaring. Dette vil være at finde i afsnit 2.4.4.

#### "1) Viden tilegnes:

1. Lære hvad selvværd er og forstå, hvorfor det er vigtigt at udvikle.
2. Lære hvad konflikter er, hvorfor de opstår, og hvordan de eskalerer.
3. Lære om forskellige strategier til at håndtere konflikter og forstå, hvordan og hvornår de kan anvendes.

#### 2) Kompetencer og strategier udvikles

1. *Kommunikere og lytte: Blive i stand til at lytte til forskellige perspektiver, udtrykke ens egne holdninger, værdier og rettigheder og blive i stand til at forstå andres.*
2. *Tænke kritisk: Udvikle evnerne til at tage beslutninger på baggrund af velbegrundede bedømmelser.*
3. *Samarbejde: Udvikle evnerne til at samarbejde med andre og at håndtere konflikter konstruktivt.*

#### 3) Holdninger og værdier forandres

1. *Ansvarlighed: Opnå en forståelse af egne handlinger, engagement i personlig udvikling og social forandring.*
2. *Nysgerrighed: Have et åbent sind og værdsætte diversitet.*
3. *Empati: Have evnen til at mærke andre menneskers følelser kombineret med at kunne forestille sig, hvad den anden muligvis tænker og føler.*
4. *Menneskelig værdighed: Have en følelse af selvværd og en værdsættelse af andres værdier uanset sociale, kulturelle, sproglige og religiøse forskelle."*

(bilag 5)

### 2.3.2 Skolelederens valg af Schools for Peace

Skolelederen fremhæver to overordnede aspekter ved årsagen af Schools for Peace. Dels at eleverne kunne få nogle konflikthåndteringsværktøjer, som gør dem i stand til at blive selvhjælpende og dels at eleverne, både klassevis og på hele skolen, får et fælles sprog.

Hun påpeger, at refleksioner og at lære at sætte sig ind i hinandens sted, er primære aspekter ved forløbet. Herudover var det vigtigt for hende at rammesætte konflikthåndtering mv., således undervisningen i emnerne blive systematiseret. Formålet med at implementere forløbet var således at systematisere elevernes konflikthåndteringskompetencer, at skabe et fælles sprog og at eleverne blev bedre til selv at løse deres konflikter. Det samlede interview vedhæftet som lydfil i bilag 9.

### 2.3.3 Lærerens oplevelse med Schools for Peace

Jeg vil i det følgende se på, hvad en lærer som underviser i Schools for Peace, fremhæver som det mest centrale til forløbet. Formålet er at få indblik i nogle af de problematikker og udfordringer, Schools for Peace kan bidrage med, ifølge læreren. Det vil sige, at lærerens oplevelse af forløbet, samt hvad hun mener, Schools for Peace kan bidrage med og udgangspunktet for undervisningen, vil være omdrejningspunktet for det følgende. Hele interviewet kan findes i bilag 10.

De to øvelser, læreren fremhæver som særligt anvendelige, er øvelser, som også er gennemgående i interviews med eleverne. Det er henholdsvis øvelsen, der kaldes dyrenes zoo og skab din drømmeskole. Læreren oplevede, at særligt øvelsen med dyrene havde skabt bevidsthed hos eleverne. Dette eksemplificerer hun ved at eleverne flere gange havde oplevet at det var gået op for dem, hvilke roller de havde positioneret sig i under konflikter, og et ønske om at positionere sig anderledes. Hun forklarer at nogle af dyrene blev "populære", og at eleverne derfor ville agere som dem. Der var endvidere tale om de dyr, som løser konflikter konstruktivt (jf. beskrivelse af øvelsen i nedenstående).

Metodisk fortæller læreren, at det fungerede godt, at der var plads til at modificere forløbet så det blev tilpasset eleverne. Som lærer har hun et godt kendskab til eleverne, hvorfor hun fandt det vigtigt at kunne ændre forløbet, så det passede til netop hendes elever. Ydermere gør hun det klart, at det fungerede godt, at de som lærere selv havde gennemgået forløbet og alle øvelserne. På den måde havde hun bredt indblik i, hvad der ville ske.

I forhold til emnerne fortalte læreren, at især konflikthåndtering var brugbart. Skolen har tidligere arbejdet med konflikthåndtering og det, der adskilte sig fra deres tidligere erfaring var, at der i Schools for Peace var en genkendelighedsfaktor i form af øvelsen med dyrerene, som er beskrevet i nedenstående. Her havde eleverne noget konkret at forholde sig til, og de 'udgav' ikke hinanden, men fokuserede i stedet på dyrenes egenskaber, og den måde, de ser dyrene på normalvis.

Læreren oplever at de sociale forhold i klassen er forandret i form af færre konflikter. Hun beskriver dette som målbart, som kunne tydes i lærernes ugentlige møder, hvor klassernes konflikter diskuteres. Her viste det sig, at der var færre konflikter at tale om. Ydermere fortæller hun en effekt som værende at de sociale relationer har forandret sig. De elever, som tidligere har søgt meget opmærksomhed og haft tendens til ofte at være i centrum, har efterfølgende givet de andre elever mere plads ved selv at sætte sig i baggrunden. Som en sidste effekt, jeg her vil inddrage er, at eleverne ifølge læreren har fået et fælles sprog. Internt i klassen, kan både lærer og elever påpege over for hinanden, at "der skal være plads til andre end løven", hvorved eleverne retter sig efter det, og handler mindre 'som en løve' (mindre dominerende).

### 2.3.4 Undervisningsmetoder og -teknikker i Schools for Peace

Undervisningen i Schools for Peace er både en dialogisk og kreativ læringsproces. Praktisk starter underviseren i Schools for Peace med en beskrivelse af læringsmålene og præsentation af de emner,

der bliver berørt. Forløbet består af ti lektioner, og der er øvelser til alle lektionerne, og til nogle af øvelserne er også et teoretisk blik. Ved de øvelser, hvor der indgår en teoretisk del, præsenterer underviseren først den teoretiske del. Et eksempel på det er om emnet ikkevold. Her nævnes en række rettighedsforkæmpere og deres historie, herunder blandt andet Malala og Martin Luther King. Herefter skal deltagerne reflektere over hvem der er deres forbilleder, og fortælle hvorfor. En anden øvelse i emnet ikkevold er at deltagerne skal besvare udsagn, underviseren fortæller; eksempelvis jeg synes konflikter kan være gode eller jeg synes at vold nogle gange kan løse en konflikt. Måden deltagerne svarer på at enten ved at rejse sig eller sætte sig, eller at rykke sig fra et sted i lokalet til et andet. Kreativiteten indgår i alle øvelser, men et konkret eksempel er at deltagerne skal skrive og tegne deres drømmeskole. Her får deltagerne mulighed for at bruge deres fantasi og drømme stort, og ydermere at reflektere over egne værdier. Et eksempel på en øvelse om konflikthåndtering er, at deltagerne stiller sig på to rækker med fronten mod hinanden. I midten er en streg (enten fysisk eller imaginær), og nu skal de få den person over for dem, over på sin egen side. Alle har samme mål, og øvelsen kan løses på flere forskellige måder. Nogle hiver hinanden over, andre indgår et kompromis og nogle går bare over uden at tænke på at vinde eller tabe. I denne øvelse får deltagerne praktisk erfaring med hvordan de intuitivt ville løse en konflikt. En anden øvelse om konflikthåndtering indebærer, at de reflekterer over hvordan de selv håndterer konflikter. Inden øvelsen begynder, har de fået beskrevet en række karaktertræk ved fem forskellige dyr i forbindelse med konflikthåndtering; en løve (aggressiv og dominerende), en kamel (tilpasser sig andres behov for at undgå konflikt), en delfin (samarbejde i form af vinde-vinde-situation), skildpadde (afviger fra at deltage i konflikter og lytter hverken til andres eller egne behov) og en ræv (kompromissøgende i form af 50-50-løsninger). Deltagerne skal stille sig fysisk på et billede af det dyr, deres konfliktløsninger minder mest om, i konflikter med forskellige mennesker, eksempelvis forældre, lærere, sportstrænere mv. Undervejs taler eleverne sammen to og to om hvordan de har løst konflikter. Efterfølgende reflekteres der over hvordan det kan være mest konstruktivt at løse en konflikt over for en person, der agerer som en løve eksempelvis.

I undervisningsforløbet indgår meget refleksion, og et af formålene er, at eleverne fremover reflekterer over de emner på et dybere niveau, end de gjorde før. En af teknikkerne til at sikre dette er, at de bevæger sig aktivt, tegner eller andet, og dermed får bragt flere sanser i spil.

### 3 Teoretisk fundament

I det følgende kapitel vil jeg skitsere mine teoretiske valg, som bliver anvendt til at besvare min problemformulering.

Mit teoretiske udgangspunkt i projektet er Lave og Wengers situerede læringsteori, uddybende vil Wengers sociale teori om læring og identitet blive bragt i spil, for at få indblik i identitetsdannelse i et relationelt perspektiv, eksemplificeret som sociale kompetencer. Jeg supplerer endvidere med dele af Deweys læringsteori, særligt hans erfaringsbaserede pædagogik, herunder plasticitet og hans bidrag til kreative tilgange til læring, men vil blive anskuet relationelt – i et socialkonstruktionistisk perspektiv.

Lave og Wenger opererer med begrebet legitim perifer deltagelse, hvilket forudsætter deltagelse i et socialt fællesskab, og er kendetegn på læring som en situeret virksomhed (Lave & Wenger, 2014, p. 31). Det er således den sociale proces, som er afgørende for læring af kompetencer, hvilket endvidere er udgangspunktet for projektet. Herudover er det elevernes oplevelser af deres deltagelse i Schools for Peace, jeg undersøger med fokus på deres udvikling af konflikthåndteringskompetencer og øvrige sociale kompetencer. Dette gør jeg med Lave og Wengers situerede læringsteori, idet jeg ser på hvordan deres kompetencer udvikles relationelt i den sociale virksomhed, de indgår i. Herudover finder jeg den situerede læringsteori anvendelig til at undersøge hvordan elevernes sociale kompetencer udvikles gennem deltagelse i en social virksomhed.

Idet jeg inddrager Wengers videreudvikling af den situerede praksisteori i form af individet i praksis, får jeg yderligere et individperspektiv med. Ifølge Wenger udvikles og reproduceres identiteten som følge af de forskellige praksisfællesskaber individet interagerer i og på tværs af (Wenger, 2010, p. 185). I dette projekt bliver netop dette perspektiv centralt da eleverne både forholder sig til det, de har til fælles i praksisfællesskabet, samt hvordan de anvender det i andre sociale kontekster. Eleverne inddrager altså flere sider af deres sociale liv, og de hiver forskellige påvirkninger ind, som er med til at udvikle dem og har indflydelse på, hvordan de håndterer konflikter. I det følgende vil jeg komme dybere ind på de teorivalg, jeg har gjort samt argumentere for brugen af dem i projektet.

#### 3.1 Situeret læring

Lave og Wengers analytiske begreber praksisfællesskab, legitim perifer deltagelse og situeret læring har fået stor indflydelse i de måder hvorpå læring forstås og analyseres. Lave og Wengers analyser og nytænkning af læringsbegrebet kom i kølvandet af forskellige strømninger gennem 1980'erne og 1990'erne. I Danmark blev traditionen skrevet ind i mesterlærediskussionen, som overordnet set gav de praksis-kreative fag legitimitet (Gerd Christensen, 2013). Dog adskiller deres tilgang sig på nogle punkter fra mesterlæren, blandt andet ved subjektbegrebet<sup>3</sup>.

Lave og Wenger gør op med dels at læring forstås som individuelle, kognitive processer og dels at læring er forudsat undervisning (Gerd Christensen, 2013).

Blandt andet gennem Jean Laves antropologiske studier af mesterlæretraditioner (oplæring af skræddere og jordmødre etc.) undersøges den ikke-undervisningsbaserede læringsituation. Lave og Wenger kommer blandt andet frem til at denne proces ikke alene er individuelt baseret, men i stedet

---

<sup>3</sup> Der er diskussioner idet om hvorvidt Lave og Wenger kan skrives ind i den socialkonstruktionistiske tradition de operer med et centralt subjekt i deres 'mesterlære'-undersøgelser. Her ses et subjekt, som skal 'mestre' noget, hvilket er modstridende med socialkonstruktionismens antiessentielle subjektbegreb (Gerd Christensen, 2013).

noget, der sker i sociale relationer. Læring bliver hermed anskuet kontekstuel (Gerd Christensen, 2013) og er efter Lave og Wengers opfattelse: "ikke blot situeret i praksis – som om der var tale om en eller anden reificerbar proces, som blot tilfældigvis var placeret et eller andet sted; læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levende verden." (Lave & Wenger, 2014, p. 36).

Læring kan således ikke adskilles fra sociale processer og undervisningssituationer har ikke læring som naturlig konsekvens, som man tidligere har antaget, eksempelvis gennem overførsel af information. Læring foregår, ifølge Lave og Wenger, mellem individer, som følge af at deltagelse i sociale praksisser. Det vil sige, at læring er integreret i, og uadskillelig fra deltagelse i social praksis, og kan ikke som sådan reguleres via diverse læringspædagogikker og -teknikker. (Lave & Wenger, 2014, p. 33). Som supplement til Lave og Wengers læringsbegreb, vil jeg kort påpege Illeris' forståelse af omgivelsernes indflydelse på individets læring. Han pointerer, at blokering eller forsvar mod læring er en psykisk mekanisme, som har indflydelse på, hvorvidt personlig og faglig udvikling finder sted. Denne psykiske mekanisme afhænger blandt andet af tryghed og motivation, hvilket vil sige, at oplever individet ikke tryghed eller motivation for læring, vil intenderet læring, ikke finde sted (Illeris, 2015, p. 169). Dermed kobles således Illeris' begreb til projektets intenderede læring, på trods af, at Lave og Wenger har en anden opfattelse af læring. Jeg kobler de to perspektiver ved at anskue praksisfællesskabet som et læringsmiljø, hvor tryghed og motivation spiller en central rolle, og vil endvidere undersøge elevernes oplevelse af tryghed i miljøet anskuet som basale behov.

### 3.1.2 Praksisfællesskab

Lave og Wenger definerer praksisfællesskab som:

*"A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because or provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage [...] The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation)" (Gerd Christensen, 2013, p. 2).*

Et praksisfællesskab er således ifølge Lave og Wenger en social kontekst, som har en fælles opgave eller et fælles produkt. Alle involverede agerer i forhold til dette fælles. Den fælles opgave eller det fælles produkt, er således det, de involverede handler efter og er betinget af. Det kan både være eksplicit og implicit, men de involverede struktureres indbyrdes i praksisfællesskabet og udfører handlinger, som overordnet set anskues som meningsfulde i forhold til det fælles produkt eller den fælles opgave (Gerd Christensen, 2013, pp. 3–4). Alle indgår i mange forskellige praksisfællesskaber hver dag og gennem livet (Wenger, 2010, pp. 16–17). Et praksisfællesskab kan eksempelvis være en mødregruppe, en løbeklub, en skoleklasse, etc. I indeværende projekt anskuer jeg de enkelte skoleklasser, som praksisfællesskaber, hvor deres fælles produkt er selve klassen, dens organisering i forhold til positioneringer indbyrdes, deres egen og hinandens muligheder for læring, samt andre aspekter, som de selv skriver frem gennem mine interviews. Disse vil jeg komme ind på løbende gennem min analyse. Overordnet set, omhandler disse praksisfællesskaber at opretholde et miljø, hvori alle trives og der er rum til læring.

Mine interviews er hver især med seks elever fra samme klasse, og eftersom hele skoleklassen er det fællesskab, der omtales i interviewene, og det er de fællesskaber, eleverne 'hører til' i forbindelse med undervisning i Schools for Peace, har jeg valgt at anskue netop det praksisfællesskab. Hele skolen er også et praksisfællesskab, lærergruppen er et praksisfællesskab og derudover indgår alle på skolen i andre praksisfællesskaber såsom familiære forhold eller sportsaktiviteter. Derfor vil der

også nævnes eksempler som ikke er baseret på deltagere i praksisfællesskabet. Her vil jeg anskue denne perspektivering uden for praksisfællesskabet, som en kompetence til at indgå i forskellige praksisfællesskaber, og se på de meningsbærende elementer, eleverne fremsætter på tværs af sociale relationssystemer.

### 3.1.3 Legitim perifer deltagelse

Deltagelse i en social praksis kan ske på forskellige måder, Lave og Wenger foreslår begrebet legitim perifer deltagelse som beskrivende af deltagelse i den sociale praksis, hvor læringen opstår (Lave & Wenger, 2014, p. 36).

Begrebet kan ikke opdeles og anskues ud fra de enkelte ord eller uafhængigt af praksisfællesskab og situeret læring, men er et udtryk for den deltagende proces i praksisfællesskabet, som medfører læring, som dermed også er situeret. Begrebets terminologi kan derfor virke misvisende, hvorfor jeg her kort vil redegøre for dem.

*Legitim* indebærer ikke at der kan findes en 'illegitim' deltagelse, men derimod at legitimiteten er afgørende for læring og et konstituerende indholdselement. At deltagelsen er legitim betyder at der er et meningsfuldt formål med deltagelsen i praksisfællesskabet. Det vil sige at de aktiviteter, funktioner, opgaver og forståelser findes meningsfuldt i det sociale relationssystem. De normer og måder at agere på i ét praksisfællesskab, gør sig ikke nødvendigvis gældende i et andet. Dette relationssystem produceres og reproduceres i sociale praksisser. En person i en sådan praksis definerer og defineres af disse relationer (Lave & Wenger, 2014, p. 49). *Periferitet* henviser til at der er forskellige måder at være deltagende på; mere eller mindre engageret i fællesskabet. Det vil sige at den perifere deltagelse er en måde at være social i verden på. Aktørerne har skiftende placeringer og perspektiver, hvilket er en del af deres læringspotentialer, udvikling af identiteter samt former for medlemskab (Lave & Wenger, 2014, p. 37).

Legitim perifer deltagelse er således et begreb, Lave og Wenger anvender til at beskrive at der finder læring sted, uanset hvordan læringskonteksten er organiseret. De afviser dermed ikke, at der kan finde læring sted under undervisning, men at der stilles spørgsmålstegn ved *hvilken* læring, der finder sted. Pointen er, at der skelnes mellem læring og intenderet undervisning (Lave & Wenger, 2014, p. 41). Den læring, der sker er dermed ikke nødvendigvis den intenderede læring, som er fremsat af en pædagogisk form eller lignende. Med andre ord; kilden til læring er ikke intenderet undervisning. Legitim perifer deltagelse betyder således at "læring ikke blot er en betingelse for medlemskab, men i sig selv er en form for medlemskab" (Lave & Wenger, 2014, p. 49).

### 3.1.4 Deltagelse og ikke-deltagelse i praksisfællesskab

Mennesker er sociale væsner, og handler derfor socialt i verden. Eftersom mennesker indgår i mange forskellige praksisfællesskaber, vil der altid være noget, man tager med fra det ene til det andet (Wenger, 2010, p. 192). Herudover indgår vi konstant i praksisfællesskaber, men i lige så høj grad er der praksisfællesskaber, som vi ikke indgår i. De praksisfællesskaber, vi ikke indgår i, kan også være medkonstituerende for vores identitetsdannelse. Vi definerer således os selv både gennem de praksisser vi deltager i, men også gennem dem vi ikke deltager i (Wenger, 2010, p. 191). Wenger skelner mellem to måder at være ikke-deltagende i et praksisfællesskab på; *periferitet* og *marginalitet*. Periferitet er den måde for ikke-deltagelse, som giver mulighed for deltagelse. Det vil sige det 'niveau' af deltagelse, som kan udvikle sig til fuldgyldig deltagelse. Formålet er, at blive deltager, og det er således deltager-aspektet, der er dominerende. Marginalitet er en form for ikke-

deltagelse, hvor det dominerende aspekt er ikke-deltagelse. Den marginaliserede position forhindrer fuldgyldig deltagelse. Hvorvidt en ikke-deltagelses-position udvikler sig til periferitet eller marginalitet, afhænger af deltagerrelationerne i praksisfællesskabet (Wenger, 2010, pp. 193–194). Der skelnes endvidere mellem fire former for ikke-deltagelse. Fuld deltagelse, som indebærer er man allerede er indviet i praksisfællesskabet, fuld ikke-deltagelse indebærer en komplet udelukkelse af praksisfællesskabet, det vil sige outsider. Periferitet, forstået som ikke-deltagelses-aspektet som fører til deltagelse, og marginalitet som er begrænset til ikke-deltagelse, men kan udvikle sig til deltagelse (Wenger, 2010, p. 194).

I nærværende projekt anvendes elevernes deltagelsespositioner blandt andet til at undersøge deres meningstilskrivning af det forløb, de har gennemgået og hvorvidt forløbet har bidraget til deres forståelse af konstruktiv konflikthåndtering samt udviklet deres sociale kompetencer. Deres handling i praksisfællesskabet og deres erfaringer udefra, vil også blive inddraget eftersom de italesætter det, som betydningsfuldt. Flere aspekter har indflydelse på elevernes måder at interagere i praksisfællesskabet på; de indbyrdes relationer, de udfordringer der opstår, og ydre faktorer spiller ind. De italesætter flere aspekter som værende medkonstituerende for deres praksisfællesskab, og derfor har jeg til hensigt ikke at negligere disse. Herudover ser jeg på, hvordan deres deltagelse i praksisfællesskabet får betydning for reproduktion og transformation af den sociale praksis. Eftersom jeg har foretaget interviews med dem om deres praksis, vil deres ytringer fremstå som sandheden for dem, velvidende sandheden er kontingent og kan se anderledes ud for andre som har gennemgået nøjagtig samme forløb eller hvis de blev spurgt på et andet tidspunkt eller i en anden social kontekst. Elevernes ytringer bliver således de bevidsthedsstrukturer af forløbet, som det opleves af dem selv på det givne tidspunkt og i de givne omgivelser. Derfor kan også en fænomenologisk tilgang siges at blive bragt i spil.

Konkret ser jeg på elevernes udtalelser i de tilfælde der henvises til konflikthåndterings praksis – det vil sige når undervisningsmetoderne kobles direkte til konflikthåndtering, hvilke øvelser de lavede og deres evaluerende kommentarer til læringsudbyttet. Jeg har som nævnt udvalgt emner, som eleverne selv italesatte under interviewet (jf. 2.3 behandling af empiri). Min hensigt er at gå i dybden med hvilken læring, de oplever at de har tilegnet sig og hvordan praksisfællesskabet bidrager til deres læringsbaner. Herudover indeholder interviewene også beskrivelser af, hvordan de er vant til at få undervisning, hvilket anvendes til at undersøge hvordan de fremskriver praksisfællesskabet, samt hvilket udgangspunkt, de har for deltagelse i Schools for Peace.

### 3.2 Identitet

For at belyse identitetsbegrebet, inddrager jeg Wengers videreudvikling af teorien. I den analytiske del af projektet, vil jeg forholde mig til identitetsdannelse i form af elevernes (videre)udvikling af sociale kompetencer. Eleverne håndterer konflikter på forskellige måder, og identitetsdannelsen er en del af den sociale praksis. Jeg forholder mig således til den sociale del af identitetsdannelse, og ikke de indre psykologiske processer. Det betyder ikke, at jeg benægter dem, men blot at det ikke er mit perspektiv i dette projekt.

Identitet i praksis handler om hvem man er, så at sige, både på kontoret; hvem er sjov, hvem er god til hvad osv. Hvordan vi deltager i praksis, er det, der tingsliggør os som deltagere: *“Engagement i praksis giver os visse deltagelsesoplevelser, og det, vores fællesskaber lægger mærke til, tingsliggør os som deltagere.”* (Wenger, 2010, p. 176). Det må ikke forveksles med den *institutionelle tingsliggørelse* af individets kompetencer, som indebærer de funktioner og handlinger der er tilknyttet en arbejdsstilling etc.



Der er endvidere forskel på identitet og selvbillede. Forskellen er, at dem vi er, handler om måden vi lever vores daglige liv på, og det er ikke nødvendigvis tingsliggjort af måden hvorpå vi taler om os selv på; de narrativer vi selv og andre skaber og det, vi mener om os selv. Selvnarrativer og italesættelser og meninger om hvem vi selv er, er kun en del af identiteten, og er medkonstituerende for udvikling af identiteten, men identitet kan ikke reduceres til denne form for tingsliggørelse (Wenger, 2010, p. 176). Identitet i praksis defineres socialt fordi der er tingsliggjort i en social praksis, men også fordi den produceres som følge af deltagelse i den sociale praksis. Det vil sige, at det ikke kun handler om måden hvorpå vi mener og taler om os selv i praksis, men også om roller og selvbilleder der skabes i deltagelsen i den sociale praksis. Roller, positioner, kategorier og narrativer om selvet, og betydningen heraf, er noget der kun kan tilgås gennem praksis (Wenger, 2010, p. 176). I indeværende projekt sidestiller jeg dele af identitetsdannelsen med relationel udvikling af sociale kompetencer. Det er således tingsliggørelsen af elevernes identitet, jeg undersøger, velvidende det ikke er hele deres identitetsdannelse, jeg får indsigt i. Med andre ord undersøger jeg elevernes oplevede kompetenceudvikling, som følge af deres deltagelse i Schools for Peace. En elev, der er utilpasset i klassen, kan eksempelvis fremstå som 'klassens klovn' af de andre elever. Deltageres forventninger af hinanden, får således indflydelse på den rolle, individerne hver især påtager sig i praksis og kan derfor være medkonstituerende for opretholdelse af den rolle, og det kan være svært at bryde ud af den.

Identiteten konstrueres løbende i kraft af at vi deltager i sociale praksisser. De sociale praksisser vi indgår i, og vores sociale relationer skaber et lag af identitet i kraft af partcipativ erfaring og reifikative projektioner, hvilket dermed er medkonstruerende for identiteten. Udvikling af identitet sker således løbende i meningsforhandlingsprocesser, på samme måde som mening forhandles. Det er således samspillet mellem deltagelse og tingsliggørelse, der skaber oplevelsen af vores identitet (Wenger, 2010, p. 177), og det er oplevelsen af elevernes identitet, som netop skabes i samspillet mellem deltagelse og tingsliggørelse, jeg anvender dette perspektiv til.

### 3.2.1 Individets deltagelse i fællesskab

Deltagelse i sociale fællesskaber fordrer bestemte måder at handle på, men der er forskellige måder at være deltager på. Disse forskellige måder, anskuer Wenger som dimensioner af identiteten. *Gensidigt engagement* er en måde at være en del af helheden på. Når vi deltager i et fællesskab på denne måde, udvikler vi bestemte forventninger til os selv og til fællesskabet, herunder hvordan vi skal interagere, hvordan man som deltager behandler hinanden og hvordan man samarbejder. De kompetencer, vi besidder bliver aktualiseret og relevante gennem sin partialitet. Vores identitet defineres i forhold til fællesskabet (Wenger, 2010, p. 178). *Ansvarlighed over for en virksomhed* får den ansvarlighed vi har over for virksomheden, os til at anskue verden på en bestemt måde. Vi forstår praksissens betingelser, og de muligheder der er. Alle deltagere opfatter ikke verden på samme måde, men deltagelsen i bestemte virksomheder vil få os til at handle på bestemte måder, træffe bestemte valg, fortolke på bestemte måder og involvere os samt værdsætte virksomheden på bestemte måder. *Repertoire, der kan forhandles* handler om vedvarende engagement i en praksis. Den vedvarende deltagelse giver kompetence til at forstå praksissen på et andet niveau. Deltagelse i praksissen over længere tid, giver kendskab til praksissens historie, fællesskabets artefakter, handlinger og sprog. Praksissen er snarere en del af os, end vi er af den (Wenger, 2010, p. 178). Det vil således sige, at vores identitet i denne dimension tager et personligt afsæt i erindringer, hændelser, referencer og oplevelser.

I projektet anvendes disse dimensioner til at undersøge elevernes forskellige former for deltagelse i deres klasse, herunder i ejerskabet af Schools for Peace forløbet. Det betyder, at jeg undersøger sammenhængen mellem den praksis og selvforståelse. Jo dybere eleverne får ejerskab over forløbet og bruger det i den sociale praksis (klassen), des mere til deres identitet udvikles i forhold til fællesskabet. Et eksempel kan være, at eleverne tager forløbet 'med hjem', og bruger tilegnede kompetencer herfra, for eksempel bestemte måder at handle på, over for andre personer, som ikke er en del af praksissen.

### 3.2.2 Harmonisering

Et væsentligt begreb i forbindelse med identitet, er harmonisering. Eftersom vi deltager i forskellige praksisfællesskaber, og vi deltager i dem på forskellige måder, skal vi lære at harmonisere de forskellige former for deltagelse. Det er således ikke nok at vide, at vi handler forskelligt afhængigt af konteksten, men identiteten udvikles løbende i kraft af dette nexus af multipelt medlemskab i forskellige sociale praksisser. Den primære kompetence i identitetsdannelsen bliver således at kunne bevæge sig fra et praksisfællesskab til et andet (Wenger, 2010, pp. 186–187). Der gælder eksempelvis forskellige sociale normer for en skolelev fra denne træder fra familien ind i klasseværelset, eller når en medarbejder bliver forfremmet til leder. At harmonisere de forskellige former for medlemskab, kalder Wenger for *identitetsforhandling*. Identitetsforhandlingen er ikke isolerede valg og forståelser eller overbevisninger af de forskellige praksisser, men er derimod en proces om udvikling af identitet, som kan forene de krav og ansvarsområder der forventes og stilles (Wenger, 2010, p. 186). Udtrykket harmonisering betyder ikke at processen nødvendigvis er harmonisk, men derimod at det er en vedvarende proces, som er i konstant udvikling. Som Wenger forklarer, kan multipelt medlemskab indebære vedvarende spændinger, som aldrig løses.

Ud over forbindelsen på tværs af praksisfællesskaber, findes også en relation til det globale. Identitetsdannelse er ligeledes et samspil mellem det lokale praksisfællesskab og det globale. Praksisfællesskabet forholder sig løbende til det globale, forstået således at den globale kontekst, hvori praksisfællesskabet er placeret, spiller en rolle for praksisfællesskabets opretholdelse. Hver gang en deltager referer til noget uden for fællesskabet, inddrages det globale aspekt. Når eleverne taler om familiære forhold, tv-programmer, fritidsinteresser eller andet, forholder de sig til den globale praksis. På den måde er en praksis ikke kun lokal, men får også global betydning for praksissens deltageres identitetsdannelse. Deltagerens identitet skal, ligesom hele den sociale praksis, passe ind i en større kontekst – det har indflydelse for både deltagerne og praksisfællesskabet (Wenger, 2010, pp. 188–190). I forhold til projektet bliver dette relevant så snart eleverne kan tage erfaringer med ud af praksisfællesskabet. At de anvender den læring, de har tilegnet sig i Schools for Peace, anskuer jeg til at forstå hvordan de forstår deres omverden og relevansen af forløbet. Det vil sige, at når de anvender forløbet over for familiemedlemmer etc., antager jeg, at forløbet først og fremmest har haft indflydelse på dem som individer, men også at de kan sætte denne erfaring i relation til verden uden for praksisfællesskabet. Eleverne forstår og anvender Schools for Peace uden for praksisfællesskabet, og derved tilskriver de det en betydning, som relaterer sig til deres deltagelse og praksisfællesskabets placering i et globalt perspektiv.

### 3.3 Erfaringsbaseret pædagogik

Som det kan tydes, anskuer Lave og Wenger læring som udelukkende relationel i forbindelse med ydre omgivelser. Wenger taler som beskrevet i ovenstående i højere grad om identitetsdannelse som følge af deltagelse i praksisfællesskaber, og det globale aspekt vedrører påvirkninger og tilpasning i forhold til de ydre omgivelser. I Schools for Peace er en tilgang, at anvende egne erfaringer, hvorfor det bliver tydeligt i mine interviews, at eleverne har brugt egne erfaringer til læring og til at beskrive de undervisningsmetoder, de har oplevet. Jeg har derfor valgt at inddrage begreber fra

erfaringsbaseret pædagogik, og jeg vil i det følgende komme ind på de dele af den erfaringsbaserede pædagogik, jeg anvender på den måde, jeg anvender dem.

Læring sker uden intention, og i kraft af at barnet er til og er aktiv i verden (Dysthe, 2003, p. 141), hvilket endvidere stemmer overens med Lave og Wengers forståelse af deltagelse i praksisfællesskaber. Dewey sætter indre mentale processer i kontekst til barnets omgivelser. Han taler endvidere om leg som udgangspunkt for læring. Leg kan, ifølge Dewey, have positive bidrag i forbindelse med læring. *"Skabelse af egne udtryksformer, formning af intellektet, indvielse i sociale kommunikations- og betydningsfællesskaber og udvikling af kapacitet til at tage andres perspektiv"* (Dysthe, 2003, p. 142), nævnes som eksempler på hvilke former for læring, børn kan opnå af leg. Dette er en del af barnets aktivitet. Dewey fremhæver et begreb i forbindelse med børns aktivitet, nemlig plasticitet. Begrebet omhandler evnen til at lære gennem erfaringer, herunder at ændre handlinger på baggrund af tidligere erfaringer. Det vil sige, at barnet skal lære at lære, så at sige. Det sker gennem sociale handlinger (ydre), som bruges til at tilegne sig nye læringsmåder (indre) (Dysthe, 2003a, p. 142). Det betyder dog ikke, at al erfaring anvendes positivt. Der kan forekomme erfaringer, som blokerer eller hæmmer yderligere læring, hvilket Dewey anskuer for negativ erfaring.

Det vil naturligvis være svært at vurdere hvilke ydre faktorer, der har gjort indtryk på eleverne i en sådan grad, at de udtaler det der gør i de interviews, jeg har lavet med dem. Derfor forholder jeg mig udelukkende til de udtalelser, hvor der kan tydes en konkret erfaring, som sættes i anvendelse til en anden situation. Et eksempel kunne være, at en elev distancerer sig fra en anden elev, idet den anden elev gentagne gange har vist sig ikke at lave sine lektier. Eller det kan være, at eleverne har negative følelser omkring begrebet selvværd fordi hændelser i forbindelse med undervisning i selvværd, har gjort negativt indtryk. Jeg antager således, at de udtalelser eleverne gør om erfaringer gjort tidligere i livet, er dem, som de finder meningsfulde i denne kontekst. De har været udsat for påvirkninger udefra ofte, men ikke alt tillægges værdi eller mening som brugbart, hvorfor noget læring vil blive kasseret.

### 3.3.1 Kontinuitet og samspil

To centrale begreber i forbindelse med erfaring er kontinuitet og samspil, disse begreber knytter sig til erfaringskvaliteten.

Med kontinuitet menes virkningen af erfaringer; hvorvidt der egentlig er lært noget. Det handler om erfaringens aktive side, forstået således at den aktivitet, erfaringen medfører, forandrer kvaliteten af de efterfølgende erfaringer (Dysthe, 2003, p. 143). Samspil omhandler de ydre og indre faktorer. Hermed argumenteres for, at individer påvirkes af omgivelserne, og erfarer samt omsætter erfaring til læring heraf. Et eksempel er, at børn der vokser op i et slumkvarter vil lære noget andet, end børn der vokser op i et villakvarter. Han forstår derved erfaring som en social og kontekstuel begivenhed, som ikke kan reduceres til indre, mentale processer, men som derimod er et samspil mellem ydre påvirkninger fra omgivelser i kraft af eksempelvis kultur, og indre dimensioner som sikrer at de ydre påvirkninger lagres og anvendes til erfaring (Dysthe, 2003, p. 143). I nærværende projekt vil denne del af erfaringspædagogikken særligt anvendes i forbindelse med problemformuleringens ene underspørgsmål, som omhandler undervisningsformer- og tilgange gennem elevernes perspektiv, samt til erfaringer der har ført til konflikthåndteringskompetencer, der ikke er gjort som følge af Schools for Peace. Schools for Peace forholdes af eleverne til den undervisning, de almindeligvis har fået, og deres erfaringer fortæller hvordan underviseren foregår, samt hvad der er centralt i Schools for Peace. Ydermere er der flere øvelser i Schools for Peace, som forudsætter at eleverne bringer egne erfaringer i spil. Når disse øvelser italesættes, bliver det i nogle tilfælde tydeligt at eleverne bringer tidligere erfaringer i spil, hvilket jeg også vil se på, da det lader til at være meningsfuldt for

dem, og noget, de har taget med fra et praksisfællesskab til et andet. Deweys begreber vil således anvendes i et situeret læringsperspektiv.

Det ovenstående teoretiske udgangspunkt anvendes til at få indsigt i elevernes oplevelse af deltagelse i det praksisfællesskab, hvor undervisningen i Schools for Peace har fundet sted. Jeg undersøger deres måder at deltage i praksis på, samt hvilken betydning det har for deres udvikling af sociale kompetencer. Schools for Peace har blandt andet til formål at udvikle konflikthåndteringskompetencer hos eleverne, og jeg har til hensigt at undersøge hvorvidt disse tydes i deres oplevelse af deltagelse, herunder også hvordan de tingsligger deres identitetsdannelse og hvordan de relaterer tilegnede kompetencer til globale aspekter.

Med dette teoretiske udgangspunkt, vil jeg nu vende mig mod den analytiske del af projektet, hvor jeg vil applicere de teoretiske begreber og perspektiver.

## 4 Analyse

Som nævnt i det teoretiske afsnit, anser jeg de respektive klasser for praksisfællesskaber. Det gør jeg ud fra definitionen, som jeg har redegjort for i det teoretiske afsnit. Klasserne har hver især en fælles opgave i at opretholde et miljø, hvori læring kan opstå, og hvor der er rart for de enkelte elever at være – at klassen "hænger sammen". Eleverne handler efter denne fælles opgave i at opretholde klassens sammenhold og sikre, at de "kommer igennem" folkeskolen. I de enkelte klasser, er der strukturelle normer og forskellige måder at handle på, som anskues som meningsfulde af deltagerne, som jeg her vil undersøge nærmere. Der er endvidere værelse forskel på organiseringen i de forskellige praksisfællesskaber, hvilket jeg ikke vil gå i dybden med, men i stedet se på de aspekter, der går på tværs af dem, for at sige noget mere generelt om dem, og for senere at forholde dem til Schools for Peace-undervisningen. Jeg har udvalgt citater fra de forskellige klasser, og det vil fremgå af henvisningen hvilken klasse, der er tale om.

### 4.1 Analyseopbygning

Analysen er opbygget således, at første del omhandler praksisfællesskabet som sådan. Først vil jeg komme ind på de undervisningsmetoder og –tilgange, som eleverne selv fremskriver, både i forhold til deres 'almindelige' undervisning, herunder hvordan den adskiller sig fra Schools for Peace. Dette fungerer som en beskrivende og indledende del til det resterende af analysen, og har til formål at få indblik i, hvilke undervisningsmetoder og –tilgange, eleverne italesætter og oplever, og dermed beskæftiger sig med underspørgsmålene i problemformuleringen.

Første del af analysen omhandler således ikke Schools for Peace, men elevernes oplevelse af praksisfællesskabets strukturelle normer og værdier. Formålet med denne del af analysen er dels at undersøge udgangspunktet for implementeringen af Schools for Peace og dels, at lægge op til anden del, som omhandler Schools for Peace.

I anden del af analysen inddrager elevernes udtalelser om Schools for Peace. Formålet er, at se på hvorvidt Schools for Peace har bidraget til elevernes sociale kompetencer og deres måder at håndtere konflikter på. Dermed omhandler anden analysedel hovedspørgsmålet i problemformuleringen vedrørende konflikthåndtering og sociale kompetencer. Første del af analysen lægger på den måde op til anden del af analysen, ved at beskrive udgangspunktet for elevernes deltagelse i Schools for Peace. Undervejs i første analysedel vil dog indgå citater hvor eleverne taler om Schools for Peace. Årsagen hertil er, at eleverne ofte talte om deres 'almindelige' undervisning i kontrast til Schools for Peace. Det vil fremgå af teksten, hvorvidt der er tale om 'almenundervisning' eller Schools for Peace.

Lave og Wenger skelner mellem intenderet undervisning og læring. I følgende analyse vil jeg endvidere komme ind på konteksten, hvori læringen foregår. Eftersom Schools for Peace er et struktureret uddannelsesforløb, kategoriseres det som intenderet undervisning. Hvorvidt eleverne får det ud af forløbet, som er intenderet, eller om de får andet ud af det, vil også fremgå i analysen.

For hver analysesektion, vil først fremgå formålet i henhold til problemformuleringen samt interviewsituationens kontekst – hvad der har været forud for elevernes besvarelse.

## 4.2 Første del – Elevernes udgangspunkt

I denne analysedel undersøger jeg hvilket praksisfællesskab, eleverne fremskriver, hvilke normer og værdier, der er til stede, samt hvordan de interagerer i det. Efterfølgende vil konflikter og udfordringer berøres i henhold til elevernes egne oplevelser i praksisfællesskabet. Der er flere aspekter af praksisfællesskabet, som de involverede er enige om, men der er også udfordringer, som påvirker praksisfællesskabet. Det vil sige, at jeg både ser på hvad eleverne er sammen om, og på hvilke udfordringer, de oplever, og dermed hvornår praksisfællesskabet udfordres.

#### 4.2.1 Undervisningsmetoder

Undervisningsmetoder ser jeg på både i forhold til deres 'almindelige' undervisning og Schools for Peace, idet eleverne ofte fortæller om hvordan Schools for Peace adskiller sig i forhold til deres almindelige undervisning. Denne del af analyse har primært til formål at undersøge den del af problemformuleringen, der omhandler undervisningsmetoder, herunder suppleres med hvordan eleverne oplever den undervisning, de "almindeligvis" får i skolen. Når jeg skriver "almindeligvis" mener jeg ikke, at alle elevernes fag og emner er ensformige eller almindelige, men derimod at det ikke er Schools for Peace, som er et eksternt forløb.

Da eleverne i en af klasserne beskriver den almindelige undervisningstime, fokuserer de i høj grad på at læreren taler meget. Eleverne fremhæver, at læreren taler meget, men de at de også skal læse nogle gange. De oplever at undervisningen når læreren taler er kedelig, hvis det omhandler bestemte emner:

##### Citat 1

*"Elev 2: ja så snakker han og så laver vi nogle opgaver, så skal vi lige læse en historie, og så Elev 5: og så snakker han igen  
Elev 2: jaa heheh  
Elev 6: og så snakker han igen og så snakker han igen  
Elev 3: og så bliver det ved og ved og ved  
[...]  
Elev 5: ja nogen gange er det lidt kedeligt, så sidder man bare ååhhh, bliv nu færdig  
Elev 2: men det kommer lidt an på, fordi historie der har vi lige talt om første verdenskrig og anden verdenskrig  
Elev 5: det er sjovt  
Elev 2: hvor vi faktisk skulle tale om vikingetiden  
Elev 3: men det er meget sjovere at tale om verdenskrig"*

(bilag 1:00:06:43.16-00:07:20.14)

Der ligger i dette citatuddrag mest vægt på, at læreren taler fremfor at de også læser nogle gange. Eleverne oplever ikke umiddelbart den almindelige undervisningsform som dialogisk idet de pointerer, at læreren taler en del, herefter læser de noget sammen, og efterfølgende taler læreren igen. Elevernes opfattelse er, at det er okay at læreren taler meget, bare det, han taler om er spændende. Her indikeres at undervisningsmetoden i og for sig er underordnet, men at emnerne er det, der betyder noget for eleverne. Dog er eleverne opmærksomme på undervisningsmetoden, hvorfor der kan argumenteres for, at den har en indflydelse alligevel. Deres almindelige undervisning adskiller sig fra Schools for Peace, og det vurderer de umiddelbart positivt, men der var også

aspekter, som nogle af eleverne ikke var glade for. Da jeg spørger om hvorvidt Schools for Peace adskiller sig fra deres almenundervisning svarer de alle sammen i kor, ja. Herefter uddyber de:

#### Citat 2

*"Elev 2: ja det var dejligt*

*Elev 4: den første opgave der skulle vi tegne og der var jeg glad*

*Elev 6: jeg hader at tegne, jeg er lort til at tegne*

*Elev 2: der var også sådan ved hvert emne var der sådan en aktivitetsleg, sådan gå ud og stil dig på en løve, en skildpadde eller et eller andet, sådan hvad man selv er*

*Elev 3: åååhhh ja det var sjovt*

*Elev 6: nåå ja sådan den laveste skal gå helt ned i den anden ende af klassen og den højeste skal stå på stole og gå rundt, ja det er rigtig, ej jeg kan huske at jeg stod den forkerte ende, og så skulle jeg helt ned i den anden ende*

*Marie: men det er ikke noget i normalt gør i klassen?*

*Elev 2: nej,*

*Elev 3: nej slet ikke*

*Elev 1: nej"*

(bilag 1: 00:13:54:14-00:14:35:09)

Det viser sig her, at eleverne ser en primær forskel fra den almindelige undervisning til Schools for Peace som værende aktiviteter, herunder bevægelse i form af, at de skulle udføre en opgave ved at gå rundt i klassen. Der er dog uenighed om, hvilke øvelser eleverne bedst kunne lide, men der fremhæves at aktiviteter på denne måde ikke er noget eleverne almindeligvis gør. Eleverne taler om en øvelse, de har lavet som 'stil dig på en løve, en skildpadde' osv., som om det er en øvelse, alle kender til. Praksisfællesskabet i form af klassen, har her etableret en fælles forståelse for Schools for Peace idet det ligger implicit at alle ved hvad det vil sige at 'stille sig på en løve' etc.

Da jeg spørger elever i sjette klasse om de bedre kunne lide, og lærte mere af at de skulle bevæge sig rundt i undervisningen, svarer de:

#### Citat 3

*"Elev 2: ja det var sjovere*

*Marie: okay okay, så den måde der blev undervist på det var også anderledes, det har vi også været lidt inde på, men det var også anderledes end det i plejer?*

*Elev 4, Elev 2: ja*

*Marie: havde i så lettere eller sværere ved at koncentrere jer end de almindelige timer*

*Elev 3: sværere tror jeg faktisk*

*Elev 5: sværere*

*Elev 3: det var sygt kedeligt*

*Elev 5: fordi man havde ikke ligesom en streng hånd*

*Marie: nej og i vil gerne have at der bare er nogen der bum bum bum sådan skal i gøre*

*Elev 5: det er sådan vores klasse arbejder bedst"*

(bilag 4:00:29:17.01-00:29:40.13)



Eleverne i sjette klasser var mindre begejstret for Schools for Peace på trods af, at det adskilte sig fra den almindelige undervisning og elev 2 fortæller, at det faktisk var sjovere end den almindelige undervisning. Der ligger i citatet især vægt på, at de ønsker en 'streng hånd' i forbindelse med undervisning. Eleverne oplever, at klassen arbejder bedst, hvis de får stillet klare retningslinjer, og at have det sjovt, bliver ikke det centrale i dette praksisfællesskab. De fokuserer på, at de 'ikke lærer noget', hvis de ikke har en 'streng hånd', hvilket tegner et billede af, at deres opfattelse af læring indebærer en klassisk undervisningssituation, hvor læreren påtager sig ansvaret for at sætte rammerne, og eleverne holder sig inde for dem. Med streng hånd indikereres, at eleverne har behov for en lærer, som fortæller dem hvad de skal gøre, og såfremt de ikke finder mening med undervisningen, mister de koncentrationen. Elev 3 ytrer, at undervisningen i Schools for Peace var kedelig, og flere fortæller at de havde sværere ved at koncentrere sig end i den undervisning, de var vant til. Det kan derfor tyde på, at eleverne ikke havde klar indsigt i meningen med undervisningen, hvilket forårsagede mindre koncentration eller forvirring om formålet med undervisningen.

Det lader til at de kender sig selv og deres roller som klasse over for en lærer, idet de ved hvordan undervisningen tilrettelægges for at de får mest muligt ud af den. Identitetsdannelse sker mellem det sociale og det individuelle, og opbygningen af identiteten sker i forbindelse med sociale fællesskaber idet eleverne her forholder sig til de roller og positioner, de indtager. I ovenstående citat tydes det, at eleverne har en klar forståelse af hvilke positioner, de indtager i forhold til læreren, som skal agere med autoritet, ifølge dem. I dette citat ses, at elev 5 har brug for klare retningslinjer, hvilket bliver en del af hendes identitet. Det tydeliggøres i følgende citat, hvor eleverne taler om en undervisning i deres 'almindelige undervisning', de ikke føler at de lærer af:

#### Citat 4:

*"Elev 4: man lærer ikke*

*Elev 5: bare hele tiden at gå ind og læse fordi det er også bare svært når man er i vores alder når man skal begynde at lære noget så kan man ikke bare kun gøre det på den*

*Marie: man skal også helst have en der presser en eller skubber en lidt eller?*

*Elev 5: ja*

*Elev 3: og nogle gange er det er det som om at vi vil faktisk hellere have en time hvor vi laver noget end hvor vi ikke laver noget fordi det begynder at blive kedeligt*

*Elev 4: det er også bare*

*Elev 3: at vi aldrig laver noget, at man bare sidder og laver ingenting*

*Elev 5: nu når vi går jo, vi går jo i sjette klasse, vi er tolv-tretten år altså det der med*

*(....)*

*Elev 5: ja men det der med at springe over hvor gærdet er lavest, det er jo nemt når man har sådan en lærer*

*Marie: mmh*

*Elev 5: så kan man nemt sige okay i dag gør det ikke noget, jeg gjorde det sidste gang og sidste gang igen"*

(bilag 4: 00:10:24.17-00:10:59.04)

Eleverne forklarer her, at de skal begynde at lære noget i deres alder, hvilket indikerer at de ikke har anset deres tidligere skolegang som læring – i hvert fald ikke på samme måde, som de nu anskuer

læring. Endvidere har de et behov for, at nogle holder dem fast på det, der skal læres, så de laver noget. De lader til at være motiverede for at lære noget, men ud fra deres definition af læring.

Elev 5 er her meget bevidst om sin alder og sine forventninger eller behov i forhold til en lærer. Hun har svært ved selv at finde på, hvad der skal ske i undervisningen, og mangler en lærer, som kan sætte foden ned, hvis hun ikke laver noget og fortælle hvad der skal gøres. Hun ønsker at få mest muligt ud af sin skolegang, og måden hvorpå undervisningen nogle gange foregår, er ikke optimal for hende, fordi det bliver for let at springe over hvor gærdet er lavest, idet der ikke er konsekvenser ved ikke at deltage i undervisningen. Det, at der skal laves noget i undervisningen finder de i klassen vigtigt, og tilskriver det stor betydning. De agerer i praksisfællesskabet i form af gensidigt engagement idet de har forventninger til, hvad praksisfællesskabet, herunder også undervisningen, skal indebære, og hvordan det skal organiseres. De har forventninger til dem selv, som indebærer, at der skal produceres eller laves noget, og de forventer at læreren tager ansvar for at rammesætte dette. Elev 6 bruger deres alder som argument for lærerens ansvar. På den måde bliver fralæggelse af ansvar i forbindelse med undervisningens udfald en faktor i den rolle, hun positionerer sig i, og forholder sig på den måde til den rolle, hun har i det fællesskab; at hun er tolv-tretten år, og derfor har brug for retningslinjer og konsekvenser, hvilket læreren skal sikre.

At de anser Schools for Peace for sjovere end den almindelige undervisning, men alligevel fandt det kedeligt og svær fordi der ikke var en streng hånd, indikerer vigtigheden af at have klare retningslinjer for disse elever. Ydermere lader det til, at de engagerer sig mere i undervisningen og i fællesskabet, hvis der er konsekvenser ved ikke at deltage i undervisningen, hvilket tydes i det sidste citat fra elev 5. Det er endvidere denne form for autoritet, som eleverne forventer af deres lærer, som bidrager til deres meningstilskrivning af undervisningen, hvorfor det tyder på at de mister koncentrationen, når noget ikke er som det plejer, eller når det opleves som kedeligt. Det kan bunde i, at de ikke kan se meningen med at deltage, hvis det ikke er tydeligt hvad de skal gøre og hvorfor.

Eleverne i fjerde klasse tilskriver undervisningen i Schools for Peace en anden mening, og har dermed andre forventninger til forløbet og undervisningens organisering. I følgende citat besvarer de spørgsmål på koncentration i henholdsvis Schools for Peace, og den almindelige skoleundervisning:

Citat 5:

*"Elev 5: lettere, fordi det var mere noget man kan"*

*Elev 2: man ville*

*Elev 6: der var også mere aktivitet i det*

*Elev 5: mere spændende og man ville rigtig gerne være med til det fordi man blev nærmest fanget af det*

*Elev 3: og nogen gange så forstår ikke det der dansk så"*

(bilag 1:00:27:24.11-00:27:40.00)

Nogle elever i fjerde klasse taler her om hvorvidt de havde lettere eller sværere ved at koncentrere sig i Schools for Peace kontra den almindelige undervisning. Deres oplevelse af egen koncentration viser sig at øges når de gerne vil undervisningen. Som elev 6 kommer ind på, var der mere aktivitet i undervisningen, hvilket kan være en af årsagerne til højere motivation for deltagelse. I så fald anses aktivitet som et meningsfuldt element i dette praksisfællesskab, som medfører at de deltager i undervisningen. Elev 3 fremhæver endvidere, at han ikke altid forstår det, der sker i

danskundervisningen. Dette kan både have at gøre med aktivitet og emner, eller ensformighed i undervisningen, hvilket det tyder på. Det udleder jeg af et samlet blik på hele interviewet, hvor der gentagne gange bliver italesat Alfons Åberg som central i undervisningen, hvilket eleverne ikke er tilfredse med. Det lader til, at undervisningen ofte bliver ensformig idet de ofte læser Alfons Åberg, hvilket de ikke kan se meningen med. At eleverne får lov til at udfolde sig gennem aktivitet i timerne, kan ifølge Dewey medføre, at de udvikler egne udtryksformer og former deres intellekt – virkninger ved at inddrage leg i undervisningen.

#### 4.2.1.1 Opsummering – motivation

Eleverne oplever en forskel mellem den undervisning, de plejer at få og Schools for Peace. En af de primære forskelle er aktivitet, men det er ikke motiverende for alle elever med denne type af undervisning. Tværtimod italesætter nogle af eleverne en udfordring ved den lidt 'løse' måde undervisningen foregår på, idet de ikke bliver rettet på samme måde, som med nogle af de andre fag. Schools for Peace undervisningen er netop baseret på denne lidt 'løse' undervisningsform, og elevernes aktive deltagelse er en essentiel faktor for, at undervisningen finder sted. Ydermere opleves Schools for Peace som en mere dialogisk form for undervisning, end den de plejer at modtage, hvilket også er en af måderne at få aktivitet i spil i undervisningen. Til Schools for Peace undervisningen tilskriver eleverne således aktivitet, dialog og en 'løs' tilgang. I nogle tilfælde er denne løse tilgang til forhindring for læring, og i nogle tilfælde føler eleverne den som en motiverende faktor. Årsagen til denne forskel kan være elevernes alder; det tyder på at de ældre elever (6. klasse) mister koncentrationen når de ikke har helt fastsatte retningslinjer og en lærer der sætter dagsordenen, hvorimod eleverne i fjerde klasse tværtimod oplever at denne form for undervisning er gavnlige for dem. Det kan have at gøre med deres forståelser af læring og motivation. Lave og Wenger påpeger, at deltagelsesposition spiller en rolle for læringsudbyttet, men her indikeres at også elevernes motivation og organiseringen af den sociale praksis, spiller en rolle for hvordan de oplever muligheder for deltagelse.

Det tyder på at eleverne motiveres af forskellige elementer, afhængigt af deres alder. Det kan endvidere også betyde, at målet er forskelligt. Eleverne i 6.klasse italesætter læring ofte, som derfor anskues som målet, hvorimod eleverne i 4. klasse snarere fokuserer på proces og aktivitet som centralt. Måden hvorpå Schools for Peace organiseres anskues således løsere end deres almindelige undervisning, ingen helt faste retningslinjer, dialogisk og aktivitetsrig.

#### 4.2.2 Samarbejde med læreren

I empirien italesætter eleverne gentagne gange lærerens indflydelse på deres oplevelse af mulighed for læring. Som Lave og Wenger beskriver, er involverede personer i praksisfællesskaber deltagende på forskellige måder. Involverede positionerer sig forskelligt, og indtager forskellige roller i forskellige sociale virksomheder. I en undervisningskontekst indgår lærer og elever på forskellige præmisser, og der kan være forskellige formål med deltagelse i praksisfællesskabet. Læreren træder endvidere ind og ud af praksisfællesskabet idet hun ikke altid er deres lærer, men har en central rolle som er essentiel for opretholdelse af praksisfællesskabet idet han eller hun skaber rammerne for undervisningssituationen. Udgangspunktet for deltagelse er ydermere forskelligt, men lærerens tilstedeværelse er afgørende for praksisfællesskabets organisering og eksistens. Jeg anser derfor læreren som en del af praksisfællesskabet, og vil i det følgende se på de udfordringer, eleverne oplever i samarbejdet med læreren.

En undervisningskontekst, som der beskrives i det følgende af eleverne, spiller deres lærer en central rolle. Der er ikke noget nyt i, at læreren spiller en essentiel rolle i undervisningssituationer (Kevin Anthony Perry, 2016), (Kevin Anthony Perry, Lars Qvortrup, 2015). Formålet med at se på samarbejdet med læreren er, at få indsigt i, hvad det er for nogle udfordringer og problematikker, der opleves i praksisfællesskabet, med henblik på at se på, hvordan eleverne håndterer de udfordringer, de oplever, og senere relatere deres oplevede udfordringer til Schools for Peace.

Et eksempel på lærerens indflydelse er en lærer, som har et stort temperament og er ubeslutsom. Eleverne forsøger at manipulere læreren til at lave det i undervisningen, som de selv har lyst til, hvor læreren i første omgang siger nej. Nogle af eleverne forlader lokalet på grund af larm, og da de kommer tilbage, har læreren ombestemt sig. På trods af, at de nu får lov til at lave det, de vil, anser de ikke dette for god undervisning. Det skyldes dels lærerens temperament og dels lærerens ubeslutsomhed, som det ses i følgende citat-udsnit:

#### Citat 6

*"Elev 2: det er bedre når vi får lov til at vælge*

*Elev 6: fordi vi får meget*

*Elev 4: fordi vi får aldrig lov til selv at vælge*

*Elev 5: vi kan heller ikke altid nå at lave det færdigt*

*Elev 6: .... ikke vores vilje i hvert fald når vi har hende fordi det er svært nogen gange fordi at hun vil godt lave noget andet og så plager vi hende til at lave nogle af os og så nogen af os går ud fordi vi synes der er for meget larm og så når vi kommer ind igen så har hun ombestemt sig og så får vi lov til at lave det alligevel*

*Marie: er det så godt når det bliver sådan*

*Elev 6: nej*

*Elev 2: nej*

*Marie: hvorfor, fordi hun ombestemmer sig eller*

*Elev 2: ja og så fordi hun begynder at hendes temperament bliver rigtig hurtigt*

*Elev 4: voldsomt*

*Elev 2: ja, man får rimelig ondt i hovedet og så bliver man også sur på hende og*

*Elev 1: hver gang vi har historie eller kristendom, synes jeg i hvert fald så får jeg i hvert fald altid ondt i hovedet fordi at hun råber virkelig højt synes jeg*

*Marie: okay*

*Elev 1: også bare hvis nu man lige snakker, man kommer nogen gange til at snakke med sidemakkeren og sådan noget ik', så råber hun bare gennem klasselokalet, vær stille og det forstyrrer endnu mere at hun råber, hun kunne måske lige gå over og sige, hov, husk lige at vær stille"*

(bilag 3:00:03:12:22-00:04:07:26)

Eleverne oplever frustration over at have en lærer, som ikke holder fast i sin beslutning om hvad undervisningen skal omhandle og hvordan den skal organiseres, ydermere finder de hendes temperament som et forstyrrende element i undervisningen idet den påvirker dem fysisk i form af hovedpine. Eleverne udtrykker enighed om, at ubeslutsomhed fra lærerens side, ikke er en meningsfuld eller anerkendt værdi blandt dem, og endda modstridende med dele af målet ved praksisfællesskabet, som værende læring generelt set. Eleverne påpeger endvidere at lærerens temperament kan være voldsomt, og at det forhindrer dem i læring. Ud over det, bliver de påvirkede i en sådan grad, at de bliver sure på læreren. Lærerens temperament, og dermed måde at håndtere

eleverne på, lader til at opleves som en forhindring for at opnå læring, og påvirker lærer og elevers relation negativt. Elev 1 kommer med en løsning på den udfordring; at læreren stille og roligt fortæller at eleverne skal tie stille, da det at hæve stemmen ikke som acceptable værdier i af eleverne. Dette kan endvidere indikere, at eleverne ikke selv tager del i ansvaret om at der skal være ro i klassen. At de påpeger at de nogle gange kommer til at tale med sidemakkeren, indikerer at de ikke altid tier når læreren taler, og såfremt dette er lærerens forståelse af konteksten, vil der her opstå en konflikt i meningstilskrivningen af sociale normer. Det lader således til, at der er opstået en konflikt i praksisfællesskabet i kraft af, at lærer og elever har forskellige forståelser af, hvordan undervisningssituationen skal struktureres og organiseres.

Eleverne engagerer sig alligevel i høj grad i undervisningen, og vil selv tage ansvar for, og være med i beslutningen om hvordan undervisningen skal foregå. Det tyder derfor på, at de finder medbestemmelse meningsfuld i forhold til deres optimale læringsudbytte. Dette kan igen vise sig at være i modsætning til lærerens forståelse af den sociale kontekst. I kraft af, at eleverne i det hele taget engagerer sig i praksisfællesskabet, vidner om at de tilskriver det mening i en sådan grad at de ønsker at opretholde det, men på andre præmisser end det er nu, hvilket det ikke lader til at læreren er enig i. I citatet tales om en specifik lærers undervisningsmetode, og ikke om undervisningen i Schools for Peace. I citatet udledes en konflikt mellem lærer og elev, som er baseret på manglende enighed om indbyrdes positioneringer og roller i praksisfællesskabet.

I interviewet med elever fra sjette klasse, italesættes endvidere en række situationer, hvor udfordringer med læreren er omdrejningspunktet. Et eksempel er madlavning i madkundskabstimen, hvor de netop har forklaret om en form for forskelsbehandling fra lærerens vedkommende:

## Citat 7

*"Marie: så der er en eller anden form for forskelsbehandling*

*Elev 2: ja*

*Elev 4: ja og så sagde hun til mig at*

*Elev 2: ja ja at fordi at de er jo muslimer så fordi vi lavede stik øh øh*

*Elev 1: flæsk med persillesovs*

*Elev 2: ja og så øh sagde de at A (elev fire) ikke ville spise det fordi var muslim og så sagde hun eeh du skal spise det fordi du skal prøve at smage det og sådan noget*

*Elev 4: ja*

*Elev 6: jeg spiste bare kartofler*

*Marie: mmh så der bliver heller ikke taget hensyn hvis man er muslim eller der er noget man ikke*

*Elev 3: også vores anden madkundskabslærer*

*Elev 4: det er C*

*Elev 3: ja og hun købte altid sådan kylling eller noget de kunne spise for eksempel juleaften der havde vi, eller ikke juleaften men i julen der havde*

*Elev 2: julefrokost*

*Elev 3: vi julefrokost hvor der blev købt and i stedet for flæsk og det gør hun ikke, hun tænker ikke på det hun siger bare de skal smage det*

*Marie: nåå*

*Elev 1: har du købt noget til muslimer*

*(flere i kor: nej næh)*

*Elev 6: ja jeg spurgte sådan om hun havde sørget for noget vi også kunne spise og så sagde hun nej det har jeg faktisk ikke og så tænkte jeg bare okaaay, hvorfor skal vi så lave det hvis vi ikke engang må smage det*

(bilag 4:00:14:14.29-00:15:07.02)

Eleverne italesætter her en frustration vedrørende forskelsbehandling i forhold til madlavning. Flere af eleverne er muslimer, og spiser derfor ikke svinekød, hvilket læreren ikke tager hensyn til, og ydermere forventer at de alligevel spiser maden. Eleverne udtrykker en frustration som tyder på at læreren er bevidst om at muslimerne i klassen ikke spiser svinekød, men ikke tager hensyn til det, idet læreren insisterer på at eleverne skal smage på kødet og at hun generelt ikke køber noget til muslimer.

Eleverne sammenligner med den anden lærer i samme fag, som tager hensyn til de madvaner, eleverne har. Sidst i citatet ses at der er bred enighed om at eleverne ikke forventer af deres lærer, at der bliver lavet mad, som muslimer også kan spise, hvilket har at gøre med deres tidligere erfaring fra samme lærer. Eleverne virker alle sammen uforstående overfor at læreren ikke tænker over, at der er noget, nogle elever ikke spiser, hvilket ses i sidste ytring fra elev 6. I deres forhold til læreren, er der en konflikt i form af mangel på hensynstagen, hvilket påvirker praksisfællesskabets sociale relationer. Mangel på forståelse af hinanden og kendskab til hinandens overbevisninger, kan derved være en konflikt i praksisfællesskabet, som præger de sociale forhold. Konflikten medfører, at eleverne positionerer sig imod læreren, og ser det som en selvfølge at man tager hensyn til hinandens spisevaner. De sociale forhold i praksisfællesskabet påvirkes således at eleverne og læreren er "imod" hinanden.

Det tyder på, at eleverne deltager i praksisfællesskabet på flere niveauer. Der ses en form for gensidigt engagement idet eleverne hver især italesætter dem selv i forhold til praksisfællesskabet,

herunder hvilke forventninger de har til sig selv og de andre deltagere. Det ligger implicit, at der ikke er nogle problemer i, at tage hensyn til hinandens indbyrdes spisevaner, endvidere har det også betydning for hvordan man i klassen behandler hinanden; med accept af religiøse overbevisninger. Blandt eleverne lader det til at der er enighed om og accept af, at muslimer ikke spiser svinekød, hvilket således bliver en fælles erkendelse blandt dem. Det vidner endvidere om en accept, eller måske ligefrem værdsættelse af diversitet i skolen blandt eleverne, eftersom det virker selvfølgelig for dem at støtte hinanden. Dette afspejles dog ikke i lærerens handling, hvilket skaber uoverensstemmelser i forbindelse med perspektiv på praksisfællesskabet.

Der er således bestemte måder, der anses for acceptable måder at behandle hinanden på, og i dette praksisfællesskab lader det til at være hensynstagen til hinandens spisevaner. Dog skaber denne holdning konflikter, idet ikke alle i praksisfællesskabet er enige om den. Endvidere tyder det på, at eleverne har helt konkrete forventninger til lærerens handlinger, og at disse forventninger ikke stemmer overens med det, de finder acceptabelt i praksisfællesskabet. At eleverne er overbeviste om, hvordan læreren handler, tyder derfor på at de taler af erfaring, at de holder med hinanden og sammen positionerer sig mod læreren, kan endvidere være et udtryk for at deres holdninger er personlige baseret idet de har en anden relation til hinanden, end de har til læreren. De kender altså til hinandens holdninger, og bruger disse som reference, hvilket antyder at deltagelsen fra deres side er det, Wenger kalder repertoire der kan forhandles. Dette forhandlingsrepertoire ses her som værende elevernes personlige holdninger til lærerens handlemåder, forstået således at der er mulighed for at ændre elevernes forståelser af lærerens handlemåder.

Der tegner sig et billede af manglende forståelse af forskellighed, eller manglende viden om den forskellighed, der optræder i klassen. Forskelligheden her henviser til de indbyrdes forskellige religiøse overbevisninger. Elevernes modpositionering til læreren, kan endvidere styrke deres interne relation, men svække udvikling af praksisfællesskabet, idet der umiddelbart ikke sker yderligere videns udveksling vedrørende elevernes spisevaner mellem lærer og elev.

#### *4.2.2.1 Opsummering - indsigt & accept*

I ovenstående analysedel har jeg været omkring nogle af de udfordringer, eleverne italesætter i forbindelse med læreren – og altså en udfordring i praksisfællesskabet. Der nævnes flere udfordringer, men fælles for dem er, at der tegner sig et billede af manglende accept eller indsigt i hinandens personlige liv og forhold. Det tyder på, at eleverne finder medbestemmelse som en vigtig værdi, og ønsker mere medbestemmelse i undervisningssituationen, men det lader ikke til at være lærerens opfattelse af god undervisning. Eleverne og lærerne lader til at have forskellige forståelser af de normer, værdier og handlemåder i det pågældende praksisfællesskab, hvilket dermed udfordrer praksisfællesskabet og efterlader de sociale relationer uden dybdegående forståelse for hinanden. Dette medfører endvidere at eleverne positionerer sig mod læreren i praksisfællesskabet på baggrund af antagelser om lærerens holdninger, hvilket besværliggør vidensudveksling og dybere forståelse af hinanden. Alligevel kan der argumenteres for, at eleverne baserer deres viden på personlige holdninger og kendskab til hinanden, hvilket skaber rum for vidensforhandling, ifølge Wengers begreb om individets deltagelse i praksis.

Den overordnede konflikt eller udfordring, der her er i spil, drejer sig således om forskellige meningstilskrivning til praksisfællesskabet, hvilket får betydning for, hvordan de positionerer sig.

#### 4.2.3 Udfordringer med basale behov

I forbindelse med de udfordringer der lader til at være i praksisfællesskabet, vil jeg komme ind på basale behov, specificeret som tryghed i praksisfællesskabet, som ifølge Illeris er en afgørende faktor for læring. Eleverne italesætter dette som en udfordring i flere tilfælde. Formålet med denne sektion er, at få indblik i hvad eleverne oplever som forhindringer for læring og hvordan de håndterer disse forhindringer. Basale behov opleves i dette praksisfællesskab som et aspekt, der ikke er til stede i den grad, det burde, hvilket medfører konflikter mellem eleverne indbyrdes. I det følgende er fokus således på de udfordringer og konflikter, der er til stede i praksisfællesskabet. Formålet med indblik i dette er, at supplere i forhold til hvad praksisfællesskabet indebærer samt for senere at kunne se på, hvorvidt Schools for Peace imødekommer eller kan bidrage til nogle af de konflikter, eleverne oplever.

I interviewet med den pågældende klasse, handler en stor del af interviewet om udfordringer med læring i forhold til at en elev virker forstyrrende for dem. Denne elev positionerer sig tydeligt anderledes end de andre elever i praksisfællesskabet, hvilket stemmer overens med Lave og Wengers beskrivelser af forskellige deltagerpositioner (jf. 3.1.5). Den elev, der omtales i det følgende citat udgør en del af praksisfællesskabet, og indtager en position, som påvirker de andre elever negativt og har konsekvens for deres basale behov i form af tryghed. I følgende citat beskriver en af eleverne at han er bange for sin klassekammerat:

Citat 8:

*"Elev 5: jeg var sådan lidt, jeg sad virkelig tæt på ham og så var jeg bare sådan lidt bange fordi han kom bare og"*

(bilag 3:00:17:10.03)

Situationen, han beskriver er efter den anden elev har kastet med nogle stole og råbt ad læreren, hvilket førte til at han kom tæt på eleven, der her udtaler sig. Eleven italesætter her en udfordring, som gør det kompliceret at fokusere på andet end den elev, han er bange for. Der ses her en udfordring i at fokusere på det faglige indhold i undervisningen, da fokus i stedet er på, at forholde sig i sikkerhed og undgå voldelige episoder med den omtalte elev. Ifølge citatet, oplever eleven således den omtalte elev som værende en forhindring for at fokusere på det faglige indhold i undervisningen, hvilket stemmer overens med Illeris' forudsætninger for læring som værende blandt andet tryghed. Det kan opleves som en forhindring, som blokerer han muligheder for intenderet læring, men eleven kan alligevel tilegne sig andre færdigheder i situationen. Det kan tydes her, at elev oplever sin deltagelse som gensidigt engagement, idet han har en forventning til, at der ikke er vold i klassen, og at han derfor finder den anden elevs voldelige adfærd upassende. Det skaber en konflikt idet der lader til at være uoverensstemmelse mellem hvilke sociale normer og værdier, der er til stede samt acceptable handlemuligheder. Eleven der ytrer sig finder læringskonteksten vigtig for at tilegne sig den intenderede læring og at undervisningskonteksten organiseres på en måde, som gør det muligt at fokusere på emnerne og undervisningen, hvilket vil sige, at forudsætninger for læring anses af eleven for relationelt idet de sociale relationer spiller en afgørende rolle. Eftersom de relationelle vilkår i denne kontekst efter hans forståelse, ikke er optimale, forhindrer det ham i at opnå det læringsudbytte, han søger. For eleven tyder det derfor på at læringsituationen, herunder de sociale relationer og hvorledes de organiseres i praksis, afgørende for det, han ønsker at få ud af



praksisfællesskabet. At eleven er bange for den anden elev, og ifølge flere andre udtalelser tyder dog på, at der er større udfordringer på spil i dette praksisfællesskab.

Andre elever i interviewet supplerer:

Citat 9

*"Elev 1: ja vi er lidt bange for ham*

*Elev 2: og på et tidspunkt var det, det var faktisk elev et der har de har lukket ham ind i legen på et tidspunkt hvor det var at de faktisk havde det sjovt tror jeg og så lige pludselig begyndte han at få et temperament igen og så kastede han en mursten efter en af pigerne"*

(bilag 3:00:19:21.15-00:19:23.14)

Her italesættes praksisfællesskabet i ekskluderende form for den elev, de andre er bange for. Det ses i brugen af *vi* er bange for *ham*. Elev 1 antager at de andre elever også er bange, og inkluderer dermed de andre i fællesskabet på bekostning af udelukkelse af den elev, de er bange for. Ydermere italesættes en fællesnævner for de inkluderende elever; at de sammen distancerer sig grundet frygt. Dog supplerer elev 2 med en forklaring på, hvordan de har forsøgt at få den pågældende elev inkluderet i fællesskabet. Her ses det at de forsøger at inkludere ham på trods af denne frygt. Først lader det til, at eleven formåede at holde sig inden for de implicite normer for fællesskabet; at have det sjovt sammen og undgå vold, og her var der umiddelbart ingen konflikt. Dog reagerer eleven pludseligt og uforståeligt for de andre elever, voldeligt, og det er med til at udelukke ham fra fællesskabet idet de andre elever ikke finder denne måde at handle på, acceptabel i denne kontekst. Et meningsbærende element i dette praksisfællesskab at vold ikke er i overensstemmelse med implicite regler og normer. Det lader endvidere til, at denne elev har nogle udfordringer, som der ikke tages højde for. Disse udfordringer kan medføre at eleven bliver voldelig, men de andre elever håndterer eleven ved at ekskludere ham fra fællesskabet.

De andre elever lader til at bemærke og være enige om, at den omtalte elev er voldelig i en sådan grad, at de frygter ham. Det kan medføre, at de tingsligger dele af hans identitetsdannelse, forstået således, at det, der bemærkes ved ham, bliver vedvarende i kraft af deres tilskrivning af kvaliteter til ham. Det kan resultere i, at eleven er i en marginaliseret position, som han har svært ved at fratræde idet de andre elevers billede af ham, er på en bestemt måde – som værende en, de frygter og er voldelig. Af den årsag positionerer eleverne sig i modsætning til ham, hvilket kan være et udtryk for vanskeligheden i at inddrage og inkludere elever med særlige behov, som det tyder på, at den omtalte elev har. Konflikten i klassen med den pågældende elev, kan dermed være en indikator på, at den pågældende elev har behov for en anden form for hjælp, og at de andre elever i klassen, har behov for redskaber til at håndtere en elev med særlige behov.

Elevernes handlingsrepertoire tager her afsæt i personlige erindringer om hændelser og erfaringer. Eleverne i interviewet kender til hinanden og hinandens udvikling gennem tiden, samt hvordan de reagerer i forskellige situationer, hvilket bidrager til at de deltager i praksisfællesskabet på en måde, som er *anerkendt* af alle. Det medfører endvidere, at de er interesserede i, at opretholde et miljø i klassen, som gør at den 'hænger sammen', hvilket de oplever, at den omtalte elev, står i vejen for. Årsagen til, at han handler på en sådan måde kan dog have andre forklaringer. Der er tale om den samme elev, som vi tidligere så havde en voldelig adfærd, hvilket tyder på, at han også her udviser tegn på udfordringer, som kræver mere opmærksomhed, og eleverne lader ikke til at opleve handlemuligheder til at håndtere det.

Eleven der tales om i de ovenstående citater er en del af praksisfællesskabet idet han går i klassen, men han handler ikke efter de implicitte og eksplicitte regler, som de andre lader til at være enige om, hvilket medfører at praksisfællesskabet opdeles i 'ham' og 'de andre'. En sådan opdeling i praksisfællesskabet har visse konsekvenser. Som vi så tidligere i citat 8, forhindrede det ligefrem læring for en elev. Elevernes oplevelse er, at han er et forstyrrende element, hvilket medfører, at de positionerer sig sammen og med ham som modstander. Denne modsatrettede positionering kan endvidere bidrage til, at konflikten bliver større. I nedenstående citat kommer elevernes placering i forhold til hinanden til udtryk i praksis. Her ses hvordan eleverne føler sig nødsaget til at beskytte hinanden mod den pågældende elev:

#### Citat 10

*"Elev 6: nogen gange er man også nødt til at beskytte hinanden for ham hvis man er kommet op og skændes med ham så er alle bare nødt til at beskytte den person fordi vi ved bare at han vil gøre et eller andet underligt*

*Elev 2: og jeg har det også sådan som om han er lidt ligeglad med timerne og lektier og alt det der for eksempel der var på et tidspunkt hvor han bare, altså det er faktisk ret tit hvor han bare går ud fra timen, sætter sig ned på biblioteket, spiller eller går uden for prøver at finde pinde eller sten eller noget i den stil eller sådan noget dyr og alt muligt*

*Elev 6: men han er sådan med i vores lege nogen gange nu, meget for tiden*

*Elev 2: ja"*

(bilag3:00:36:18.25-00:36:58.10)

Her er både basale behov, såsom tryghed italesat og handlemåder, som fremstår uforståelige og uacceptable i dette praksisfællesskab. Ved brugen af *nødt til*, lader det til at eleverne ikke ser andre muligheder, end at beskytte hinanden mod denne elev, hvilket endvidere er med til at ekskludere ham fra fællesskabet. Deres utryghed beskrives ved at de ikke ved, hvad han kan finde på at gøre, og det gør dem utrygge. Igen gøres brug af det personlige pronomen *vi* som indikerer, at denne frygt gør sig gældende for flere elever, og at de 'holder sammen' mod denne elev. Dette fællesskab lader til at blive styrket af ekskludering af den anden, idet de har dette fælles projekt – at beskytte hinanden, men dette er kun gældende for de inkluderede elever og skaber konflikt hvis man ser på hele praksisfællesskabet. Ydermere påtager eleverne sig en rolle over for hinanden og for praksisfællesskabet som indebærer denne beskyttelse af hinanden, hvilket er med til at konstruere deres selvforståelser; som værende nogle, der kan og er nødt til at hjælpe hinanden. Det er ifølge dem, en selvfølge at man som deltager i dette praksisfællesskab, holder sammen og beskytter hinanden mod vold og andet ubehageligt. Deres samarbejde bliver derfor på bekostning af ekskludering af en anden elev, hvilket kan forstås i modstridende med definitionen af samarbejde.

At eleven somme tider forlader timen og laver andre ting, såsom eksempelvis gå på biblioteket, spille eller lede efter pinde, virker uforstående for de andre elever. Det lader til, at eleverne i interviewet ikke accepterer hans handlinger for meningsfulde i denne kontekst, hvilket kan skabe en kløft imellem dem. Hans handlinger fremstår for dem uforståelige, og det medfører at de igen positionerer sig i modsætning til ham. Eleverne frygter ham, fordi de ikke ved hvad han kan finde på, og samtidig positionerer de sig i modsætning til ham, hvilket skaber sociale udfordringer i praksisfællesskabet i form af mangel på forståelse af elevens handlinger. Idet eleverne ikke ved, hvordan de skal håndtere denne elev, kan det tolkes at være et udtryk for, at eleverne har behov for andre metoder til at inkludere denne elev. Eleven omtales som værende ligeglad med hvad der sker i timerne, og at han har andre interesser, hvilket også er med til at ekskludere ham fra fællesskabet. På trods af, at han er

ekskluderet fra fællesskabet, er han samtidig det, eleverne italesætter som det, de har tilfælles. Mange af de udfordringer, eleverne har, omhandler denne elev, så spørgsmålet er, om han er med til at opretholde praksisfællesskabet, eller om hans tilstedeværelse er forstyrrende. Han er deltager i praksisfællesskabet, men han måde at deltage på anses ikke af de andre som værende passende.

Elev 6 påpeger endvidere, at han er med i legene nogle gange, hvilket tyder på at han er i en marginaliseret position. De tager ham kun med i legene nogle gange, og dermed forhindres han i at deltage fuldstændigt i praksisfællesskabet. Det lader altså til at være de andre elevers valg, hvorvidt han må deltage eller ej, hvilket understøtter hans marginaliserede position. Det faktum, at de andre elever tager denne elev med ind i legen en gang i mellem, på trods af at de er bange for ham, kan endvidere ses som en måde at håndtere konflikter på. De forsøger at løse konflikten med ham ved at inkludere ham, og konfliktløsning bliver dermed ikke at italesætte problemet, men i stedet at delagtiggøre ham i legen. Dog kan der argumenteres for, at en del af årsagen til at han agerer som han gør (voldeligt) kan være fordi han ikke føler sig velkommen og som en del af fællesskabet, og i så fald vil inklusion formentlig kunne fungere som konstruktiv løsning på deres interne problem, såfremt de formår at skabe en stemning, hvor han er lige så velkommen som de andre. De konflikter, der her bliver italesat lader dog ikke umiddelbart til at kunne løses gennem at delagtiggøre den pågældende elev nogle gange. Det lader snarere til, at både han og resten af klassen har vanskeligheder med at håndtere de konflikter, de har, og at der derfor kan være behov for nyere måder at forstå hinanden på, således de etablerer et fælles sprog for situationer.

Elevernes måder at positionere sig på, at beskytte hinanden, hjælpe hinanden og at deltage aktivt i undervisningen, lader til at være i overensstemmelse med størstedelen af deltagerne i praksisfællesskabets forståelse, og de indtager roller som stemmer overens med disse værdier. I den forbindelse er der sandsynlighed for, at de tilegner sig kompetencer, som ikke er faglige i forhold til deres 'almindelige' undervisning, men i stedet er baseret på de relationelle aspekter af praksisfællesskabet i form af beskyttelse af hinanden etc. Dog lader det også til, at såfremt nogle ikke er enige i denne forståelse, bliver de ekskluderet fra dette praksisfællesskab.

#### *4.2.3.1 Opsummering – ekskludering som løsning*

For eleverne bliver organiseringen og undervisningens struktur elementer, der fremskrives som værende centrale, og som i nogle tilfælde ikke opfyldes. Eleverne oplever her, at en elev i klassen forhindrer dem i at fokusere på undervisningens faglige indhold i kraft af sin adfærd. Eleverne oplever, at hans adfærd gør dem utrygge, og det stemmer ikke overens med de interviewede elevers forståelse af sociale normer i praksisfællesskabet. Han er deltager i praksisfællesskabet med et andet udgangspunkt end de andre elever, hvilket medfører at han er i en marginaliseret position. Eleverne positionerer sig i modsætning til ham, og tager hinandens parti mod hans. Ydermere lader det til, at eleverne frygter ham i en sådan grad, at deres løsning i de fleste tilfælde er, at ekskludere ham fra fællesskabet. De er klar over, at der er en konflikt, og de forsøger at løse den ved dels at ekskludere ham og dels at inkludere ham. Det vil sige, at de bestemmer, hvornår han må deltage og hvornår han ikke må, hvilket understøtter hans marginaliserede position. Ifølge Wenger kan denne position og form for deltagelse kan påvirke individets relationelle selvbillede og gøre det svært at træde ud af denne position.

På samme tid er eleven med til at opretholde de andre elevers sammenhold idet de ser sig nødsagede til at 'holde sammen' og beskytte hinanden. Eleven, som de andre elever oplever skaber disse problemer, kan derfor være medvirkende til at de reproducerer deres praksisfællesskab. Eleverne opnår ikke nødvendigvis den intendede læring idet de fokuserer på basale behov i form af trykthed,

men der kan derimod argumenteres for, at de lærer andre egenskaber, som eksempelvis beskyttelse af hinanden. Elevernes måder at håndtere denne elev på, vidner om at praksisfællesskabet udfordres på de sociale relationer.

Der tydes her at elevernes deltagerpositioner afspejles i deres oplevelse med andres deltagerpositioner. Måderne hvorpå elever deltager, spiller således en rolle for de sociale relationer i praksisfællesskabet.

#### 4.2.4 Delkonklusion af første analysedel

Efter at have skabt indsigt i elevernes udgangspunkt for Schools for Peace, vil anden del af analysen påbegyndes. Ud fra ovenstående analysedel, lader det til at eleverne oplever forskellige typer af problemer, som alle er relationelt baseret. Der nævnes både udfordringer i relationen til læreren, og udfordringer indbyrdes blandt eleverne. Eleverne udtrykker et ønske om medbestemmelse af undervisningen, men det lader ikke til at være lærerens forståelse af den sociale kontekst. Der indikeres flere steder, at udfordringerne består i manglende forståelse og/eller accept af hinandens forskelligheder og de sociale normer i praksisfællesskabet. Eleverne indtræder i praksisfællesskabet i forskellige positioner, og udfordringerne synes når nogle træder ud af de implicite og eksplicite sociale normer. Udfordringerne synes endvidere når der tydes en mangel på forståelse eller accept af hinandens personlige behov. Her blev både nævnt udfordringer med en elev, som opleves voldelig af de andre elever, og lærerens mangel på accept af, at muslimske elever ikke vil spise svinekød. De udfordringer, der omhandler eleven i klassen, lader til at være en udfordring som eleverne er meget bevidste om, men som de ikke føler et handlingsrepertoire til. Handlinger, som af dem virker uforståelige, lader også til at medføre eksklusion af eleven, hvilket igen tyder på at eleverne mangler indsigt i den pågældende elevs udfordringer og behov. Meget tyder på, at både eleverne og læreren mangler redskaber til at håndtere forskellige problemstillinger mere konstruktivt, herunder håndtering af elever med særlige behov.

Min konklusion er derfor, at eleverne oplever mangel på accept eller forståelse af hinandens handlemåder, som medfører uoverensstemmelse mellem sociale normer og handlemåder i praksisfællesskabet. Deres måder at håndtere konflikterne på er, at forholde sig uforstående over for de handlemåder, de ikke synes at acceptere, og at modpositionere sig mod det, de ikke synes at acceptere som sociale normer og handlemåder.

Med denne indsigt, vil jeg nu påbegynde anden analysedel, som omhandler Schools for Peace, elevernes oplevede læringsudbytte i forbindelse med konflikthåndtering samt hvorledes udvikling af deres sociale kompetencer kommer til udtryk.

## 4.3 Anden del – Schools for Peace

Anden analysedel omhandler som nævnt forløbet, Schools for Peace. Formålet med denne del af analysen er at undersøge hvorvidt Schools for Peace synes at understøtte de udfordringer, der blev italesat i ovenstående, samt hvordan Schools for Peace yderligere synes at understøtte deres udvikling af sociale kompetencer og konflikthåndtering. Ud fra det teoretiske fundament, vil jeg nu tilgå de steder i interviewet, hvor eleverne fremhæver forskellige emner, som relaterer sig til Schools for Peace.

#### 4.3.1 Indbyrdes påvirkning

Med indbyrdes påvirkning fokuserer jeg på hvordan elevernes tilstande påvirker hinanden, forstået således at deres positioneringer i praksisfællesskabet spiller en rolle i forhold til deres individuelle læringsudbytte.

Eleverne, inklusiv deres lærere indgår i et praksisfællesskab og udgør til sammen denne sociale virksomhed. Det betyder endvidere, at de påvirker hinanden indbyrdes. Særligt i det ene interview, var det tydeligt hvordan eleverne havde indflydelse på hinanden og ikke mindst hvordan deres indbyrdes påvirkning havde indflydelse på organiseringen af undervisningen og deres læringsudbytte. Det lader til, at disse indbyrdes påvirkninger ikke kun er aktuelle i situationen – i praksisfællesskabet, men at eleverne også medtager erfaringer herfra ud af praksisfællesskabet, hvilket understøtter multipel deltagelse i praksisfællesskaber. Eleverne indgår som bekendt ikke kun i dette ene praksisfællesskab, men i mange andre også, og de tager erfaringer med ind og ud af praksisfællesskabet, hvilket er med til at tegne deres selvbilleder. Den indbyrdes påvirkning ser jeg på i forhold til hvordan det spiller en rolle i forhold til elevernes udvikling af sociale kompetencer, herunder hvordan de oplever Schools for Peace som værende en medkonstituerende for tilegnelse af sociale kompetencer.

I forbindelse med undervisningen i Schools for Peace, lader det til at eleverne har lært hinanden bedre at kende, hvilket er ekspliceret i følgende citat:

##### Citat 11

*”Elev 6: vi har lært hinanden og lidt kende og ved sådan hey vi synes vi har prøvet sådan så nu ved vi det med selvværd at nu ved vi hvem der græder af det og nogen der er kede af det og vi kender godt hinanden så vi ved godt også sådan hvad der er dumt og sådan noget”*

(bilag 3: 00:43:38.07)

På trods af, at eleverne går i femte klasse og har gået i samme klasse siden de startede i skole, har de i kraft af Schools for Peace lært hinanden at kende. Praksisfællesskabet har ifølge elevens oplevelse ændret sig til at være mere baseret på kendskab til hinanden. I kraft af at de nu oplever bedre kendskab til hinanden, kan de også handle derefter. Oplevelsen som eleverne italesætter her, vidner om at der er skabt en fælles viden, som de kan handle ud fra, og som muliggør forhandling af det repertoire, de har udviklet. Et aspekt der her italesættes er at de nu ved hvem der er kede af det hvornår og hvorfor, og at de derfor har bedre indsigt i, hvordan de kan handle i overensstemmelse med hinandens personlige forhold. Måden de tilskriver mening til praksisfællesskabet er netop blevet ’forhandlet’ til at omhandle hinandens trivsel i højere grad end det gjorde tidligere. De ved nu – som følge af undervisningen i Schools for Peace, hvordan man skal agere relationelt i forhold til hinanden i den sociale virksomhed, og tager i kraft af det også et ansvar for de regler, normer og værdier, der er overensstemmelse mellem i praksisfællesskabet, hvilket udledes af: *så vi ved godt også sådan hvad*

*der er dumt og sådan noget.* Undervisningen i Schools for Peace har øget elevernes bevidsthed om hinandens personlige udfordringer, herunder gennem viden om hinandens selvværd, og viden om hvorfor nogle bliver kede af det. Det tyder på, at den bevidsthed eleverne har opnået både relaterer sig til undervisningsmetoder og emner, som har medført nye perspektiver for eleverne. Bevidstheden om dette, har givet eleverne mulighed for at handle anderledes, og eksempelvis tage hensyn til hinanden når nogle bliver kede af det. Det tyder altså på, at eleverne oplever at indsigt i hinandens udfordringer, har fremmet deres handlemuligheder.

Men måden hvorpå de har tilegnet sig dette dybere kendskab til hinanden, og transformeret praksisfællesskabet, har ikke været lige let for alle. Flere af eleverne har haft udfordringer, som de har delt i undervisningen, og det har medført at de andre elever blev overraskede over, hvordan deres klassekammerater havde det:

#### Citat 12

*“Elev 5: altså nogen gange så er det sådan det der Schools for Peace så det der med selvværd så nogen af dem der begyndte at græde det var ikke dem som jeg havde tænkt var kede af det  
Elev 2: nej altså nogen af dem som plejede bare at se glade ud  
Elev 5: ja de var bare sådan nogen af dem var bare næsten hele tiden glade”*

(bilag 3: 00:44:11.23-00:44:30.03)

I citatet tales særligt om øvelser, som havde med selvværd at gøre. Disse øvelser påvirkede nogle af eleverne, hvilket medførte at de blev overraskede over, hvordan de hver især havde det med deres selvværd. Særligt de elever, som blev anset for at være glade og som generelt at have det godt, viste sig at have udfordringer med selvværdet. Øvelser og undervisning i selvværd gjorde i dette tilfælde, at eleverne fik bedre kendskab til hinanden på trods af de udfordringer, de oplevede undervejs i forbindelse med at nogle blev kede af det. Efter at eleverne har deltaget i Schools for Peace har de ifølge dem selv således etableret en anden form for relation til hinanden i praksisfællesskabet. Det ses blandt andet også i forrige citat (citat 11), hvor en elev påpeger, at de har lært hinanden bedre at kende ved at kende gennem viden om udfordringer med selvværd. Der kan argumenteres for, at de har fået et tættere bånd til hinanden i kraft af, at de har delt personlige udfordringer, hvilket medfører at de deltager i praksisfællesskabet på et dybere niveau, og at praksisfællesskabet derfor udvikler sig til i højere grad at fungere som et rum, hvor personlige udfordringer også kan italesættes, og som har opnået en værdi. Hermed menes at eleverne får kendskab til hinandens livshistorier og kan bruge egne erfaringer og erindringer som er konstrueret i deres sociale praksis til at undgå fremtidige sociale konflikter. På individniveau kan det medføre, at de i højere grad skaber deres identitet ud fra de sociale normer der er på spil i dette praksisfællesskab ved at have skabt bevidsthed om at deres medmenneskers egentlige trivsel ikke altid kommer synligt til udtryk. Det kan derfor betyde, at eleverne har udviklet et bredere perspektiv på trivsel og selvværd, hvilket de qua opmærksomhed på dette, formentlig vil være i stand til at anvende i andre sociale kontekster. Ved deltagelse i et praksisfællesskab, som bliver anset for et repertoire der kan forhandles, vil deltagerne identificere sig selv ud fra praksisfællesskabet; praksisfællesskabet bliver med andre ord en del af eleverne og ikke omvendt, som det er beskrevet i det teoretiske kapitel, hvilket er gældende for alle praksisfællesskaber. Det, der konkret ses forhandlet i denne kontekst er elevernes viden om hinandens personlige forhold. Første skridt til at håndtere konflikter i en social virksomhed, tydes her som værende bevidsthed om konfliktens tilstedeværelse. Dette lader til at have givet eleverne større mulighed for at udvikle deres konflikthåndteringskompetencer som følge af deltagelse i

undervisningen, som viste sig at skabe nye syn på hinanden og på praksisfællesskabet. Også de sociale relationer transformeres som følge heraf idet eleverne oplever at de kan anvende den viden, de har fået om hinanden til at undgå konflikter, som omhandler deres sociale organisering i klassen. Dette stemmer endvidere overens med lærerens oplevelse af deltagelse i forløbet, som beskrevet i afsnit 2.4.3. Her fortæller læreren, at hendes oplevelse var, at eleverne i højere grad var bevidste om deres egen positionering i praksisfællesskabet, og at Schools for Peace havde bidraget til et 'fælles sprog', som de kunne agere efter.

Et eksempel på øget bevidsthed om hinandens trivsel er nedenstående citat, hvor øvelserne havde udviklet en af elevernes forhold til sin søster:

#### Citat 13

*"og hun havde sagt lidt til mig men jeg vidste ikke så meget fordi at det er mest mig der fortæller hende sådan mine hemmeligheder og hun kan godt gemme nogle få for sig selv, men jeg vidste godt noget af det hun havde sagt, men jeg vidste ikke at det havde været sådan hun havde ment det"*

(bilag 3: 00:52:47.18)

Undervisningen medførte i dette tilfælde til at eleven fik bedre kendskab til sin søster, som normalvis var mere lukket og ikke delte hemmeligheder. Fordi et søskendepar begge indgik i praksisfællesskabet, resulterede deres deltagelse i, at de udviklede deres forståelser for hinanden i form af, at eleven der her ytrer sig fik en anden forståelse af søsterens udfordringer. Det tyder derfor på, at Schools for Peace i dette tilfælde har bidraget til et nyt perspektiv på et fænomen, der allerede var kendt. Begge søskende indgik umiddelbart begge fuldgældigt i praksisfællesskabet, i og med de begge deltog aktivt i undervisningen inden for de rammer, der blev sat, forstået som at de handlede meningsfuldt i forhold til normerne inden for den pågældende situation. Det muliggjorde ny læring om hinanden, og udviklede deres personlige forhold til hinanden på en anden måde, end det gjorde uden for praksisfællesskabet (f.eks. under middagen derhjemme), da situationen formentlig ikke ville være opstået der (eller i hvert fald ikke var opstået der). Eleven der her fortæller, udviklede i kraft af undervisningen større kapacitet for andre perspektiver, forstået som sin søsters personlige udfordringer. Hun er på den måde via undervisningen i Schools for Peace blevet mere opmærksom på sin søsters behov og udfordringer, og skabt indblik i hvad søsteren havde ment, med det hun tidligere havde fortalt.

Også i forbindelse med en ny elev i klassen og generelt hvordan de handler i situationer, hvis nogle bliver kede af det, viste det sig at undervisningen havde indflydelse på deres læringsbaner:



#### Citat 14

*”Elev 2: ja og så er der nogen gange hvor tænker øh altså xx (elevens navn) er jo ny i klassen eller forholdsvis ny efter min mening, kom i efter sommerferien og jeg kender ham ikke rigtig men det var lidt bedre at få ham at få at vide at han måske ikke havde det så godt i sin gamle klasse eller efter hans forældre blev skilt*

*Elev 5: ja det er lidt bedre for så ved man sådan at de er ked af det og hvorfor, men så ved man sådan at hvis de nu er ked af det over de ikke har så mange venner så ved man sådan hvad man skal prøve at få dem med ind i legene fordi før der vidste man måske ikke rigtig at de var så ked af det*

*Elev 4: vi kom også tættere på dem*

*Elev 5: ja”*

(bilag 3: 00:53:18.16-00:54:04.25)

Undervisningen tolkes her som værende brugbar i forbindelse til en ny deltager i feltet; elev x er ny i klassen, og undervisningen har medført at de andre har lært ham bedre at kende i form af informationer om hans personlige liv. Det understøtter en bevægelse i praksisfællesskabet som legitim perifer deltager til mere fuldgældigt medlem, hvilket derfor giver den nye elev mulighed for at indgå i praksisfællesskabet på et andet deltager-niveau. Elev 5 supplerer og overfører den information til mere generel læring ved at fortælle, at de nu bedre ved hvordan de skal håndtere elever, som er ked af det. At nogle er ked af det, lader til at betyde at man bør hjælpe dem – i dette praksisfællesskab. At være ked af det, kan være en konflikt, dog muligvis en konflikt den enkelte elev har med sig selv og sin egen forståelse af omgivelserne, men som omgivelserne samtidig kan bidrage med at løse. Når en elev i dette praksisfællesskab er ked af det, lader det til at en meningsfuld måde at handle på vil være, at undersøge årsagen og handle derefter. Der eksemplificeres ved at en elev er ked af det, fordi vedkommende ikke har så mange venner, hvortil det påpeges at løsningen kan være, at forsøge at få vedkommende med i legen. Eleverne italesætter her en ændring, der er sket i deres praksisfællesskab, som værende deres tilhørshold til den sociale praksis, idet de oplever større handlemuligheder for at inkludere hinanden. Det lader til, at deres handlemuligheder er blevet øget som følge af kendskab til hinandens personlige historier og aktualiseret gennem deltagelse i Schools for Peace. Igen vil jeg her rette mit fokus mod, at undervisningen har medført bevidsthed om konflikter eller udfordringer, der kan være, hvilket er med til at transformere den sociale virksomhed, idet de i højere grad lader til at tage ansvar for hinandens trivsel. Transformationen af den sociale virksomhed kan endvidere bidrage til elevernes egen udvikling, idet eleverne også har haft mulighed for at reflektere over hvordan de så praksisfællesskabet, de øvrige deltagere og positionere sig herefter. Det lader til, at eleverne har fået udviklet et fælles sprog, som kan bidrage til at inkludere hinanden i den sociale praksis, og som anvendes som en måde at håndtere konflikter på. De føler sig endvidere forpligtede til at tage det ansvar, såfremt nogle er ked af det, hvilket siger noget om at praksisfællesskabet er et sted, hvor de gør hvad de kan for at inkludere alle dem, der vil være med.

Den relationelle organisering i praksisfællesskabet blev endvidere reproduceret i kraft af undervisningen i Schools for Peace, idet eleverne oplever deres handlemuligheder som øgede, hvilket har bidraget til et større perspektiv på den sociale organisering. Det ses i følgende citat at en elev har ændret syn på klassen. Konteksten for citatet er hvordan eleverne overordnet set, vurderer Schools for Peace som gavnlig eller ikke gavnlig for deres klasse:

## Citat 15

*“Elev 2: man så ikke ens klasse som man plejede at se den, der var meget mere, der var ikke noget negativt ved den time som sådan, men det var mere bare hvor det var vi snakkede om vores problemer og sådan noget ”*

(bilag 3: 01:01:11.05)

I kraft af, at eleven udtaler at man ikke længere så noget negativt ved den omtalte time, tyder det på, at der inden timen havde været negativitet i undervisningen eller i den sociale kontekst. En grundlæggende faktor i form af den måde man plejede at se klassen på, havde ændret sig. Den måde, man plejede at se klassen på handler om hele elevens generelle opfattelse af praksisfællesskabet, hvilket i dette tilfælde blev oplevet som ændret. Eleven fortæller, at der var meget mere, hvilket tyder på, at han har erfaret at der var mere under overfladen. Det kan antyde at der foregik mere i de sociale relationer eller at der var meget mere på spil, end der tidligere havde været. Det kan også betyde, at eleven oplevede meget mere indsigt i sine klassekammeraters udfordringer. Det handler således om hele elevens opfattelse af praksisfællesskabet med alt hvad det indebærer har ændret sig; normer, værdier, handlinger, mv, og ikke blot et enkelt aspekt af den sociale praksis. Eleven oplever at der i timen ikke var noget negativt, og at man i situationen så klassen anderledes end man plejede, hvilket der med Deweys begreb, plasticitet kan argumenteres for er en erfaring eleven har gjort gennem læring, som kan medføre at fremtidige handlinger ændres. Der indikeres således et samspil mellem de oplevelser, eleven har gjort i den sociale, praktiske kontekst og hans måde at forstå den på, som har at gøre med det indre.

Indholdsmæssigt viste det sig, at det positive aspekt i ændringen lå i, at de nu kunne tale om deres problemer, hvilket var med til at transformere praksisfællesskabet til et rum hvor italesættelse af problemer, blev anset som meningsfuldt. De interpersonelle relationer og deres engagement i praksis får i kraft af dette en større betydning idet de nu deler personlige problemer, hvilket lader til at knytte dem tættere sammen indbyrdes ved at bidrage til håndtering af hinandens udfordringer, som eksempelvis ikke at have nogen at lege med. At disse relationer knyttes på denne måde, sker i takt med og som resultat af en transformation af praksisfællesskabet, hvori transformationen forstås i både bedre forståelse for hinanden, samt måder at handle på over for hinanden. Det tyder således på, at de sociale relationer, deling af livshistorier og engagement i handlinger er det, der transformerer praksisfællesskabet og individernes positionering heri. Derfor kan der argumenteres for, at eleverne har tilegnet sig sociale kompetencer i form af engagement i både egne handlinger og personlig udvikling samt social forandring. De udfordringer, eleverne fortæller om, at de tidligere har oplevet, som værende manglende viden om at nogle er kede af det, opleves her som udfordringer, der kan løses gennem undervisningen i Schools for Peace. Elevernes deltagelse i forløbet, opleves på den måde som værende givende i forhold til udvikling af sociale kompetencer i forbindelse med indlevelse i hinandens udfordringer, hvilket henviser til den intenderede læring, Schools for Peace, har i form af udvikling af empati.

### 4.3.1.1 Opsummering – øget bevidsthed

Opsummerende er jeg kommet frem til, at de sociale relationer i praksisfællesskaberne forandret til bevidsthed om hinandens trivsel, og dermed en oplevelse af at kunne handle derefter. Særligt selvværd har været et emne, som har bidraget til udvikling af de sociale relationer i og med der her blev bragt personlige historier, som eleverne ikke havde kendskab til på forhånd. Eleverne oplever at have udvidet deres forståelseshorisont for hinanden, og har fået et mere nuanceret syn på hinandens

positioneringer i praksisfællesskabet. Med udvidelse af forståelseshorisont mener jeg, at eleverne lader til at have fået bedre kendskab til hinanden i form af personlige udfordringer, og værktøjer til at håndtere disse. De værktøjer, de har tilegnet sig til dette formål applicerer de i praksis som værende at sikre sig at flere er med i legene, så de ikke føler sig uden for.

At de sociale relationer udvikler sig, kan medføre en transformation af praksisfællesskabet, som fremover formentlig vil have større fokus på hinandens trivsel, samt i højere grad at reflektere over de erfaringer, de har gjort i undervisningen i forbindelse med hinanden. Ydermere kan det få indflydelse for elevernes identitetsdannelse, hvis de tager denne kvalitet 'med ud' af praksisfællesskabet, og bruger det andre steder også, hvilket vidner om udvikling af sociale kompetencer i forhold til engagement og personlig udvikling. Denne udvikling af sociale relationer skaber en reproduktion af praksisfællesskabet forstået således at de ting, der påvirker eleverne, afspejles i hvordan de agerer i praksisfællesskabet, nemlig en større opmærksomhed på at få hinanden inkluderet. Denne erfaring kan endvidere anvendes i andre sociale kontekster, hvis man anvender plasticitet-begrebet til at anskue elevernes fremtidige handlemuligheder, som er gjort af deres aktivitet i undervisningen.

Der er således nogle ting, som eleverne tager med ud, det kunne eksempelvis være at handle når nogle er kedede af det i familien eller til deres fritidsinteresser. Ydermere bliver det, eleverne tager med ind i praksisfællesskabet skabt i kraft af undervisningen i Schools for Peace, hvilket vil sige at det er et 'fælles' eleverne har som følge af deltagelse i dette praksisfællesskab.

Der tegner sig her et billede af betydningen af de sociale relationer, er blevet bevidstgjort. Dette kan medføre, at eleverne tager denne viden med i andre praksisfællesskaber og fremtidigt er mere opmærksom på sociale relationer i andre sociale aspekter af livet.

#### 4.3.2 Samspil og samarbejde

Som omtalt i det teoretiske kapitel, kan leg og kreativitet danne nye udtryksmåder, som kan medføre nye syn på selvet og fællesskabet. Gennem samspil mellem aktiviteter og individuel deltagelse, udvikles de sociale relationer i klassen, hvilket kan have indflydelse på elevernes oplevede muligheder for at opnå læring. Undervisningsmetoder og emner i Schools for Peace blev italesat som elementer, eleverne ikke var vant til at arbejde med, hvilket også kan have indflydelse på den sociale organisering af praksisfællesskabet.

I Schools for Peace undervisningen er kreativitet og samarbejde centrale aspekter (jf. afsnit 2.4 – intenderet læring). Eleverne gennemgår forskellige kreative øvelser i samarbejde, som skal øge deres forståelse af vigtigheden af samarbejde samt udvide eller udfolde deres kreative evner. I forhold til min problemformulering, vil jeg her undersøge hvorvidt disse kreative udfoldelser, samspillet mellem eleverne og samarbejdet i klassen har indflydelse på deres sociale kompetencer, og om deres konflikthåndteringsmuligheder synes at være understøttet af deltagelse i forløbet. Det er endvidere samarbejdet og de kreative øvelser, eleverne ofte italesætter i mine interviews.

I nedenstående citat ses et eksempel hvor undervisningsmetoden ses som kreativ og læringsudbyttet bliver koblet på. Forinden citatet beskrev eleverne alle de kreative idéer de havde fået i forbindelse med øvelsen.

## Citat 16

*”Elev 6: ej vores fantasi gik bare helt løs med at vores skole ville blive sindssyg sej og  
Elev 2: men der var faktisk et, jeg tror formålet med det sådan var ikke at der skulle komme alle  
mulige forlystelser og dit og dat jeg tror mere det sådan  
Elev 3: ikke så lærerigt, vi skal bare have det sjovt i skolen  
Elev 2: eller at de tænkte formål, jeg tror at formålet rent faktisk var  
Elev 5: at man arbejdede sammen i grupperne  
Elev 2: at det var et man skulle tænke på skolen som om alle var venner og og der var ikke nogen  
der blev mobbet, lige på det tidspunkt havde vi jo ikke hørt om alle dem der havde det dårligt så  
jeg tror at hvis det var vi havde haft om selvværd før det så havde vi nok ikke tænkt, ja at alle  
havde det godt”*

(bilag 3: 01:06:15.15-01:06:44.22)

Særligt elev 2 reflekterer her over formålet med den pågældende øvelse. Ifølge Dewey er leg en metode til at opfordre til læring, da det både kan bidrage til udvikling af intellekt, indsigt i flere perspektiver og har positiv virkning på sociale kommunikations- og betydningsfællesskaber. Det ses her og i deres beskrivelser af undervisningen forud for citatet (jf. bilag 3), at eleverne har haft mulighed for at slippe fantasien løs og det har medført, at eleverne begyndte at reflektere over formålet. At eleven begynder at reflektere over formålet med øvelsen, kan være fordi han ikke er vant til denne form for øvelser, og at det derfor har sat nogle tanker i gang hos ham, som han forsøger at få til at passe ind i sin forståelse, således han kan vurdere om han skal tillægge det en værdi eller ikke.

Eleven kobler i ovenstående citat en øvelse til et bredere perspektiv, nemlig hvad vedkommende tror, at formålet med øvelsen var og dermed læringsmålet med øvelsen. Øvelsen har på den måde bidraget til at eleven satte nogle ting i perspektiv, som har fået ham til at reflektere yderligere. Han fortæller her både om hvad han tror formålet med øvelsen er, dermed hvilken mening han har tillagt den konkrete øvelse, og han reflekterer over hvad det havde betydet, hvis klassen havde haft øvelsen med selvværd før denne øvelse. Eleverne i dette interview, har som nævnt i det metodiske afsnit, ikke gennemført hele forløbet, hvilket er en forklaring på, hvorfor eleven ytrer betydningen af øvelsen med selvværd efter de andre øvelser.

Elev 5 pointerer endvidere at den mening hun fandt i øvelsen var samarbejde, hvilket udledes af at man arbejdede sammen i grupperne. Samarbejde bliver her gjort til et centralt aspekt ved den pågældende øvelse, hvilket dermed er meningsbærende for elevernes oplevelse af øvelsen; at udvikle samarbejdskompetencer. Elev 2 kobler ydermere øvelsen til hvordan han tænker, at det er meningen man skal se skolen. Herved sætter han igen perspektiv i øvelsen og finder hele skolens engagement i deltagelsen som værende essentiel. Eller som minimum at et syn eller en forholden til resten af skolen, spiller en rolle i denne udtalelse og syn på øvelsen. Konteksten for den intenderede læring er her særligt relationel, hvilket ifølge Lave og Wenger er en forudsætning for at læring kan opstå, såfremt eleverne deltager i undervisningen (jf. kapitel 3). Deltagelse og aktivitet bliver ifølge eleverne centralt for øvelsen, og det lader endvidere til at medføre, at øvelsen udføres som intenderet; at slippe fantasien løs og reflektere over formålet med øvelsen. Formålet med øvelsen bliver endvidere diskuteret, og der forhandles her viden eller holdninger, hvilket kan medføre transformation af praksisfællesskabet og handlingerne, deltagerne udfører efterfølgende. Nye handlemåder kan siges at være forårsaget af deres nye perspektiv på skolen som værende et sted, hvor der ikke er mobning og alle er venner, og i kraft af denne indre forståelse, kan eleverne fremtidigt handle anderledes, eksempelvis ved at tage et medansvar for hinandens trivsel, som nævnt i citat 13 og udledningen heraf. Det lader således til, at elevernes nye perspektiver kan bidrage til oplevelsen af nye

handlemuligheder. At eleverne oplever at se skolen med nye øjne efter deltagelse i Schools for Peace, har endvidere indflydelse på deres bevidsthed om deltagelsen i praksisfællesskabet. Det tyder således på, at eleverne positionerer sig i forhold til hinanden, og tænker mere over, hvordan hinanden har det i kraft af denne nye bevidsthed. Italesættelsen og dermed bevidstheden om at den kreative øvelse har et andet formål, end at ønske sig diverse forlystelser til skolen, skaber kapacitet til flere perspektiver hos eleverne ved at åbne rum for yderligere refleksion og meningstilskrivning af øvelsen. Deres måde at meningstilskrive denne øvelse på virker til at være at fokusere på samarbejde og syn på skolen. For praksisfællesskabet kan det betyde, at eleverne indbyrdes forhandler meningen og formålet med den sociale kontekst, og at relationerne får en ny betydning i form af større ansvar for og deltagelse i praksisfællesskabet.

På trods af, at eleverne reflekterer over meningen med øvelsen, muligvis som følge af at det var undervisningsmetoder og emner, de ikke tidligere havde beskæftiget sig med, fortæller de også, at oplevelsen ikke var særlig lærerig, og det pointeres at de bare skal have det sjovt i skolen. Her kan indikeres, at eleven har en forståelse af, hvad læring er, som han kobler til den undervisningsform, som de er vant til at have – som også er berørt i første analysedel. At eleven her udtrykker, at forløbet ikke var lærerigt, men at de skal have det sjovt i skolen, kan endvidere være et udtryk for, at eleven ikke har lært noget, men ifølge Lave og Wenger finder læring sted gennem deltagelse i praksisfællesskab, hvilket eleven her gør. Ser vi på udtalelsen med Deweys perspektiv, vil vi se at de kreative og legende tilgange i høj grad kan forudsætte læring gennem erfaringer. Der er derfor her en skel mellem hvad eleven forstår som læring, og en uformel læring, som er den læring, der finder sted overalt i interaktioner med hinanden osv. Eleven forforståelse af læring, er dermed funderet i den praksis, han er vant til at indgå i, og det lader ikke til at forløbet har ændret hans forståelse af, hvad læring er og hvornår læring finder sted. Det betyder endvidere ikke, at eleven ikke har lært noget, men at eleven ikke er bevidst om denne læring, da den ikke er ekspliciteret for ham.

En anden klasse taler om en øvelse, hvor samarbejde er formålet. Jeg har forinden spurgt eleverne hvilken øvelse i Schools for Peace, de bedst kunne lide:

#### Citat 17

*"Elev 6: åååh det ved jeg godt, det var den med den højeste skulle stå et eller andet sted i verden*

*Elev 2: ja ja ja*

*Marie: det var den alle ville sige?*

*Elev 5: jeg kunne ikke lide den oppe på stolene*

*Elev 6: jeg elsker den*

*(de andre taler i munden)*

*Elev 5: jeg var ved at falde bagover rigtig rigtig mange gange*

*6: det gjorde jeg ikke"*

(bilag 1:00:20:33.16-00:20:49.09)

Øvelsen, der tales om er en samarbejdsøvelse, hvor eleverne skal stille sig på stole og mens de står oppe, skal de stille sig i en bestemt orden (f.eks. fødselsdage eller højde) uden at tale sammen og uden at gå ned fra stolene. Øvelsens formål er, at give en fornemmelse af samarbejdsvanskeligheder ved begrænsninger ved kommunikationen.

Det lader til, at øvelsen for elev 5 ikke var lærerig, idet læringskonteksten ikke var tryk for hende. For elev 5 kan dette derfor være en øvelse, hun ikke finder mening i og derfor ikke reflekterer yderligere

over. Det kan endvidere være, at hun i kraft af deltagelse, er blevet bevidst om, at hun ikke bryder sig om denne form for udfordring. Elev 6 har derimod en helt modsat oplevelse af øvelsen, idet han fortæller at elsker den. De to elever har haft vidt forskellige oplevelser med den pågældende øvelse; den ene var ved at falde ned flere gange og følte sig utryk, den anden *elskede* øvelsen, og havde styr på balancen. Øvelsen har formentlig gjort klart indtryk på eleverne, eftersom de fremstiller den som enten en de ikke brød sig om, eller en de ligefrem *elskede*. Der kan derfor argumenteres med Deweys begreb, plasticitet, at eleverne vil bruge denne erfaring, som har gjort indtryk på dem, til at ændre handlinger i fremtiden, fordi de er blevet mere bevidste om denne slags øvelser. Hvorvidt det er en positiv eller negativ erfaring, afhænger af hvad eleverne har oplevet. Der er her tale om kontinuitet, altså erfaringskvalitetens aktive side, som med Lave og Wengers teori vil skabe rum for læring, idet elevernes aktivitet var til stede og deres deltagelse var legitim. Det tyder dog ikke på, at øvelsen har fået eleverne til at reflektere yderligere over situationen, eksempelvis hvad øvelsens formål var eller andet, hvilket indikerer at de ikke tillægger den væsentlig betydning for deres egen udvikling, men vurderer nu-og-her-situationen og deres oplevelse med den.

I en anden klasse, spurgte jeg ligeledes eleverne hvilken øvelse de bedst kunne lide, hvortil de fleste svarede den med dyrene. I citaterne nedenfor ses hvilke refleksioner eleverne havde og hvordan de samarbejdede om øvelsen:

#### Citat 18

*"Elev 6: jeg synes det var det med dyrerene fordi så kunne man sådan altså fordi vi gjorde sådan med vores makker så vi havde det jo begge to, så havde vi papir og så skulle man sætte hak på hvem der på den man synes ens kammerat var*

*(...)*

*Elev 1: altså jeg synes at hvis nu man har været uvenner lige på det tidspunkt, så er det meget godt at sætte sådan at være venlig, eller venligere hvis den person nu er rigtig sur på en Marie: og så hjælper det måske faktisk at være mere venlig?*

*Elev 1: nej men det er sådan så når makkeren skulle, når vi skulle bytte papir at så hvis nu man har været oppe og skændes så er det meget rart sådan, at se hvad personen så synes, altså når man er dårlig mod andre .....*

*Marie: mmh okay, så det var godt at få at vide at man også var ond, eller altså*

*Elev 1: hvis nu ens makker, så kunne det stadig godt være at makkeren så satte flueben ved det, der var det omvendte når de var sur på en"*

(bilag 2: 00:10:43.17-00:12:00.10)

Elev 6 forklarer her hvordan samarbejdet blev gjort i praksis ved at de hjalp hinanden med at vurdere hvordan den anden taklede konflikter, hvilket kunne give anledning til at reflektere yderligere over ens egne handlemåder i konflikter. Eleverne samarbejdede på den måde ved at reflektere over tidligere erfaringer og oplevelser med hinanden, og dele egne oplevelser med den anden. Elev 1 fortæller at hendes oplevelse var, at det var rart at få at vide fra andre, hvis nogle følte at hun havde været dårlig mod dem, hvilket kan indikere at øvelsen har forandret det, der kan tales om eleverne indbyrdes. Det lader ikke til, at eleverne tidligere har 'vurderet' hinanden og delt det efterfølgende, hvilket kan øge deres forståelser for hinanden, og udvikle praksisfællesskabet til at indeholde mulighed for at tale om flere og andre emner, end tidligere. Eleven følte dog ikke, at det havde ændret den måde, hvorpå hun behandlede andre, og hun fortæller endvidere at det kunne være godt at være venligere på papiret,

hvis man lige havde været uvenner. Det tyder således på, at hendes mål med øvelsen var at få sat hak på nogle bestemte steder, og derfor satte hun også selv hak på nogle steder, hvor hun forestillede sig at hendes makker gerne ville 'placere'. Det vidner om, at sandheden for hende ikke var det afgørende, men at det i stedet var "at få det rigtige hak", og hun handlede derfor selv derefter i antagelse om, at det også var makkerens mål. Sidst i citatet tydes en frygt for, at fluebenet blev sat modsat, hvilket igen vidner om at placeringen af fluebenet var vigtigt, men også at hun ikke har tillid til, at makkeren ville sætte fluebenet det sted, han eller hun i virkeligheden mente. Dette tyder endvidere på en form for mistillid fra hendes side, hvilket kan bunde i at hun selv kunne finde på at sætte hakket sted, som ikke nødvendigvis stemte overens med den egentlige oplevelse. Denne mistillid eller tvivlsomhed vidner om at hendes oplevelse med praksisfællesskabets normer er, at der er sandsynlighed for, at deltagerne ikke er ærlige. Da hun umiddelbart er den eneste, der oplever denne frygt, lader det til at der er uoverensstemmelse med den deltagerens forventninger til og engagement i praksisfællesskabet, hinanden og sig selv, hvilket på sigt kan skabe konflikt idet eleverne handler efter disse forventninger. Eleven har andre forståelser af de sociale normer i praksisfællesskabet, og hun handler herefter, hvilket kan medføre at hun handler på måder, som ikke er forståelige eller acceptable i praksisfællesskabet, eller omvendt at hun oplever de andre elevers handlemåder er uforståelige eller uacceptable. Eleven engagerer sig på en anden måde, end de andre elever tilsyneladende gør, hvilket understøtter forskellige deltagerpositioner i praksisfællesskaber. Forskellige deltagerpositioner i et praksisfællesskab udgør ingen trussel mod det, men hvis formålet med praksisfællesskabet er forskelligt, og eleverne handler derefter, vil der komme uoverensstemmelse mellem hvilke handlemåder der er acceptable og hvilke der ikke er. Det kan både blive en trussel for praksisfællesskabet ved at skabe konflikter heri, og det kan have indflydelse på deltagerens positionering, herunder deltagerposition, som kan ende med at blive en ikke-deltagende position, såfremt der er store uoverensstemmelser og manglende accept af hindandens handlemåder. Det kan også have indflydelse på det samarbejde, der indgår i praksisfællesskabet, idet der ikke er enighed om, hvad målet med samarbejdet er. Det indikeres i, at hendes formål med øvelsen, ikke var det samme som de andres formål, og at hun baserede sin måde at håndtere øvelsen på, ud fra sin egen forståelse, hvilket de andre elever formentlig også gjorde. Når formålet ikke er det samme, vil eleverne handle mod forskellige mål, hvilket præger deres måder at handle på, og gør dem meningsfulde eller meningsløse, hvilket defineres i forhold til målet. Deres muligheder for samarbejde kan således svækkes af, ikke at have samme mål, men kan også give anledning til at udfordre hinandens forståelser. Det tyder dog på, at der i dette praksisfællesskab, ikke er enighed om de sociale normer, hvilket kan påvirke samarbejdet i den forstand, at der handles ud fra forskellige forståelser af mål, mening og engagement. Det vil dog ikke sige, at der ikke er plads til forskellige deltagerpositioner i den sociale kontekst, men at deltagerne handler meningsfuldt efter de normer og værdier, der er til stede i praksissen.

#### *4.3.2.1 Opsummering – sammenhængskraft*

I ovenstående analysesektion lader det til, at elevernes kreative udfoldelser får indflydelse på deres refleksioner om formål, hvilket stemmer overens med Deweys forslag om, at leg – som her kan sidestilles med Schools for Peace forløbet, giver anledning til nye erfaringer og indsigter. Det kan endvidere bunde i, at eleverne ikke er vant til denne form for undervisning, og derfor reflekterer over hvad de så skal. Det tyder endvidere på, at der ikke er overensstemmelse i forhold til læringsbegrebet. En af eleverne har ikke oplevet forløbet som lærerigt, hvilket kan være fordi han har et syn på læring, som er baseret på den undervisning, han er vant til at modtage.

I dette praksisfællesskab, bliver meningsbærende elementer samarbejde og fredelige perspektiver. Fredelige perspektiver omhandler måden hvorpå eleverne ser skolen, og er nye i den forstand, at man skulle se skolen på en anden måde, end man hidtil havde gjort og forholde sig aktivt til dette syn. I det sidste citat ses der en uoverensstemmelse mellem forventninger til praksisfællesskabet, forstået således at en deltager ikke har samme forventninger til praksis, som de andre har. Dette kan sidestilles med Lave og Wengers forståelse af deltagelse i praksis i forhold til at alle involverede handler meningsfuldt i praksisfællesskaber ud fra implicite og eksplicite normer og værdier, hvorfor jeg udleder at en uoverensstemmelse mellem forventninger til praksisfællesskabet kan skabe konflikter og sammenhængskraften i praksisfællesskabet.

Det tyder således på, at der er forskellige uoverensstemmelser, baseret på normer og værdier i form af forståelse af hvad læring er og forventninger til praksisfællesskabet, som medfører udfordringer, der kan have indflydelse på hvorvidt praksisfællesskabet 'hænger sammen'. Endvidere lader det til at eleverne har opnået et mere nuanceret syn på praksisfællesskabet og dets placering i dele af det globale perspektiv (skolen).

#### 4.3.3 Konfliktåndtering i praksis

Konfliktløsning er både en central del af Schools for Peace og af min problemformulering. Ved at fokusere på elevernes konfliktåndteringskompetencer, ønsker jeg at besvare den del af problemformuleringen, som omhandler netop konfliktåndtering. Jeg vil derfor her komme ind på, hvordan elevernes deltagelse i Schools for Peace, direkte viser sig at understøtte deres oplevelse af konfliktåndtering.

Gentagne gange forholder eleverne sig konkret til konfliktløsning i praksis. I det følgende analyse vil jeg se på elevernes oplevelser af at kunne håndtere konflikter. I forbindelse med konfliktløsning, har jeg også valgt at medtage citater hvor der reflekteres over deres læring i forhold til forløbet. Jeg ser således her på eksempler hvor de direkte italesætter konfliktåndtering og når de reflekterer over mulige måder at håndtere konflikter på.

I et interview med elever fra fjerde klasse, blev refleksion om vold italesat. I det følgende citat fortæller de om en øvelse, hvor de skulle henholdsvis rejse sig op eller sætte sig ned afhængigt af, hvorvidt man var enig eller uenig i et konkret udsagn vedrørende vold.

#### Citat 19

*"Elev 2: eller hvor man skulle gå ned til det sådan synes du det er okay fordi så tænkte jeg sådan over det er jo aldrig okay at slå nogen ihjel eller noget, men*

*Elev 5: uanset hvor tarvelige de var*

*Elev 2: men på en måde så er det jo også nogen der godt kan finde på det med en god grund så det sådan lidt*

*Marie: det var lidt svært lige og*

*Elev 2: ja så kom jeg sådan til at tænke meget over at der er nogen mennesker som gør det, fordi jeg ville aldrig sådan kunne få mig selv til det, selvom jeg ville det eller sådan, jeg ville aldrig kunne det*

*Elev 5: men det er jo klart der er jo nogen der bare gør det fordi de tænker ej ham der var bare tarvelig nu gør jeg det bare, det kan også være at der er en der har hjulpet en helt vildt meget men man stadig gør det altså nogen de har for eksempel gode grunde, for eksempel ens bedste ven er blevet dræbt af en så kan det jo være man har lyst til at dræbe den der har dræbt ens bedste ven"*

(bilag 1:00:30:17.23-00:30:57.03)



Elev 2 har gennem undervisningsforløbet reflekteret over at ikke alle mennesker er som hende, og har derved udvidet sin forståelse af forskellighed i kraft af refleksion over forskellige perspektiver. På trods af, at hun ikke selv kunne finde på at slå ihjel, forstår hun at andre kan finde på det, og endda have en god grund til det. Hun ytrer således en forståelse for at konflikter kan løses på forskellige måder, og at hendes måde ikke nødvendigvis er den eneste eller rigtige måde at gøre det på. Elev 5 kommer ydermere med et reflekteret syn på årsager vold; at det kan være man får lyst til at udøve vold mod nogen, på trods af at de har hjulet en eller at man i forvejen har en relation til vedkommende. Det lader således til, at begge elever har kapacitet til at forstå andres perspektiver, eller sætte sig ind i andres forståelser, og refleksionen over emnet, er kommet i kraft af undervisningen i Schools for Peace, da emnerne her er blevet aktualiseret. Et af målene ved Schools for Peace, er netop forståelse og indlevelse i andres situationer, hvilket det lader til at eleven her, har opnået.

En anden elev fortæller senere om en øvelse, han fandt anvendelig, og som fik hans øjne op for nogle aspekter ved relationer, som han ikke tidligere havde forholdt sig til:

Citat 20

*"Elev 4: altså jeg havde aldrig tænkt på at man skulle lytte efter hvad de sådan altså ja  
Marie: mmh ja, blev du bedre til det?  
Elev 4: lidt"*

(bilag 1: 00:31:19.09-00:31:30.08)

Eleven havde ikke tidligere tillagt aktiv lytning en særlig betydning, men er efterfølgende begyndt at tænke over det, og føler sig endda bedre rustet til det. At eleven oplever vigtigheden af aktiv lytning stemmer endvidere overens med de læringsmål, der er i Schools for Peace, og tyder på at det er en kompetence, han har erhvervet sig gennem deltagelse. At aktiv lytning ikke var en bevidst handling hos eleven, kan indikere at det ikke er noget, der er særlig praktiseret i praksisfællesskabet. At eleven, og formentlig også de andre elever i klassen nu har erfaret betydningen af aktiv lytning, kan medføre en transformation af praksisfællesskabets normer, idet der nu kan være andre forventninger til kommunikationen. Såfremt det er tilfældet, vil også Deweys begreb, kontinuitet være relevant at inddrage. At eleverne oplever og erfarer vigtigheden af aktiv lytning gennem en øvelse i Schools for Peace, og efterfølgende tilføjer aktiv lytning som en værdi i sociale kontekster, kan der siges at være opstået kontinuitet, forstået således at eleverne har lært noget gennem en aktivitet, som medfører forandring af deres handlinger i fremtiden, nemlig at de lytter mere aktivt i sociale kontekster.

Transformation af fællesskab sker ifølge Lave og Wenger blandt andet gennem fælles viden og interpersonelle relationer, hvilket netop understøtter øvelsen i aktiv lytning. Hvorvidt der sker en forhandling af betydningen eller meningen med aktiv lytning, afhænger ikke kun af den enkelte elev, men af hele den sociale virksomhed. Elev 4 har udviklet en ny læringsbane, som anvendes i relation til andre mennesker og elevens bane i forbindelse med konstruktion af sin identitet, er blevet udviklet til at indeholde mere end den gjorde tidligere. Gennem deltagelse i Schools for Peace, har således bidraget til elevens nye erkendelser ved sociale relationer. Når eleven aktivt lytter til de personer, han indgår i sociale relationer med, vil han i højere grad være opmærksom på, hvad de siger og mener, hvilket kan resultere i, at konflikter undgås.

På et andet tidspunkt undervejs i interviewet, bliver igen italesat anvendelsen af konflikthåndteringsforløbet. Her har en elev lært at reflektere mere over sine handlinger:

## Citat 21

*”Elev 2: jamen det er sådan så tænkte man mere over det og så kan man bruge det sådan hvis man for eksempel tænkte sådan nu kan jeg huske at man ikke skal bruge vold og man har lyst til at slå en med et bat i hovedet, så tænker man sådan lige hvordan har den person det og sådan noget, så det er sådan lidt*

*Marie: ja, i tænker mere over det inden?*

*Elev 5: jeg brugte det til min lillebror, fordi han går rigtig tit i konflikter med mig og så tænkte jeg hvis jeg [.....] så kan det være at han holder op med at slå mig når vi er i en konflikt”*

(bilag 1: 00:33:04.08-00:33:28.12)

Elev 2 taler her om, hvordan hun overvejer sine handlinger inden hun udfører dem, hvilket ikke nødvendigvis var noget hun gjorde inden hun havde fået forløbet. Det tyder på at hun som følge af deltagelse i Schools for Peace begyndt at tænke mere over andres situationer. Tidligere ville hun muligvis have slået personen i hovedet med et bat, fordi det var det, hun havde lyst til, men nu overvejer hun at personen, som hun er i konflikt med, måske også selv har nogle udfordringer, og handler nu derefter, måske mindre voldeligt. Der kan dermed argumenteres for, at Schools for Peace har vækket nogle tanker hos hende, som hun anvender i praksis. I og med hun afviger fra noget, hun har lyst til (at slå), viser endvidere at hun besidder en vis grad af selvkontrol, som uundgåeligt anvendes i praksis i de sociale relationer, hun indgår i. Her indikeres, at hendes udvidelse af perspektiver og selvkontrol går hånd i hånd, og at hun således i kraft af at udvikle større forståelse for andre, bedre kan kontrollere sin lyst til at slå.

Elev 5 italesætter hvordan hun anvender sin læring uden for praksisfællesskabet. Hun finder undervisningen brugbar efter hun har haft den, og bruger nu sin nye viden til at indgå i andre relationer, som er i et andet praksisfællesskab; familien. Hun har således fundet forløbet så meningsfuldt, at hun mener at det også kan anvendes i andre sociale relationer. Når noget tages fra et praksisfællesskab til et andet, kan der argumenteres for erfaret virkning. Ifølge Deweys terminologi kan leg her være udgangspunktet for den opståede læring, og ved brugen af anvendelse i andre omgivelser, kan der argumenteres for at hun skaber sin egen udtryksform af forløbet både i form af deltagelse i undervisningen, og i form af viderebringelsen af det, hun har fundet meningsfuldt. Det lader til, at hun føler ejerskab over forløbet, hvilket indikerer, at hun oplever forløbet som værende en del af hende, og ikke omvendt. Det betyder, at hun har kendskab til forløbet i en sådan grad, at hun kan tage det med sig videre, og at hun konstruerer dele af sin identitet i kraft af dette. Hun føler sig tryk ved at anvende det over for sin bror, og skaber således harmonisering mellem de forskellige sociale praksisser, hun indgår i. Den erfaring hun har gjort i et praksisfællesskab, kobler hun således til den globale kontekst; andre sociale forhold, og forbinder således meningen med ét praksisfællesskab med et andet. Hun har gjort erfaring i forhold til virkning af øvelsen, hvorfor hun vil bruge den i andre kontekster også, hvilket indikerer at der er kontinuitet – det kan dog ikke siges med sikkerhed, da man i så fald er nødsaget til at vurdere kvaliteten af hendes efterfølgende erfaringer. I forhold til samspil, er den erfaring hun har gjort både social og kontekstuel, hvilket vil sige at de ydre omgivelser har påvirket hende i en sådan grad, at hun har taget det til sig og anvender det andre sociale kontekster end den givne.

I et andet interview med en fjerdeklasse, indikeres også en læring i kraft af forløbet, som særligt relaterer sig til konflikthåndtering:

## Citat 22

*”Elev 6: ja, det handler, altså det er jo meget godt hvis man ikke har så mange at lege med i frikvartererne, så ved man jo ligesom hvad man skal gøre næste gang og hvilket dyr man skal være for eksempel, øhm, eller hvilket dyr man er, øh ja”*

(bilag 2:00:08:44.13)

Eleven fortæller her et konkret eksempel på, hvordan hun finder forløbet værdifuldt. Den omtalte øvelse (med dyrene) er om adfærd i konflikter. Eleverne har fået forklaret forskellige måder at håndtere konflikter på, og disse måder er eksemplificeret gennem dyr. Eksempelvis håndterer en løve konflikter aggressivt, og tænker kun på egne behov. En konflikt, som både kan indebære en enkelt person eller flere personer, italesættes her som værende ikke at have nogle at lege med i frikvarteret. Eleven virker til nu at have erfaret, at der er flere måder at håndtere denne type af konflikter på, og har således udviklet sin kapacitet for flere perspektiver end det, hun normalt har og måden hun tidligere har håndteret denne type af konflikter. Hendes deltagelse i praksisfællesskabet har udvidet sig og hendes læringsbane har ført til dybere forståelse for hvordan man handler, hvis man selv eller andre ikke har nogle at lege med. Hendes forståelse og perspektiv har som følge af deltagelse i Schools for Peace, omsat til anvendelse i praksis. Det betyder, at hun inden deltagelse var klar over nogle problematikker, og at der var konflikter til stede, men efter deltagelse er hun blevet i stand til at handle, hvorfor der kan indikeres, at hendes handlemåder er øgede. Ydermere har øvelsen givet hende, og resten af klassen et fælles sprog til at kommunikere om forløbet. Hun henviser her til øvelsen ved at påpege man ved hvilket dyr man skal være, hvilket kan vække de andre elevers erindringer og bibeholde deres fælles forståelse.

Idet hun fremhæver netop dette aspekt ved forløbet, indikeres det at hun finder den del af forløbet central og at det har været muligt for hende at omsætte en sådan øvelse til praksis i dagligdagen. En effekt, der her bliver fremhævet ved forløbet er således løsninger på konflikter i praksis. Det vil således sige, at en kendt situation, hvor hun tidligere ikke vidste, hvordan hun skulle handle i, lader nu til at være mere overskuelig, idet der nu findes synlige handlemåder.

Senere i interviewet uddybes der:

### Citat 23

*”Elev 6: jeg kan ikke sådan direkte komme på et eksempel men altså det er jo ligesom hvis man ikke har nogen at være sammen med, så kan det hjælpe rigtig meget fordi så ved man hvad man skal gøre osv. men hvis man står i en situation hvor man overhovedet ikke ved hvad man skal gøre, så er det jo godt at spørge, og så kan man jo finde de fleste svar her*

*Elev 2: eller når man bliver uvenner, så kan man jo være den der giraf der*

*Marie: mh ja*

*Elev 1: hvis sådan der er nogen der peger fingre, ligesom ulven gør, så være giraf så*

*Marie: ja*

*Elev 1: sådan, jeg gjorde det her, det var ikke meningen, jeg mente det ikke på den måde*

*Marie: så i er blevet mere bevidste om hvad i skal gøre hvis bliver uvenner med nogen eller hvis i ikke har nogen at lege med*

*Elev 6: vi har også sådan en, det var ulven og giraffen, og hver uge har vi ugens giraf, og så nominerer man nogen, så for eksempel hvis C har gjort noget, som var rart for mig, så nominerer jeg hende, så skriver man personen op på tavlen og til sidst så stemmer man og så er der en der vinder*

(bilag 2:00:14:24.19-00:15:17.18)<sup>4</sup>

Det tyder her på, at eleverne har fået flere perspektiver på, hvordan konflikter kan håndteres, og at deres måde at håndtere konflikter på nu afhænger af den, man er i konflikt med og hvorledes denne håndterer situationen. Dette kan ses i kontrast til at man i konflikter udelukkende forholder sig til ens egen position, hvilket i sjældne tilfælde vil løse en konflikt konstruktivt. Det tyder på, at eleverne er i stand til at omsætte en lidt abstrakt øvelse til praksis og implementere det i deres hverdag. Det udledes af, at elev 1 i første omgang fortæller ud fra hendes tilegnede viden om den pågældende øvelse ved at sige ligesom ulven gør, så være en giraf. Ligesom i ovenstående citat, påpeges der her igen, at eleverne har fået skabt et fælles sprog, som de kan anvende inde for dette praksisfællesskab. Kender man ikke til øvelsen, vil man ikke vide hvad hun her taler om. Men efterfølgende tilføjer hun hvordan man kan være en giraf, (ved at sige at en bestemt adfærd ikke var meningen, etc.), hvilket dermed indikerer den måde hun har forstået hvad øvelsen gik ud på, og kan anvende det efterfølgende. Hendes opfattelse af øvelsen lader til at omhandle både aflæsning af andres adfærd, samt hvordan ens egen adfærd kan tilpasses derefter.

Flere elever udtaler sig her og giver overblik over deres forståelse og erfaring med forløbet. Eftersom flere har erfaret og forstået virkningen af forløbet, tyder det på at der er skabt et fælles sprog, som gør at de indbyrdes bedre kan håndtere konflikter. Henvisningen til dyrenes kvaliteter er endvidere internt i deres praksisfællesskab, og vil ikke umiddelbart forstås af udefrakommende, hvilket kan være med til at styrke de relationer, der er i fællesskabet ved at skabe en form intern meningstilskrivning til de konkrete øvelser og emner. Det skabte fællessprog kan endvidere bidrage til transformation af praksisfællesskabet i form af, at individerne heri nu er mere bevidste om deres måder at håndtere konflikter på. Ydermere italesætter elev 6 hvordan de sikrer sig opretholdelse af denne kvalitet ved praksisfællesskabet; nemlig ved at nominere personer som har gjort gode ting for andre i løbet af ugen. Her ses hvordan denne kvalitet ved praksisfællesskabet reproducerer fællesskabets etablerede egenskaber ved at vedligeholde øvelsen, men også ved at gøre den til en konkurrence, som kan medvirke til at eleverne motiveres. Konkurrenceaspektet kan resultere i flere udspil, det kan eksempelvis betyde, at elevernes stræben efter at vinde, overdøver det egentlige

---

<sup>4</sup> Jeg antager at eleverne mener kamel og ræv i stedet for giraf og ulv (jf. afsnit 2.3)

formål, som er at blive bedre til konflikthåndtering. Endvidere kan det betyde, at det motiverer eleverne til fortsat at være opmærksomme på disse kvaliteter og opretholder en bevidsthed og adfærd, som er foreneligt med Schools for Peace' læringsmål.

I det følgende citat forklares endvidere hvordan en af eleverne anvender sin erfaring uden for praksisfællesskabet:

#### Citat 24

*"Elev 2: det var også lidt svært at indrømme hvordan man var, hvis man nu var lidt ond i det. Ikke fordi mig og min lillebror har det bedste forhold"*

(bilag 2: 00:24:03.01)

En udfordring, hun italesætter her at indrømme hvordan man i virkeligheden er. Hun oplever her et andet selvbillede end hun ønsker. Bevidstheden om dette kan medføre, at hun udvikler et samspil mellem hvordan hun ønsker at fremstå eller være, og hvordan hun ser sig selv, hvilket kan medføre at hun i højere grad bestræber sig på at handle efter at blive som hun gerne vil se sig selv. Måden hvorpå hun ser sit forhold til sin bror, lader til at være motiverende for denne ændring, idet hun ikke har lyst til at være ond, men kommer til at være det i konflikter med sin bror, som der antydes at være til stede. Senere fortæller hun om, at der allerede er sket en ændring i relationen til sin bror:

#### Citat 25

*"Elev 2: jeg er begyndt at opføre mig en lille smule bedre over for min lillebror, men kun en lille smule"*

(bilag 2:00:25:04.11)

Hun påpeger at hun har forsøgt at ændre på forholdet til sin bror til, hvad hun nu anser som værende bedre. Hun har i kraft af forløbet i Schools for Peace skabt en forståelse for, at relationen til andre mennesker, og den kommunikation der indgår, spiller en rolle for hvordan relationen udvikler sig. Denne forståelse lader ydermere til at være placeret tilpas dybt i hende til, at hun kan handle efter den. Måden hvorpå det tydes, at hun aktivt handler efter sin forståelse af situationen er, at hun forsøger at ændre sig selv. Dette stemmer overens med Wengers begreb, *identitetsforhandling*, idet hun formår at harmonisere deltagelse i forskellige praksisfællesskaber. Erkendelsen af, at de sociale relationer, og andres handlemåder spiller sammen med egne handlemåder (jf. tidligere citat 23), indikerer bevidsthed om, at egen adfærd påvirker andres, og at det derfor er muligt at ændre sin egen adfærd, for netop at påvirke andres i konflikter. Det tyder på, at denne elev har skabt denne forståelse, og handler efter den, ved at tilpasse sine egne handlemåder i sociale kontekster.

Igen italesættes her en relation uden for praksisfællesskabet, hvilket indikerer at hun finder det som værende centralt og anvendeligt i andre kontekster end i det pågældende praksisfællesskab. Eftersom hun har tilegnet sin den viden i praksisfællesskabet og under de vilkår, der gør sig gældende der (sociale normer, undervisningssituation mv.), er læringen derfor er sket i forhold til andre deltagere i praksisfællesskabet, og kan således forstås relationelt, hvilket understøtter Lave og Wengers læringsdefinition.

I forhold til Schools for Peace, har eleverne erfaret konfliktløsning på lavpraktisk niveau, hvilket de fortæller om i følgende citat:

#### Citat 26

*"Elev 5: nej vi stoppe oppe ovenpå der var sådan en streg*

*Elev 6: ligesom her (viser på gulvet)*

*Elev 5: så hvis nu det var mig og S (elev seks), så stod man sådan på en linje, rejs dig lige op, så sagde hun nu skal i så få den ene over på den anden side sådan så der står to på en side, klar parat go, og så var der nogen der stod bare sådan og hev i hinanden og så for eksempel så for eksempel min gruppe så*

*Elev 6: (peger på elev fire)*

*Elev 6: man skulle bare gå over*

*Elev 5: ja, så se nu, nu fik vi det flyttet altså*

*Marie: ja*

*Elev 5: og så let var det*

*Elev 2: ja det var rigtig sjovt*

*Marie: den var god*

*Elev 4: der var nogen der ikke ....*

*Elev 6: (XX navnet på elev fire og ruller med øjnene)*

*Elev 3: ej jeg stod bare og hev folk over*

*Elev 4: heheh ja det gjorde jeg også*

*Elev 2: jeg gik stille og roligt over*

*Elev 3: nå det var måske ..... ikke så godt*

*Elev 2: jeg tænkte bare nu går vi over samtidig så det ligegyldig hvad"*

(bilag 4: 00:24:31.07-00:25:13.21)

De fortæller her om en øvelse om konflikthåndtering, hvor de bliver bedt om at stille sig på to rækker over for hinanden, og målet er at få den person, der står over for en, på sin egen side af en streg, som er i midten. Der er flere måder at løse denne opgave på; nogle bruger 'vold' og hiver personen over på sin egen side af strengen, andre går over frivilligt. Elev 5 og elev 6 anså begge øvelsen som simpel idet de blot gik over strengen. Eleverne har ikke umiddelbart erfaring – i hvert fald ikke en italesat erfaring, om dette emne, hvilket derfor tyder på, at deres måde at løse opgaven/håndtere konflikten, lå intuitivt for dem. Elev 3 og 4 løste opgaven ved at hive andre over på deres side, og elev to indgik et kompromis idet han gik over 'samtidig' med den, han stod over for. Som det ses i citatet, brugte eleverne forskellige metoder til at løse opgaven på, hvilket vidner om forskellig roller og positioneringer i praksisfællesskabet. Disse roller er defineret og aktualiseret socialt i praksisfællesskabet, og deres selvbilleder skabes igennem den sociale virksomhed. Elevernes forskellige måder at løse opgaver og konflikter på, kan således afhænge af netop det pågældende praksisfællesskab; det er dermed muligt at eleverne ville handle anderledes i et andet praksisfællesskab, idet de der havde en anden rolle. Det er endvidere foreneligt med tidligere citat 23, hvor det kunne indikeres, at deres adfærd var afhængig af konteksten, hvorfor det lader til at de tilpasser deres adfærd efter konteksten og de sociale normer, der er heri. Eleverne synes derfor at have skabt en forståelse af, at deres egen adfærd smitter af på omgivelserne.

#### 4.3.3.1 Opsummering – nye handlemuligheder

Gennem analysen af sektionen med overskriften konflikthåndtering, er jeg kommet frem til flere ting. Eleverne lader til være blevet i stand til at handle i konflikter, som de tidligere ikke oplevede handlemuligheder i. Deres deltagelse i Schools for Peace, kan således have givet dem nogle konkrete værktøjer til at håndtere konflikter og udfordringer i praksisfællesskabet, og uden for det. De lader til at have skabt en forståelse af, at deres egne handlinger kan påvirke andre, og handler nu i højere grad derefter. Et eksempel herpå er citat 23 hvor en elev fortæller om, at hun nu ved hvordan hun kan finde nogle at lege med i frikvarteret, og hvordan hun kan gå til en anden elev, som hun ser ikke har nogle at lege med. Ydermere blev der antydnet et nyt perspektiv på sociale relationer, i form af aspekter, som ikke tidligere var reflekteret over, men som nu havde fået indflydelse på den pågældende elev, og de relationer han indgår i, hvilket igen vidner om en omdannelse til praksis. Dette aspekt vidner endvidere om transformation af elevens selvforståelse samt identitetskonstruktion i praksis og relationelt, hvilket stemmer overens med Wengers forståelse af deltagelse som identitetskonstruerende. Det lader endvidere til at flere elever i højere grad er i stand til at se flere perspektiver, forstået således at de har etableret deres egen betydning af forskellige aspekter af livet, men samtidig anerkender, at der også findes andre perspektiver. Måderne, hvorpå eleverne oplever deres handlemuligheder øgede, kan have at gøre med den måde, de har deltaget i praksis på, hvilket Lave og Wenger foreslår som værende legitim perifer. Her er der mulighed for, at 'medlemskabet' i praksis kan ændres, hvilket det lader til at være gjort, og at deres position i praksisfællesskabet derfor har fået ny betydning og muliggjort læring.

Det tyder derved på, at eleverne har fået udvidet deres perspektiver, og at Schools for Peace har bidraget til elevernes accept og anerkendelse af mennesker, som de ikke nødvendigvis forstår eller er enige med.

## 5 Konklusion

Ud fra den analytiske del af projektet, vil jeg nu fremhæve generelle findings og besvare problemformuleringen punkt for punkt.

Undervejs i første analysedel viste det sig, at der var forskel på de yngre og ældre elevers oplevelse af læring. De yngre elever lod i højere grad til at have en åben og legende tilgang til læring, hvorimod de ældre elever havde fastsat hvad læring var, og hvordan det fandt sted. Konklusionen indebærer således to retninger, hvor eleverne på den ene side oplever et rigt læringsudbytte, og på den anden side at de ikke fandt undervisningen relevant, og dermed ikke oplevede et særligt læringsudbytte.

Eleverne fremskriver nogle særlige træk ved det praksisfællesskab, de indgår i. Det, der primært kom til udtryk var at udfordringer bundede i forskellige meningstilskrivninger af praksisfællesskabet og mangel på forståelse af hinanden i kraft af dette. Endvidere kom det frem at andres deltagerpositioner afspejlede sig i måden hvorpå de selv deltog, og dermed fik deltagelse betydning for de sociale relationer. Hvilken betydning der er tale om, vil fremgå af nedenstående analyse, som relaterer sig direkte til problemformuleringen.

### Hvordan understøtter Schools for Peace elevernes konflikthåndtering og hvordan påvirker deltagelse i forløbet deres sociale kompetencer?

Tre overordnede elementer er fremskrevet gennem analysen. Eleverne har erfaret at sociale relationer og deltagerpositioner har en betydning. Uoverensstemmelser lader til at være baseret på forventninger og nye og mere nuancerede perspektiver på andre, er tilegnet, hvilket understøtter Schools for Peace læringsmål i forhold til værdsættelse af diversitet.

Elevernes deltagelse i Schools for Peace har på flere måder forandret deres måder at håndtere konflikter på, samt fået dem til at reflektere over de sociale positioner, de indtager i praksisfællesskabet. Det viste sig, at eleverne i nogle tilfælde havde fået helt konkrete værktøjer til at håndtere konflikter. De havde endvidere skabt et fælles sprog, som følge af undervisningen, som gjorde dem i stand til at udvikle de implicitte acceptable og uacceptable handlemåder til et konkret internt sprog. Skolederen italesatte at et af målene for implementeringen af Schools for Peace var at skabe et fælles sprog, og læreren oplevede at der var blevet skabt et fælles sprog, hvilket endvidere også viste sig i analysen. Dermed stemte den intenderede læring overens med den oplevede læring. Ud over det, tydede meget på, at eleverne var bevidste om forskellige konflikter, før de deltog i Schools for Peace, og ikke vidste hvordan de skulle håndtere dem. Efterfølgende oplevede de, at have fået en værktøjskasse til at omdanne nogle lidt abstrakte udfordringer til konkret handlen. De konflikter, de tidligere oplevede 'kun' at kunne se, var de nu i stand til at håndtere i praksis.

Ydermere kom det frem, at eleverne havde fået udvidet deres perspektiver. Det viste sig blandt andet, at eleverne kunne acceptere og måske endda forstå handlinger, som de aldrig selv ville kunne udføre. Herudover tydede det også på, at de har opnået en erkendelse af, at deres egne handlinger havde indflydelse på konfliktens videre forløb. De tilegnede sig viden om egen adfærds betydning, hvilket også havde indflydelse på deres fremtidige handlemåder. De lod til at handle efter denne erkendelse, hvilket understøtter de læringsmål, der er i Schools for Peace lige så vel som udvidelsen af deres perspektiver gør. Det tyder derfor på, at eleverne har tilegnede sig den intenderede læring på trods af forskellige udfordringer undervejs.



*- Hvordan beskriver eleverne de undervisningsmetoder- og teknikker, der bringes i anvendelse?*

I forhold til de oplevede undervisningsformer, italesætter eleverne Schools for Peace kontrært i relation til deres 'almindelige undervisning', på trods af at der er forskel på lærere og fag og hvordan der undervises afhængigt af det. Eleverne oplever en af de primære forskelle fra deres 'almenundervisning' og Schools for Peace som værende aktivitet. Flere af eleverne fortæller om aktiviteter til hver øvelse, de gennemgår hvilket bliver gennemgående for deres oplevelse af Schools for Peace. Hertil knyttes, at ikke alle eleverne er lige tilfredse med denne aktivitet; de ældste i interviewene, er bevidste om, at de har brug for noget andet end 'løs undervisning', forstået som værende undervisning uden helt faste rammer og retningslinjer og motiveres ikke af denne form for undervisning. Det tyder således på, at eleverne ikke oplever undervisningen for meningsfuld, idet den ikke lever op til de forståelser de har af læring og undervisning, samt den måde, de oplever at lære bedst på. Eleverne tilskriver endvidere en dialogisk form for undervisning til Schools for Peace, hvilket knytter sig til den aktive undervisningsform. Endvidere spiller kreativitet og samarbejde også en central rolle i måden hvorpå de beskriver undervisningen. Elevernes deltagelse i forløbet blev afgørende for undervisningen og de forholdt sig løbende til de roller, de indtog. Ydermere blev øvelser hvor de skulle bruge fantasien, gjort til en mulighed for at reflektere yderligere over meningen med øvelsen. De oplevelser, eleverne har med undervisningsformer og -tilgange i Schools for Peace er således aktivitet, dialogisk, uden faste retningslinjer, aktiv deltagelse og søgen efter mening eller formål i kraft af nye undervisningsmetoder.

*- Hvad fremhæver eleverne som centralt i forhold til forløbet?*

Det, eleverne centrerer sig om vedrørende Schools for Peace, er i høj grad hvordan de oplever at det adskiller sig fra den undervisning, de er vant til, som nævnt i ovenstående. Dette medfører, at de aspekter eleverne fremhæver som centralt ved forløbet, er dets undervisningstilgange som værende aktiv og kreativ, samt emner som værende udfordrende, sjove og gav mulighed for refleksion. De ældre elever fremhævede dog også, at de ikke fandt forløbet interessant i kraft af netop undervisningsmetoderne. Derfor blev selve tilgangen til undervisningen centralt for eleverne. Ud over det, blev refleksioner også fremhævet. For de ældre elever resulterede det i, at de ikke fandt meningen med undervisningen idet undervisningsmetoden ikke var præget af 'en fast hånd', og for de yngre elever betød det, at de i højere grad begyndte at reflektere over egne handlinger, som lod til at skabe en større bevidsthed om positioneringer og former for deltagelse.

Opsummerende kan det siges at eleverne oplevede både et praksisfællesskab, hvor der er bred enighed om forskellige aspekter, som skabte sammenhængskraft. Men lige så vel kunne udfordringer i praksisfællesskabet tydes, som havde betydning for de indbyrdes sociale relationer og positioneringer. Eleverne oplevede blandt andet udfordringer, baseret på deltagernes forståelse af normer og værdier i praksisfællesskabet – både i forhold til hinanden og i forhold til læreren. Det kom endvidere frem, at eleverne oplevede en elev i klassen som værende et forstyrrende element, som dels forhindrede dem i at opretholde basale behov i form af tryghed, og dels forhindrede dem i at opnå et optimalt læringsudbytte. Den omtalte elev lod til at have adfærdsvanskeligheder, som de andre elever ikke havde værktøjer til at håndtere. Det vil sige, at det lod til at eleverne havde en oplevelse af, at have tilegnet sig konkrete værktøjer til at håndtere konflikter, men at disse ikke blev anvendt i de primære udfordringer, eleverne havde (jf. inklusion af alle elever samt udfordringer med

læreren). I flere tilfælde har Schools for Peace bidraget til en ændring af sociale relationer, men det lader ikke til at have ændret relationen mellem elever og lærer, samt udfordringer med en 'udsat' elev. Det vidner endvidere om kompleksiteten af at inddrage elever med særlige behov – både for lærere og elever.

Konklusionen påpeger således, at elevernes udvikling af konflikthåndteringskompetencer viste sig ved at komme til udtryk, i de tilfælde hvor eleverne reflekterede over meningen, og applicerede deres læring om konflikthåndtering i praksis. Elevernes åbenhed og til dels selvstændighed spillede endvidere en afgørende rolle for deres læringsudbytte. Elevernes handlemåder i konflikter, blev oplevet som værende markant større efter deltagelse i Schools for Peace idet der først og fremmest blev skabt et fælles sprog om konflikthåndtering. Derudover kunne eleverne applicere deres tilegnede læring i praksis i situationer, hvor de tidligere ikke følte et handlerum, havde de nu konkrete værktøjer til at håndtere konflikten. Dog lod det ikke til, at forløbet havde indflydelse på de udfordringer, som blev fremskrevet i form af inklusion af alle elever samt samarbejde med læreren, hvilket muligvis bunder i, at disse udfordringer kræver mere opmærksomhed.

Ovenstående konklusion kan sammenkobles med min egen motivation for dette projekt ved at give nogle perspektiver på, hvad der virker for eleverne og hvad der ikke gør. Forløbet har på mange måder bidraget til udvikling af sociale kompetencer og redskaber til konflikthåndtering, men forløbet kan ikke løse alle former for konflikter. Samarbejdet går begge veje; de voksne skal lytte til elevernes behov, men eleverne skal i lige så høj grad lytte til de voksne og til hinanden.

## 6 Bibliografi

### Bøger:

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Kvalitative metoder: en grundbog. København: Hans Reitzel.
- Dysthe, O. (2003a). Dialog, samspil og læring. Århus: Klim.
- Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P., & Rasborg, K. (2013). Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2011). Kultur: det fleksible fællesskab. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2015). Læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Køppe, S., & Collin, F. (2003). Humanistisk videnskabsteori. [Søborg]: DR Multimediale.
- Lave, J., & Wenger, E. (2014). Situeret læring - og andre tekster. Kbh.: Hans Reitzel.
- Wenger, E. (2010). Praksisfællesskaber læring, mening og identitet. København: Hans Reitzel.

### Artikler:

- Gerd Christensen. (2013). "Situeret læring" - mellem mesterlære og socialkonstruktionisme. Kognition & Pædagogik, 2013(88), 12.

### Online kilder:

- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 1510 § (2017). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>
- NVPDK. (2018, March 3). Schools for Peace. Retrieved March 3, 2018, from <https://nonviolencedenmark.com/lar-dig/vores-uddannelsesforloeb/>
- Undervisningsministeriet. (2017, March 22). Understøttende undervisning. Retrieved March 3, 2018, from <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/understoettende-undervisning>

### Øvrige:

- Jacobsen, A., Danmark, & Undervisningsministeriet. (2008). Plads til forskellighed: at arbejde med kultur og konflikt i folkeskolen. Undervisningsministeriet.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 1510 § (2017). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>
- Kevin Anthony Perry. (2016). Hvad virker i forhold til at fremme elevers læring og trivsel - Indsigter fra klasseobservationer (p. 48). Aalborg Universitet, Institut for læring og filosofi.
- Kevin Anthony Perry, Lars Qvortrup. (2015). Hvad betyder det for børns læring og trivsel, at flere inkluderes i almenundervisningen? Hvad virker i forhold til at fremme klassens trivsel og læring? Børn og unges perspektiv (Forskningsrapport) (pp. 21–33). LSP - Laboratorium for

forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis: Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi.

- Louise Klinge. (2016, March 11). *Lærernes relationskompetence*. Københavns Universitet, Det humanistiske fakultet.

## Bilagsoversigt

Bilag 1 – Interview

Bilag 2 – Interview

Bilag 3 – Interview

Bilag 4 – Interview

Bilag 5 – Læringsmetoder og –teknikker i Schools for Peace

Bilag 6 – Interviewguide – elever

Bilag 7 – interviewguide – leder

Bilag 8 – Interviewguide lærer

Bilag 9 – Interview med leder

Bilag 10 – Interview med lærer

## 7. Artikel

### 7.1 Indledning

I en verden, som i stigende grad tæller mangfoldighed og diversitet, bliver konflikter også optrappet. De bliver ikke nødvendigvis værre, men det bliver andre konflikter, vi skal forholde os til. Et eksempel på mangel på forståelse eller accept af forskellighed, er den aktuelle såkaldte burkadebat. I debatten ses hvordan deltagerne har vidt forskellige forståelser af samme koncept, hvilket skaber forvirring, og måske i virkeligheden er årsagen til mangel på forståelse. På den ene side er burkklædte kvinder, som kæmper for retten til at gå klædt om de ønsker, uanset religion. På den anden side har vi politikere, som mener at de samme kvinder er undertrykte, og at de derfor skal beskyttes ved at afklæde sig og 'ligne' resten af befolkningen. Begge parter argumenterer for demokrati som årsagen til deres 'kamp'. Denne mangel på forståelse af hinanden gør sig ikke kun gældende i den offentlige debat. Den gør sig endvidere gældende i de danske folkeskoler, hvor eleverne skal lære at begive sig i en mangfoldig verden. Organisationen Non Violence Project arbejder for en fredeligere verden ved at uddanne børn og unge i blandt andet konflikthåndtering, ikke-voldsfilosofi og selvværd. Med inspiration fra Ghandi, starter forandringen af verden med børnene. Men hvad oplever eleverne i de danske folkeskoler, når de modtager undervisning i ikke-voldsfilosofi, selvværd og konflikthåndtering? Oplever de, at det gavner dem eller er relevant på nogen måde? Det er hensigten at undersøge, med dette projekt, hvilket leder til følgende problemformulering:

Hvordan understøtter Schools for Peace elevernes konflikthåndtering og hvordan påvirker deltagelse i forløbet deres sociale kompetencer?

- *Hvordan beskriver eleverne de undervisningsmetoder- og teknikker, der bringes i anvendelse?*

- *Hvad fremhæver eleverne som centralt i forhold til forløbet?*

### 7.2 Metode

I projektets tilblivelse har jeg gjort en række metodiske overvejelser. Resultatet er blevet en kombination af socialkonstruktionistisk og fænomenologisk tilgang. Det skal forstås således, at jeg undersøger elevernes oplevelser og erfaringer, men ud fra et relationelt perspektiv. Socialkonstruktionismen beskæftiger sig med strukturer i samfundet, hvordan de skabes og italesættes, hvorimod fænomenologien beskæftiger sig med fænomener som de er i sig selv, og som de fremstår for et individ (Fuglsang, Bitsch Olsen, & Rasborg, 2013, pp. 285–286). Med et fænomenologisk udgangspunkt, gives adgang til elevers oplevelser, hvilket netop er formålet med projektet. Samtidig har jeg blik for, at disse oplevelser skal skabes relationelt og skal kommunikeres videre. Jeg har med teoretisk begrund valgt at anskue problemstillingen, herunder læring og udvikling af sociale kompetencer relationelt, hvor den socialkonstruktionistiske tilgang får sin plads. En væsentlig forskel mellem de to tilgange er, at socialkonstruktionismen opererer med et antiessentialistisk subjekt, hvorimod fænomenologien anser subjektet med en indre kerne, og altså en 'essens' (Fuglsang et al., 2013, pp. 285&404). Konkret for projektet betyder det, at jeg anskuer elevers oplevelser, som jeg anser som socialt og relationelt konstruerede.

I forhold til den empiriske indsamling og behandling, har jeg overvejende arbejdet fænomenologisk. Det kommer til udtryk ved, at jeg har spurgt elever om deres følelser og oplevelser, og anser deres udtalelser for værende sande for dem i situationen. Empirien til indværende projekt er fire fokusgruppeinterviews med seks elever fra samme klasse, i hvert interview. Eleverne går i fjerde-sjette klasse, hvorfor jeg også har udformet interviewene ud fra dette.

### 7.3 Teori

Det teoretiske udgangspunkt i projektet er Lave og Wengers situerede læringsteori, suppleret med Wengers videreudvikling i form af identitetsbegrebet, og Deweys bidrag til den erfaringsbaserede pædagogik. Eftersom udgangspunktet er den situerede læringsteori, som ser læring som relationelt og situeret, vil alle begreber anskues i denne kontekst.

Lave og Wengers teori omhandler deltagelse i praksisfællesskaber. Ved brug af teorien, kommer man ikke uden om begreberne *situeret læring*, *legitim perifer deltagelse* og *praksisfællesskab*, idet hele teorien centrerer sig om disse begreber. Ifølge Lave og Wenger sker læring som nævnt relationelt og er altid situeret i en social virksomhed. Denne sociale virksomhed kaldes et praksisfællesskab. Lave og Wenger definerer praksisfællesskab som værende et sæt af relationer mellem deltagere og aktiviteter i forhold til verden og tid. Det er praksisfællesskabets sociale strukturer og magtforhold, som er afgørende for deltageres legitimitet, og dermed for muligheder for læring (Gerd Christensen, 2013). Et praksisfællesskab har endvidere et fælles produkt eller en fælles opgave, som alle involverede handler efter, og er betinget af. Ifølge Lave og Wenger opstår læring gennem legitim perifer deltagelse, hvilket er en måde at være i verden på. Deltagere i et praksisfællesskab, deltager på en meningsfuld måde, hvilket henviser til *legitim*. Perifer omhandler måden hvorpå man kan være social på, med andre ord hvor engageret man er i fællesskabet. Mennesker er socialt anlagt, og deltager i mange forskellige praksisfællesskaber i løbet af et liv – og hele tiden. På tværs af deltagelsen i disse forskellige praksisfællesskaber, sker identitetsdannelse. Eftersom man indgår i forskellige sociale praksisser, er en primær kompetence, Lave og Wenger taler om, at kunne rykke sig fra en praksis til en anden (Lave & Wenger, 2014, p. 37). Netop denne pointe, vil jeg også undersøge i analysen, ved at se på hvorvidt eleverne italesætter brug af forløbet uden for den sociale praksis, og hvorvidt de er i stand til at tilpasse sig i det praksisfællesskab, der er tale om. Wenger uddyber teorien ved at inddrage identitetsbegrebet. Her får individet derfor en central rolle. Wenger anskuer individet som et socialt væsen placeret i praksis. Det vil sige, at han beskæftiger sig med den sociale del af identiteten, hvilket jeg ligeledes gør i dette projekt. Identiteten opbygges gennem det sociale og det individuelle ved at meninger forhandles i forbindelse med oplevelser i sociale fællesskaber (Wenger, 2010, p. 176), hvilket samtidig vil sige at identiteten defineres sociale ud fra praksis, idet den bliver konstrueret og tingsliggjort heri (Wenger, 2010, p. 176). Der er som nævnt forskellige måder at deltage i praksis på. Wenger beskriver tre overordnede; gensidigt engagement som vil sige, at individet er en del af helheden, og har bestemte forventninger til praksis, både til sig selv og til fællesskabet. Ansvarlighed for en virksomhed er den form for deltagelse, hvor individerne føler et ansvar over for den sociale virksomhed, og dette ansvar medfører bestemte måder at anskue verden på. Den dybeste måde, Wenger præsenterer, er repertoire der kan forhandles, som kommer som følge af vedvarende engagement i praksis. På dette niveau har deltagerne kendskab til fællesskabets historie, deltagerens personlige liv, fællesskabets handlinger, artefakter og sprog (Wenger, 2010, p. 178). Medlemskab i en social praksis, kan hele tiden ændres i kraft af at deltagerne udfordres, ændres i kraft af deltagelse i andre praksisfællesskaber mv.

Af Deweys begreber inddrager jeg her kontinuitet og samspil, som omhandler erfaringens kvalitet. Han argumenterer for, at mennesker ikke kommer til verden uden en indre kerne, idet et barn er impuls – og instinktdrevet. Han argumenterer endvidere for, at læring sker uden intention i kraft af at barnet er *til* i verden. Leg kan, ifølge Dewey have en positiv affekt på børns læring. I dette projekt sammenstiller jeg leg med kreative øvelser, som eleverne bliver sat til i undervisningen i Schools for Peace. Begrebet kontinuitet omhandler virkningen af erfaringer, det vil sige, hvorvidt der egentlig er tilegnet læring. Samspil handler om samspillet mellem indre og ydre faktorer, hvorved der menes at individerne påvirkes af omgivelser, og tager dem enten ind eller lukker dem ude i forbindelse med anvendelse til

erfaring, afhængigt af forståelsen af betydningen af dem (Dysthe, 2003, p. 143). I projektet ser jeg endvidere på, hvilke erfaringer eleverne har gjort som følge af forløbet, og hvorvidt de italesætter anvendelse af deres erfaringer til brug i andre kontekster.

## 7.4 Analyse

Analysen i projektet er opdelt i to dele. Første del omhandler underspørgsmålene, og giver dermed indsigt i elevernes udgangspunkt for at deltage i Schools for Peace, forstået således at jeg med første del af analysen skaber indblik i, hvad det er for et praksisfællesskab, eleverne fremskriver. Her undersøger jeg både hvad der er enighed om, og hvad der udfordrer praksisfællesskabet. Anden analysedel beskæftiger sig med Schools for Peace. Gennem denne del undersøger jeg elevernes oplevelser af deltagelse i forløbet, ud fra et relationelt perspektiv, hvor sociale kompetencer og konflikthåndtering bliver omdrejningspunkt.

Gennem det analytiske arbejde kom det frem, at de udfordringer, der blev oplevet i praksisfællesskabet i flere tilfælde knyttede sig til de sociale normer og værdier, der var til stede. Såfremt disse ikke blev 'overholdt', oplevede eleverne udfordringer, og når der var enighed, oplevede de i højere grad sammenhængskraft. Udfordringerne i praksis, havde endvidere stor indflydelse på deres positionering i forhold til de andre deltagere.

I flere tilfælde indikeres det, at elevernes deltagelse i Schools for Peace havde indflydelse på deres måder at håndtere konflikter på. Det kom til udtryk ved, at de i højere grad reflekterede over meningen med forskellige øvelser, og tilpassede deres positionering i forhold til de andre deltageres positioneringer. Endvidere lod det til, at eleverne erhvervede sig nye perspektiver, og havde en grundlæggende accept af andres handlinger, på trods af, at det var en holdning eleverne ikke selv delte, og endda afveg helt fra. I flere tilfælde viste det sig, at eleverne havde fået konkrete værktøjer til at håndtere konflikter, som de før var bevidste om, men ikke følte mulighed for at gøre noget ved. Ydermere lod det til, at eleverne havde fået skabt et fælles og internt sprog, som de anvendte i konflikter, og som styrkede deres sammenhold.

Til de grundlæggende to udfordringer, eleverne fremskrev, lod det dog ikke til at deltagelsen i Schools for Peace havde haft mærkbar effekt. Meget kunne indikere, at den ene store udfordring de havde, bundede i, at de manglede konkrete værktøjer til at inkludere elever med særlige behov, men det lod ikke til at deres konflikthåndteringsværktøjer blev bragt i anvendelse i den forbindelse. Dette indikerede endvidere kompleksiteten ved at inddrage elever med særlige behov i folkeskolen.

## 7.5 Konklusion

Konkluderende kan det siges at eleverne havde flere aspekter i praksisfællesskabet, som medførte sammenhold, og lige så tit var der elementer, som udfordrede sammenhængskraften. Eleverne oplevede undervisningen i Schools for Peace som kontrær til deres 'almindelige' undervisning i form af mere inddragelse, aktiv deltagelse, dialog og mulighed for at reflektere. Der var blandede oplevelser af sidstnævnte, hvor nogle elever begyndte at søge mening, og nogle elever blev frustrerede over ikke at have retningslinjer. Det sammenhold og de udfordringer eleverne oplevede i praksisfællesskabet, var baseret på enten accept eller afvigelse fra sociale normer og værdier, der gjorde sig gældende for størstedelen af deltagerne. Eleverne lod til at have fået konkrete værktøjer, som de anvendte i praksis, når der opstod konflikter. Deres konflikthåndteringskompetencer kom til udtryk ved deres løbende refleksioner over dem selv, fællesskabet og meningen med diverse øvelser. Det medførte, at de var i stand til at anvende de værktøjer og det fælles sprog, de havde tilegnet sig og var på den måde bedre



rustet til at håndtere konflikter. De udfordringer, eleverne ikke umiddelbart anvendte deres tilegnede konflikthåndteringskompetencer på, var de samme udfordringer, som de fremskrev i første analysedel. Det tyder derfor på, at netop disse udfordringer, kræver mere opmærksomhed.

## 7.6 Bibliografi

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus: Klim.

Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P., & Rasborg, K. (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gerd Christensen. (2013). "Situert læring" - mellem mesterlære og socialkonstruktionisme. *Kognition & Pædagogik*, 2013(88), 12.

Lave, J., & Wenger, E. (2014). *Situert læring - og andre tekster*. Kbh.: Hans Reitzel.

Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.