

Faglig elevsubjektivering

– om at blive til i skolelivets fællesskaber, når
læringsmål er til stede

Ph.d.-afhandling af Merete Munkholm

Titel: Faglig elevsubjektivering – om at blive til i skolelivets fællesskaber, når læringsmål er til stede

Indleveret til Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse,

Graduate School of Arts, Aarhus Universitet

August 2020

Hovedvejleder: Jette Kofoed, lektor ved DPU, Aarhus Universitet

Medvejleder: Camilla Møhring Reestorff, lektor ved IKK, Aarhus Universitet

ISBN: 978-87-7507-492-1
DOI: 10.7146/aul.396

Forord

Det er ved at være tid til at sætte det sidste punktum i denne afhandling. Men inden jeg gør det, vil jeg rette en stor tak til de mange mennesker, der har gjort det muligt at komme hertil.

Allerførst vil jeg rette et hjerteligt tak til de elever og lærere, der åbnede dørene for mig og lod mig blive en del af deres skoleliv for en tid. Tak for jeres engagement og ikke mindst for jeres tillid.

Tak til Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning for finansiering af projektet. Tak til Aarhus Universitet og VIA University College for at være med til at skabe rammerne for, at det blev muligt.

En helt særlig og hjertelig tak til min hovedvejleder, Jette Kofoed. Tusind tak for altid nærværende vejledning og barberbladsskarpe blikke ind i projektet. Tak for at insistere på at tænke med og enkelte gange imod, når der var brug for det. Og ikke mindst tusind tak for at holde ud og holde mig på sporet, selvom vejen til tider har været både snørklet og lang. Tusind tak til min bi-vejleder, Camilla Møhring Reestorff for virkelig god vejledning, der ansporede mig til nytænkning og kreativitet. Også tusind tak til Line Lerche Mørck for at vise mig vejen ind i ph.d.-livet og for grundig og fagligt inspirerende vejledning.

Jeg vil også gerne sige tusind tak til opponenterne til mit WIP-seminar, Helle Plauborg og Birgitta Frello, for at bidrage med nye blikke på arbejdet med afhandlingen og med meget velforberedt og engageret sparring på projektet.

Tak til alle på Institut for Pedagogikk for at tage utroligt godt imod mig under mit miljøskifte ved Universitetet i Agder i Kristiansand. Også tak til alle i Forskningsgruppen Didaktikk for gode faglige samtaler, der bidrog til at kvalificere mit arbejde med afhandlingen.

Tak til Hanne Knudsen, Dorthe Staunæs, Pia Bramming, Niels Møller, Signe Piil og Camilla Nørgaard for ualmindeligt inspirerende fællesvejledninger. Også tak til alle i forskningsprogrammet ReForM for både hyggelige og fagligt udfordrende seminarer og møder.

Tak til mange gode ph.d.-kolleger på DPU i Aarhus. Især tak til Nadia Mansour, Pernille Damm Mønsted Pjedsted, Raffaele Brahe-Orlandi og Morten Tannert, som på alle måder har beriget mit ph.d.-liv.

Tak til alle mine skønne kolleger på Læreruddannelsen i VIA for opbakning undervejs og ikke mindst for at tage så godt imod mig nu, hvor jeg er vendt tilbage. Ikke mindst tak til min nærmeste leder Karin Vilsgaard Ravn for fleksibilitet og omsorg.

Inden jeg afrunder, vil jeg rette et sidste tak til de mennesker, der har stået på sidelinjen. Tak til farmor og farfar i Malling og min svigerfamilie i Værløse for udtømmelig omsorg og praktisk hjælp. Tak til uundværlige veninder for at være en del af mit liv og for opbakning og tålmodighed. En særlig tak til Lisette for at insistere på at bidrage til afhandlingen med mange faglige snakke på telefonen, korrekturlæsning og for at tage toget til Aarhus, når det brændte på.

Tak til de vigtigste mennesker i mit liv, Dagmar, August og Jesper – for at være jer! Tak for, at det lige præcis er jer tre, der har fyldt den del af mit liv, der ikke handlede om afhandlingen.

Indhold

Kapitel 1	1
Indledning	1
Bekymringer om elevers faglighed	2
Afhandlingens forskningsspørgsmål, kundskabsambitioner og bidrag	3
Feltarbejdet og det empiriske materiale	4
Forskningsfelter	5
Virkelighedens tilblivelse	7
Et politiseret felt og en polariseret debat.....	7
Målstyret, læringsmålstyret, læringsmålorienteret eller læringsmålinformeret	8
Afhandlingens disposition.....	9
Kapitel 2	10
Fakta, forskning og afhandlingens positionering i forskningsfeltet.....	10
Skolereformen, læringsmålene og den læringsmålstyrede undervisning	10
Læringsmål og læringsmålstyret undervisning	11
En didaktisk model.....	11
Forskning om læringsmålstyret undervisning relateret til elevfaglighed	13
Fremgangsmåde.....	14
Forskning i kvaliteter ved selve målene.....	15
Forskning i didaktisering af læringsmål	17
Dansk forskning om læringsmål i undervisning efter reformen	22
Opsamling på forskningsfeltet.....	24
Empiriske erfaringer og abduktive bevægelser	25
Fra handleanvisninger til nuancesensitivt sprog	25
At sætte læring i parentes	27
Det specialpædagogiske felt	28
Subjektiveringsprocesser i levet skoleliv	29
Forskning, der studerer faglighed som sociale forhandlinger	29
Projektets placering i forskningsfelter	32
Opsamling på afhandlingens positionering og bidrag	34
Kapitel 3	35
Metateoretisk afsæt og teoretisk begrebsunivers	35
Problemet med afhandlingens opbygning.....	36
Afhandlingens metateoretiske afsæt.....	36
At tænke anderledes.....	36

Rhizomet – en metafor for kompleksitet.....	37
Den sociale virkeligheds tilblivelse.....	38
Performativitet, magt og kræfter	39
Et lån af intra-aktion og agens	41
Affektivitet	42
Afhandlingens teoretisk informerede begrebsunivers	47
Subjektivering	48
Fællesskab.....	53
Inklusions- og eksklusionsbevægelser	60
Affektiv attunement i fællesskab(else)	61
Affektive-diskursive fortolkningsrepertoier	63
Værdighed.....	64
Er subjektet aflyst?.....	65
Kapitel 4	68
Etik, metode og analysestrategi.....	68
En etisk forsvarlig forskningsproces.....	68
Etik og temporalitet	69
Etik og temporalitet	70
Etik handler om ansvar - men ansvar for hvem og hvad?	70
En afficeret forskerkrop	71
Risikovillighed.....	71
Ethiske fordringer.....	72
Empiriproduktion	75
Den konkrete fremgangsmåde	75
Et detaljemættet empirisk materiale.....	79
Stramt fokus og åbne fikseringspunkter	80
Undringer – en ambition om at lade empirien gøre modstand.....	80
Positionerende deltagerobservation	81
Hvordan observere?.....	86
Uformelle samtaler og formelle interview.....	87
Om de uformelle samtaler	89
At ville noget (lidt for) bestemt som forsker	91
Video	91
Affektive muligheder	93
At se video under interview	93
Tættere på levet liv med video – eller længere væk?	94

Analysestrategi.....	95
Analysestrategi forstået som tilrettelæggelse af forskerblikket.....	95
Analysestrategiens konkrete greb	97
Kataloger og overblik	98
Valg af cases.....	100
Messy maps – som at tegne rhizomet op	102
Affektive rytmer	107
Modlæsninger af egne analyser som analysestrategi – at vride i tilgængelige forståelser.....	110
Kapitel 5	112
Læringsmålsfeltet.....	112
Formål med etableringen af læringsmålsfeltet	114
Tiden op til skolereformen.....	115
Historisk tilbageblik på folkeskolens faghæfter	116
Skolereformens fokus på outcome	117
PISA-chokket i 2001: Danske elever er ikke fagligt dygtige nok	118
OECD’s review af dansk uddannelsesforskning	119
Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning etableres	119
En KL-rapport og et 360 graders eftersyn.....	120
Viden om, hvad der virker.....	120
EVA-rapporten i 2012: Lærere arbejder ikke med mål.....	121
Fortællingen om succesen i Ontario	121
Implementering af skolereformen i praksis.....	122
En milliard til den danske folkeskole fra A.P. Møller Fonden	122
Indsatserne på skolerne	124
En særlig tid og særlige steder	127
Kapitel 6	129
Empiriske analyser	129
Analyse 1: Faglige fællesskabelser i 9.C	130
Analysens opbygning	131
Klassen	132
Johanne – og undringer	135
Ikke danskfagligt genkendelig?	138
Hvad blev der af døden?	139
Hvad blev der af Johannes begejstring?	140
Hvorfor siger Johanne ikke ”metaforer”?	142
Hvordan forstå ...?.....	143

Mikkel – og snævre forhandlinger af danskfaglighed	143
Sproglig stil og (helst) danskfaglige termer	145
Belæg i teksten	147
Lån af lærerblikket – Mikkel og Johanne	148
Mikkel bliver danskfagligt genkendelig	149
Travlheden og trætheden stemmer den danskfaglige genkendelse af Johanne	150
Hadi – og den danskfaglige sammenhængskrafts forsvinden	152
Novellens budskab går an for en stund	154
Fællesfaglighedens fragmentering	155
"Vi skal lige holde fokus her"	156
En stram didaktisering af læringsmål, hvor fokus i sig selv bliver vigtigt	157
Johanne – føleri og danskfagligt sprog	158
Er det sværere at blive danskfagligt genkendelig, hvis man ytrer sig følelsesladet?	158
Johannes danskfaglige sprog	159
Lån af fagformålet for dansk	160
En affektiv læsning	161
Forbindelser mellem affektiv læsning og læringsmålet om sproglig stil?	163
De eksklusionsproducerende kræfter vinder denne gang	164
Elevfortællinger som aktør – hvem går an?	165
Jakob - lærerfiguren som aktør	167
En afrunding af analyse 1	169
Analyse 2: Passende teenagere i 9.C	172
Pauserytmer og hegemoniske elevpositioner	172
Forandrede subjektpositioner og forskydninger af hegemoni	173
Johanne og Soffi – at tune sig ind på kedeligheden	175
Johannes hegemoni – Soffi tuner sig ind på kedeligheden men ikke på fagligheden	176
En affektiv udspændthed mellem harmoniske familiefortællinger og gamle mobbeerfaringer ...	179
Man må ikke være mainstream	180
Selvstændighed og passion	181
Familediskurser	183
Truslen mod harmoniens	183
Et udspændt og højspændt klassefællesskab orkestreret fra hegemoniske elevpositioner	186
Tilbage til undervisningen – subtile forhandlinger af faglige elevsubjekter i forskellige simultane fællesskaber	187
En afvisning aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter	188
Når hænder aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter	190

Sammenfiltrede og flerrettede bevægelser – en afrunding af analyse 2	193
Analyse 3: Lærerens fintunede afstemningsarbejde i 8.AB.....	195
Analysens opbygning	195
Klassen og lærerne.....	195
Tobias – og undringer	196
Hvordan undviges en ydmygelse af Tobias?.....	198
Hvordan bliver der plads til alle i de faglige fællesskaber?.....	199
Hvorfor (ikke)slagtning?.....	200
En undringsbaseret analysestrategi.....	200
Faglig fællesskabelse for alle – trods faglig diversitet	201
Vera og Sigurd fejrer faglig succes	201
Affektiv fællesskabelse og fejring af faglighed.....	203
Tobias skal fortælle – lurer ydmygelsen?	204
En parodi på en potentielt ydmygelsesproducerende ceremoni	205
Værdighedsproducerende foræring	205
Fokuseret men ikke fragmenteret faglighed	207
Når læreren tuner sig ind på flerrettede fællesgørelser.....	208
En foræring til Signe.....	208
Normer for passende teenagehed i 8.AB.....	211
Eleverne er vilde med Sanne.....	212
At vriste faglige inklusionsbevægelser fri af faglig værdighed	213
Josefine retter ind efter fællesfagligheden.....	213
Sanne – lærerfiguren som aktør	217
Hvad er en slagtning?.....	219
Affektivt stemte inklusionsambitioner	220
Slagteovervejelser versus omsorgsfulde inklusionsambitioner.....	222
Er læringsmål eksklusionsproducerende?	227
En afrunding af analyse 3.....	228
Kapitel 7	231
Konkluderende betragtninger.....	231
Faglig subjektivering og virksomme kræfter.....	231
Samlinger af tråde.....	233
Lærerhandlinger er betydningsfulde	233
Ligheder i didaktiseringer af læringsmål.....	233
Forskelligheder i lærerhandlinger	234
Forskelligheder i aktualiserede fortolkningsrepertoarer.....	235

Passende teenagere.....	236
Faglig værdighed	237
En undringsbaseret analysestrategi.....	237
Bidraget til lærerprofessionen	238
Bidraget til postpsykologiske analyser af subjektiveringsprocesser i skolen.....	239
Afhandlingens bidrag til læringsmålforskningen	239
Litteraturliste	241
Resume	262
Summary	265
Bilag 1.....	267
Katalog: Undringer	267
Katalog: Interessante cases.....	269
Katalog: Tematikker	271
Bilag 2.....	274
Oversigt over det empiriske materiale	274
Bilag 3.....	277
Elevgruppeinterview 9.C.....	277
Elevinterview individuelt 9.C	279
Lærerinterview 9.C.....	280
Første elevgruppeinterview 8.AB	282
Andet elevgruppeinterview 8.AB.....	284
Første lærerinterview 8.AB.....	285
Andet lærerinterview 8.AB	287
Bilag 4.....	289
Brev til forældre	289
Bilag 5.....	290
Informeret samtykke	290

Kapitel 1

Indledning

Eleverne i 9.C har læst novellen 'Sidste dag' af Jesper Wung-Sung. Novellen handler om tre unge mennesker, der dør i en trafikulykke og efterlader novellens jegfortæller i stor sorg.

Med afsæt i læringsmålet "Du kender den særlige stil og de vigtigste temaer i Jesper Wung-Sungs forfatterskab" er læreren og eleverne i gang med en fælles samtale om novellen.

Da klassesamtalen har varet et kvarters tid, rækker Johanne hånden op. Hun har lænet sig frem på stolen, vinker med den ene hånd og har teksten i den anden. Hun virker ivrig. Jakob får øjenkontakt med hende og laver et næsten ubemærket nik med hovedet. Johanne siger smilende: *"Jeg synes, den var vild at læse."* Jakob bevæger sig mod Johanne. Smiler og siger: *"Ja. Godt Johanne. Kan du sige lidt mere?"* Johanne kigger på ham. Hendes ryg er rank. Johanne og Soffis kroppe er som klistret sammen. Der er ikke meget plads. Johanne svarer: *"Altså, den er bare vild. Altså de DØR."* Stilhed. Jakob smiler: *"Ja...?"* Johanne fortsætter: *"Hun [novellens jegfortæller] har det så dårligt. Man bliver sådan helt ..."* Johanne tager kvælertag på sig selv. Kommer med en kvælningslyd: *"Bare lidt vildt."* Johanne taler hurtigt. Hendes krop bevæger sig uroligt. Hun sidder med teksten i hånden. Som den eneste. Alle andre har den som en pdf på deres bærbare. Johanne fortsætter efter en pause med stilhed: *"... og hun kan slet ikke noget. Hun er helt ..."* Johanne slår ud med armene, som vil hun vise en form for opgivenhed. Hun kigger på Jakob. Hun virker afventende. Der er stille. Mange af de andre elevers blikke er rettet mod Johanne nu. *"... og virker så vred og er jo bare ked af det,"* fortsætter Johanne. *"Ja godt. Hm."* Der er stille. *"Tænker du noget om sproglig stil? Hvad hans [forfatterens] sproglige stil er?"*, spørger Jakob. Hans toneleje er mildt. Den småsnakken, der ellers har ligget som en baggrundslyd meget af tiden, er forstummet. Soffi kigger på Johanne. Johanne kigger på Jakob. Hun lægger teksten på bordet foran sig. Hun kigger i teksten uden at bladere. Hun siger tøvende: *"Altså, den er god,*

synes jeg.” Jakob har nu sat sig i vindueskarmen og spørger roligt: ”Kan du blive mere præcis? Hvad gør den god?” Flere hænder ryger i vejret. Heriblandt Soffis og Mikkel. ”Kan du finde et sted i teksten, hvor du synes, den er god?” spørger Jakob. Johanne kigger ned i teksten. Bladrer i den. Stadig sitrende stilhed. Mange blikke hviler på Johanne. Soffi tager sin mund hen til Johannes øre. Hvisker noget. Johanne flytter sit øre. Piller ved papiret: ”Jamen bare god. ... Det ved jeg ikke. Bare god.”

Bekymringer om elevers faglighed

Johanne vækker bekymring. Hendes lærere fortæller, at hun har store faglige udfordringer og har svært ved at deltage i den faglige undervisning. Om sig selv siger hun, at hun er vildt dårlig til dansk. Johanne genkendes som fagligt svag og er dermed et eksempel på en af de mange elever, der frem mod efteråret 2013 vakte så stor bekymring, at politikere indgik en aftale om en reform af den danske folkeskole under overskriften: ”Et fagligt løft af folkeskolen” (Undervisningsministeriet, 2013).

I den politiske aftaletekst lyder det, at ”den danske folkeskole står ... over for store udfordringer ... Samtidig udvikler vi ikke de fagligt svage eller de fagligt stærke elevers potentiale. Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder, og mange elever henvises til specialundervisning” (Undervisningsministeriet, 2013). Elevernes faglige niveau er et gennemgående fokus i de policydokumenter, der handler om skolereformen, med en eksplicit understregning af, at ”[f]agligheden for alle børn skal forbedres” (Undervisningsministeriet, 2013, s. 9).

Skolereformen trådte i kraft ved skolestarten i august 2014.

Flere undersøgelser har haft fokus på elevers faglighed, og fx finder Pihl og Koch (2015), at 16 % af de danske folkeskoleelever, der forlod folkeskolen i 2014, ikke havde bestået dansk og matematik. Ofte omtales disse elever som ”fagligt lavt præsterende elever” (Egelund et al., 2017, s. 4) eller i PISA-rapporter som ”low-achievers” (Christensen, 2019, s. 6).

Jeg deler bekymringen og interessen for elever, der genkendes som fagligt svage og ikke-deltagende i den faglige undervisning, men jeg har ikke på forhånd afgjort, at fokus er rettet mod elever, der scorer lavt i PISA, ikke består afgangsprøverne eller henvises til specialundervisning. Johannes faglige vanskeligheder, som de viser sig i den indledende

case, ville i så fald ikke blive en del af min undersøgelse. Jeg er optaget af elevers faglighed og herunder faglige vanskeligheder, som de på forskellig vis bliver til i skolens hverdagsliv.

Skolereformens ambition om et fagligt løft af folkeskolen vakte derfor min nysgerrighed.

Særligt blev jeg optaget af ét af tiltagene i reformen, nemlig indførelsen af læringsmål med henblik på at gøre undervisningen læringsmålstyret, da dette tiltag intervenerer i selve undervisningen og eksplicit har styrkelsen af elevers faglighed som ambition.

Afhandlingens forskningsspørgsmål, kundskabsambitioner og bidrag

På baggrund af en bekymring for (nogle) elevers faglighed og en nysgerrighed rettet mod reformens ambitioner om at indføre læringsmål i undervisningen blev nærværende projekt til. Her optegnes samtidig de videst mulige rammer for genstandsfeltet, nemlig sammenhænge mellem læringsmål og elevers faglighed – sammenhænge, der kan studeres på et utal af måder og afføde forskelligartede spørgsmål og svar.

Efter en lang forskningsproces blev denne afhandlings forskningsspørgsmål til som:

Hvordan forhandles muligheder for faglige elevsubjektiveringer i skolelivets fællesskaber, når læringsmål er til stede?

Hertil er knyttet en dobbelt kundskabsambition, der på den ene side er rettet mod *at producere empirisk funderede bud på besvarelser af forskningsspørgsmålet*, og på den anden side rettet mod *at udvikle et teoretisk informeret begrebsunivers*, der kan bidrage til, at afhandlingens bud på besvarelser af forskningsspørgsmålet nuancerer og forstyrrer tilgængelige forståelser af sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed.

Afhandlingen sigter dermed mod to slags bidrag, nemlig det, jeg kalder *empirisk funderede fortolkningstilbud* og *et teoretisk informeret begrebsunivers*, der i afhandlingen centrerer sig omkring begrebet 'faglig subjektivering'.

Som det fremgår, er der sket nogle begrebslige præciseringer fra det åbne spørgsmål om sammenhænge mellem elevers faglighed og læringsmål til de endelige formuleringer af afhandlingens forskningsspørgsmål og kundskabsambitioner. Fx anvendes begreberne 'forhandles' og 'subjektivering', ligesom der er sket et skift i sprogbrugen fra 'elevers faglighed' til 'elevfaglighed'. Sidstnævnte kan syne af en ubetydelig ændring, men skiftet indikerer en bevægelse fra at forstå faglighed som nært forbundet med eleven til at forstå

elevfaglighed som et fænomen, der bliver til indlejret i et komplekst skoleliv. Bag ændringen ligger en længere forskningsproces, som har ledt frem mod det metateoretiske afsæt, der informerer begrebsbrugen i forskningsspørgsmål og kundskabsambitioner.

Dette indledende kapitel præsenterer de bevægelser i forskningsprocessen, der har ført frem til netop dette forskningsspørgsmål og kundskabsambitioner. Forskningsprocessen er foregået som det, jeg – inspireret af Kofoed (2003) og Jørgensen (2016, s. 97) – kalder abduktive bevægelser mellem teoretiske og empiriske løsninger. Ideen om abduktive bevægelser er grundlæggende i projektets design og noget, jeg vender tilbage til flere gange.

Feltarbejdet og det empiriske materiale

Projektet er kvalitativt og det empiriske materiale er produceret under feltarbejde på to danske folkeskoler, Nordskolen og Sydskolen, i årene 2016 og 2017.

Begge skoler deltog på daværende tidspunkt i store fondsfinansierede projekter med fokus på at udvikle arbejdet med læringsmålstyret undervisning og stod dermed midt i de forandringer, skolereformen havde ført med sig. På Sydskolen opholdt jeg mig i foråret 2016 i tre parallelle 8. klasser. Dette feltarbejde refererer jeg til som 'pilotprojektet', og det empiriske materiale indgår ikke direkte i afhandlingens analyser, men giver anledning til metodiske refleksioner, som foldes ud i afhandlingens kapitel 4. Det empiriske materiale, der er genstand for afhandlingens empiriske analyser, er produceret på Nordskolen, hvor jeg opholdt mig i klassen 9.C i efteråret 2016 og i klassen 8.AB i efteråret 2017. Det er feltarbejdet i de to klasser på Nordskolen, jeg henviser til i afhandlingen, hvis ikke andet er nævnt.

Empirien produceret her består af feltnoter fra dansk- og (lidt) matematikundervisning, feltnoter fra pauser og uformelle samtaler med elever og lærere, videooptagelser af gruppeinterview med elever, lydoptagelser af interview med elever og lærere, videooptagelser af danskundervisning, billeder af vægge og tavler samt dokumenter med årsplan, lærerformulerede opgaver, elevprodukter, lærerfeedback og formulerede læringsmål. Ud over det, jeg kan sanse med øjne og ører i form af bl.a. det talte sprog, skrift, toneleje og handlinger, noterer jeg også i mine feltnoter det, der kan betegnes som

skiftende intensitet. Jeg har hermed bestræbt mig på at producere et empirisk materiale, der kunne danne afsæt for affektive og diskursive analyser.

Jeg omtaler det arbejde, jeg gør, når jeg opholder mig på skolerne, som *feltarbejdet*, og dermed forstår jeg alt det, jeg foretager mig i felten, fx interview, observationer og videooptagelser, som en del af feltarbejdet. Det kan være væsentligt at påpege, at jeg som Hastrup (2015, s. 57) skelner mellem *felten* som en betegnelse for det konkrete sted i verden, hvor feltarbejdet udføres, og *feltet* som en betegnelse for det analytisk bestemte (genstands)felt, der konstitueres via en bestemt vidensinteresse¹. Denne skelnen mellem felten og feltet tjener det formål at præcisere, at jeg med felten henviser til de konkrete steder, jeg har opholdt mig, mens jeg med feltet henviser til eksempelvis forskningsfeltet, som det konstitueres af de analytiske læsninger, jeg laver, når vidensinteressen eksempelvis er at indkredse centrale enigheder og diskussioner i forskning om læringsmål.

Forskningsfelter

At studere sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål er ikke nyt, men som jeg vil redegøre for i kapitel 2, hvor forskning på området gennemgås, er feltet præget af store kvantitative reviews, og der er ikke meget hjælp at hente, når ambitionen er at komme helt tæt på levet skoleliv og studere, hvordan elevfaglighed bliver til her. I de studier, jeg har læst og vil vende tilbage til, er der en tendens til, at fx elevfaglighed forstås som målbart og som et individuelt anliggende, der kommer til udtryk gennem det, eleven præsterer, som i stort set alle studierne er målt gennem test eller andre former for fastsatte kriterier, der har som formål at afdække elevens viden og kunnen. At det forholder sig sådan, er en logisk følge af de kvantitative designs, hvor det netop er ideen at sige noget generelt på tværs af store populationer. Men virkeligheden er mere kompleks end den, studierne beskriver – en indvending, som Hattie, der har leveret nogle af de største kvantitative metareviews på skoleområdet, også rejser (Egelund & Qvortrup, 2013; Hattie, 2009). Det bliver tydeligt for mig, at der er mulighed for at tilføje nye indsigter til forskningsfeltet i læringsmål i skolen, hvis der anlægges et perspektiv, som gør det muligt at komme tæt på levet liv i praksis og

¹ Man kan argumentere for, at også felten konstitueres gennem en bestemt vidensinteresse, men den diskussion lader jeg ligge.

være mere sensitiv over for de sociale processer, nuancer, forhandlinger og forskydninger i elevfaglighed.

For at forstå elevfaglighed på en måde, der har blik for de sociale processer, vender jeg mig mod forskning i subjektiveringsprocesser, som adresserer det, læringsmålsforskningen ikke har blik for, nemlig det kontekstuelle og processuelle, når mennesker bliver til som fx faglige subjekter. Her er en del indsigter at hente, som kan hjælpe mig med at zoome ind på elevfaglighed på en måde, der ikke placerer årsager alene i eleven, og som har blik for den sociale indlejring i levet liv og subjektive tilblivelser i møder med fx læringsmål. Med begreber og indsigter herfra kan jeg stille skarpt på de sociale processer, der til tider griber fat i subjekter og medproducerer faglige vanskeligheder.

Dermed skriver nærværende projekt sig ind i et forskningsfelt, hvor der allerede eksisterer en del forskning i subjektiveringsprocesser i forskellige danske skolekontekster (Cawood, 2007; Juelskjær, 2009; Kofoed, 2003; Plauborg, 2015a; Quist, 2005; Staunæs, 2004; D. M. Søndergaard, 1995). I den eksisterende forskning er det empiriske materiale ofte produceret i tiden uden for undervisningen, eller i hvert tilfælde analyseret med en interesse for subjektiveringsprocesser af ikke-faglig karakter. En undtagelse er Plauborgs forskning, som undersøger intra-aktioner mellem socialitet, faglighed og didaktik.

At forstå sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed med teorier om subjektivering, affektivitet og tilblivelse er en anden vinkel på genstandsfeltet end den, der kan findes i eksisterende forskning om læringsmål i undervisningen. At studere faglige aspekter er heller ikke almindeligt inden for forskning, der trækker på subjektiveringsteoretiske perspektiver tæt på praksis – de faglige aspekter ved subjektivering er mindre belyste.

Dermed bidrager afhandlingen både med et nyt perspektiv på læringsmålsforskningen og med nye aspekter, nemlig faglige, ind i de postpsykologiske traditioner, der studerer subjektivering i skoleliv. Jeg vil i kapitel 2 skrive argumenterne og diskussionerne frem, som bragte mig til at ville undersøge sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed på netop disse måder. I kapitel 2 skrives ligeledes frem, hvordan inspiration er hentet i forskning, der studerer faglighed som sociale forhandlinger (de Freitas & Sinclair, 2014; McDermott & Varenne, 1998; Hansen, 2014; Wortham, 2004, 2006; Aasebø, 2012, 2017).

Virkelighedens tilblivelse

Informeret af de læsninger af det empiriske materiale og andres forskning, jeg har redegjort for herover, positioneres denne afhandling videnskabsteoretisk inden for det paradigme, der helt overordnet er optaget af, hvordan vores virkelighed bliver til (2015, s. 349) med en erkendelsesinteresse rettet mod indsigt i de sociale processer og kompleksiteter, hvorigennem elever bliver til i konkret undervisning, hvor læringsmål er til stede.

Da der i projektet er en forskningsmæssig optagethed af (elev)subjekter, trækkes på indsigter fra et bredt felt af det, Staunæs og Juelskjær (2014) kalder postpsykologisk subjektiveringsteori, hvor særligt tænkere som Foucault (1982, 1994), Butler (1997), Deleuze og Guattari (2005) og Davies (2000) har været inspirationskilder, ligesom der i afhandlingen trækkes på arbejder af bl.a. Massumi (2002), som tænker affektivitet ind i subjektiveringsprocesserne. I afhandlingen indgår klassiske postpsykologiske begreber som subjektivering, magt, kræfter og diskurs i de teoretiske resurser, men, som det fremgår af forskningsspørgsmålet, indgår også et begreb om fællesskaber, der (traditionelt set) ligger uden for den postpsykologiske tradition (Khawaja, 2013; Lave & Wenger, 1991), ligesom begreber om faglighed er inviteret ind.

Et politiseret felt og en polariseret debat

Inden jeg afrunder dette indledende kapitel, opholder jeg mig kort ved den offentlige debat, der opstod i kølvandet på skolereformen. Reformen har været meget diskuteret, og der har været en del modstand, som handlede om selve de tiltag reformen førte med sig, ikke mindst den læringsmålstyrede undervisning, som bragte mange sind i kog på tværs af lærere, skoleforskere, undervisere på læreruddannelser m.m. (se fx Carlsen & Hansen, 2016; Hedegaard et al., 2015; Larsen, 2016; Pasgaard, 2017; J. Rasmussen, 2016). Der tegnede sig hurtigt to poler i debatten, og fronterne var trukket skarpt op mellem modstandere og fortalere af reformen og særligt den læringsmålstyrede undervisning. Moos (2016) peger på disse poler og kalder dem hhv. en læringsmålstyringstænkning og en dannelsesstænkning. Eller som Pasgaard (2017) kalder det: den tyske dannelsesstænkning over for den amerikanske curriculumtradition. I en del af debatten fremstår læringsmål og dannelse som dikotomiske størrelser, der er ganske vanskelige at forene. Dog er der også stemmer, der prøver at forene positionerne eller etablere andre mindre polariserede positioner (Fibæk Laursen, 2018; Oettingen, 2016). Der er mange nuancer i den offentlige debat, som jeg ikke

går længere ind i en diskussion af. Min pointe med at nævne debatten er at påpege, at jeg med denne afhandling træder ind i et polariseret og politiseret felt, som det kræver en særlig opmærksomhed at gebærde sig i. Det har været min ambition ikke på forhånd at stille mig i enten en pro- eller con-position, men chancen for, at min forskning bliver modtaget som værende enten for eller imod læringsmål, er stor, når disse positioner står så stærkt og adskilte. Pro- eller con-positionerne afspejler sig i det spørgsmål, jeg oftest er blevet stillet i løbet af ph.d.-perioden, nemlig: *"Nå hvad finder du ud af? Er det godt eller skidt med de læringsmål?"* I begyndelsen svarede jeg: *"Det må vise sig"*, men efterhånden svarer jeg: *"Det kommer jeg ikke til at kunne svare på, for det kommer sårme an på så meget"*. Jeg slår polariseringen i feltet an her, fordi det kræver særlige hensyn til den måde, jeg fremstiller feltet på, hvilket jeg vil vende tilbage til løbende.

Målstyret, læringsmålstyret, læringsmålorienteret eller læringsmålinformeret

Skolereformen affødte – ud over en del ophedede debatter – også til tider stor forvirring, ikke mindst fordi sprogbrugen er noget inkonsistent, særligt i forhold til den læringsmålstyrede undervisning. For ikke at trække den inkonsistente sprogbrug med ind i dette projekt opholder jeg mig ved den og afklarer, hvordan forskellige begreber anvendes i afhandlingen.

Betegnelsen *læringsmålstyret* har været meget omdiskuteret og begreber som *læringsmålinformeret* (Bundsgaard, 2016) eller *læringsmålorienteret* (Stovgaard, 2017) er foreslået for at undgå de (uheldige) konnotationer, '-styret' bringer med sig. Også i de ministerielle dokumenter ændrede begrebsbrugen sig hen over årene efter reformen. Da det ikke er entydigt, hvornår og hvor ministeriet ændrede sprogbrugen, fastholder jeg *'læringsmålstyret'* for at være konsistent i begrebsbrugen.

'Læringsmålstyret undervisning' og *'målstyret undervisning'* anvendes synonymt i policydokumenter, debatter, praksis m.m., men det er implicit, at det er læringsmål, der styres efter. Med mindre jeg citerer direkte, anvender jeg derfor i afhandlingen konsekvent betegnelsen *'læringsmålstyret undervisning'*, når jeg omtaler den læringsmålstyrede undervisning, som den var udtænkt fra ministeriets side.

Når jeg taler om læringsmålspraksis i empirien, har jeg i stedet været optaget af, hvordan jeg kan holde blikket åbent for de mange forskellige måder, læringsmål indgik i

undervisningen på, og dermed undgå, at jeg kun fik øje på læringsmål, der indgik i undervisningen på bestemte måder. Jeg forlod ideen om at anvende nogen af betegnelserne læringsmålstyret, læringsmålorienteret eller læringsmålorienteret i forskningsspørgsmålet. Dette skyldes, at jeg så læringsmål praktiseret i undervisningen på måder, der på en og samme tid kan genkendes som både styrende, orienterende og informerende, men læringsmål kan også være til stede på mere implicite måder, der falder uden for disse kategorier, som fx i "lærerens baghoved", som en plakat på væggen, som en tanketråd osv. Jeg valgte at gå med formuleringen "*undervisning, hvor læringsmål er til stede*", hvor det må afgøres lokalt, hvordan læringsmål er til stede. *Til stede* er dermed anvendt i en meget åben betydning.

Afhandlingens disposition

Afhandlingen er bygget op med et indledende kapitel, der slår problemstillingen an og afgrænser genstandsfeltet. Dette efterfølges af kapitel 2, hvor der først redegøres for skolereformens læringsmålstyrede undervisning, hvorefter relevant forskning gennemgås med henblik på at positionere projektet i forskningslandskabet og præcisere afhandlingens forskningsmæssige bidrag. I kapitel 3 udfoldes det metateoretiske afsæt og det begrebsunivers, der udgør afhandlingens teoretiske resurser. Ethiske refleksioner og udformningen af etiske fordringer indleder kapitel 4, og herefter ekspliciteres afhandlingens metodiske og analysestrategiske refleksioner og greb. I kapitel 5 rettes blikket mod det store og komplekse felt, der i afhandlingen omtales som *læringsmålsfeltet*, og som omfatter indsigt i forskning, uddannelsespolitik, dansk skolehistorie, offentlige debatter, konsulentvirksomhed, fondsfinansierede skoleprojekter, lokal skolepraksis m.m. Afhandlingens kapitel 6 rummer tre empiriske analyser: "Analyse 1: Faglige fællesskabelser i 9.C", "Analyse 2: Passende teenagere i 9.C" og "Analyse 3: Lærerens fintunede afstemningsarbejde i 8.AB". De tre analyser er samlet i ét analysekapitel, da de er sammenhængende, og indsigter fra de forskellige analyser læses gennem hinanden undervejs. Afhandlingen afrundes med konkluderende betragtninger i kapitel 7.

Kapitel 2

Fakta, forskning og afhandlingens positionering i forskningsfeltet

Formålet med dette kapitel er at positionere afhandlingen i forhold til relaterede forskningsfelter. Kapitlet indledes med en præsentation af skolereformens læringsmålstyrede undervisning og de politiske ambitioner bag. Herefter følger en gennemgang af forskning, der relaterer sig til afhandlingens genstandsfelt. Med afsæt i empiriske erfaringer fra afhandlingens pilotprojekt og forskningen på feltet argumenteres for afhandlingens metateoretisk afsæt og bidrag ind i relaterede forskningsfelter.

Skolereformen, læringsmålene og den læringsmålstyrede undervisning

Arbejdet med skolereformen finder sted fra efteråret 2013, hvor forligspartierne² indgår en aftale om et fagligt løft af folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2013), og frem til august 2014, hvor reformens tiltag skal implementeres på skolerne.

Med reformen indføres nationale mål for folkeskolen. Dette er nyt. Den danske folkeskole har siden 1814 haft en formålsparagraf, men der har aldrig tidligere været overordnede nationale mål på folkeskoleniveau med tilhørende kriterier for opnåelsen af disse mål. Både målene og kriterierne er inspireret af skolesystemet i Ontario (J. Rasmussen, 2015), som umiddelbart³ havde stor succes med at reformere skolesystemet. De nationale mål for den danske folkeskole er:

- "Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan

² Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti

³ Hvorvidt og ud fra hvilke parametre skolereformen i Ontario var en succes er omdiskuteret i den offentlige debat. Jeg folder ikke diskussionen ud, men pointerer blot, at fortællingen om succesen var en stærk fortælling. Jeg vender tilbage til denne i kapitel 5.

- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
- Tilliden til og trivselen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis” (Undervisningsministeriet, 2014).

Der er særligt to ambitioner med skolereformen, som er centrale i denne afhandling – og ligeledes i skolereformen: ambitionen om at løfte det faglige niveau og ambitionen om respekt for professionel viden og praksis med en implicit henvisning til, at undervisningen i folkeskolen skulle forskningsbaseres. Den forskningsbaserede folkeskole vender jeg tilbage til i kapitel 5. Først opholder jeg mig ved faglighed og de tiltag, der initieres for at styrke den.

Læringsmål og læringsmålstyret undervisning

Med reformen initieres en række ændringer⁴ af folkeskolen. En af disse ændringer er en revision af folkeskolens faghæfter⁵, kaldet ”Fælles Mål”, som efter revideringen kom til at hedde Forenkledede Fælles Mål (herefter omtalt som FFM). Det særlige og det nye ved denne revision af Fælles Mål er, at målene formuleres som læringsmål. Som J. Rasmussen skriver: ”Folkeskolereformen slår fast, at de præciserede og forenkledede Fælles Mål skal være formuleret som *læringsmål*. Det vil sige som mål for, hvad eleverne forventes at lære i undervisningen.” (2014a, s. 14). Mål her som en didaktisk kategori indgået i læreres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning længe før skolereformen⁶. Men at mål formuleres som læringsmål er nyt. Tanken er, at denne præcisering og forenkling af Fælles Mål sker ”med henblik på at sikre læringsmål, som sætter elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum, og som understøtter skolens arbejde med *målstyret undervisning* [min fremhævnin]” (Undervisningsministeriet, 2013, s. 9).

En didaktisk model

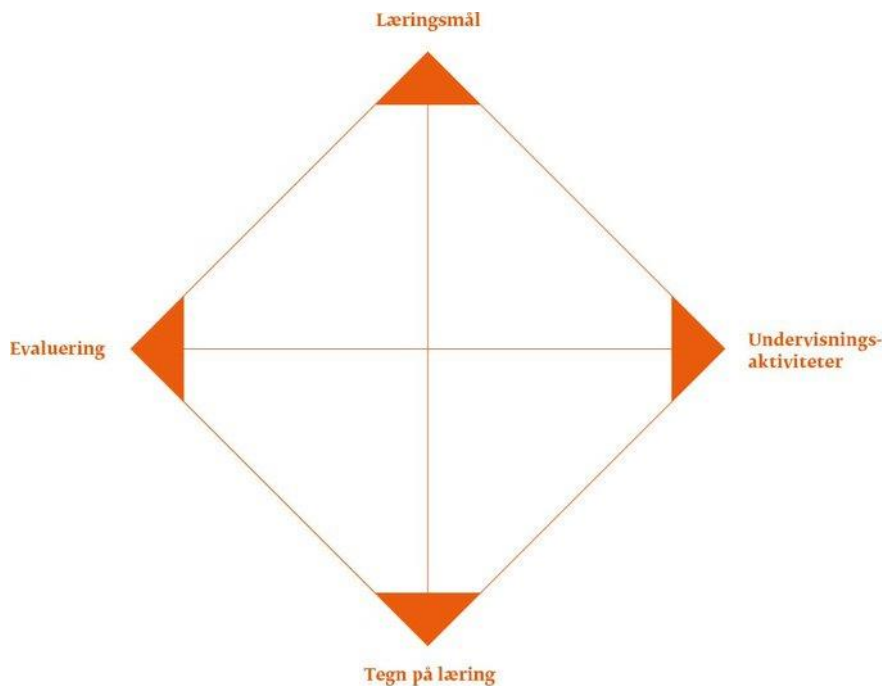
For at undervisningen kan kaldes læringsmålstyret, må læreren med afsæt i FFM formulere konkrete læringsmål for eleverne og lade disse læringsmål være afsættet for undervisningens øvrige didaktiske dispositioner (Ministeriet for Børn, Undervisning og

⁴ Bl.a. længere skoledage, obligatorisk lektiecafe og understøttende undervisning.

⁵ For alle folkeskolens fag og temaer findes der faghæfter udarbejdet af ministeriet. Faghæfterne består af formålet for det pågældende fag eller tema. Hvad faghæfterne ellers har indeholdt af bl.a. centrale kundskabs- og færdighedsområder, mål, læseplaner osv., har ændret sig gennem tiden. Jeg vender tilbage til det i kapitel 5

⁶ Hvordan mål gennem tiden har været en didaktisk kategori, udfolder jeg i kapitel 2, hvor jeg redegør for nogle af de skolehistoriske begivenheder og ideer, der er med til at bane vejen for reformen.

Ligestilling, 2015). På ministeriets initiativ udvikles en didaktisk model, der skal understøtte lærernes arbejde med læringsmålstyret undervisning (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Den didaktiske model indeholder kategorierne læringsmål, tegn på læring, aktiviteter og evaluering.



Den didaktiske relationsmodel (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015)

Det særlige ved denne didaktiske model er altså, at planlægningen begynder ved læringsmål og først derefter vælges indhold, metoder, materialer m.m. Det er målene for elevernes læring, der styrer de valg, der træffes i forhold til undervisningens øvrige elementer.

Rasmussen og Rasch-Christensen (2015) uddyber, at den læringsmålstyret undervisning er en cirkulær proces, der forløber i fem trin over tre faser: planlægning, gennemførelse og evaluering. På første trin *nedbrydes* det målpar (hhv. videns- og færdighedsmål) fra Forenklede Fælles Mål, der skal arbejdes hen imod, til konkrete **læringsmål** for den sekvens eller det forløb, der planlægges. Derefter foretages en *før*-evaluering af, hvor eleverne befinder sig i forhold til det læringsmål, der skal arbejdes hen imod. Herefter opstilles **tegn på læring** mhp. at gøre elevernes læring synlig. På fjerde trin gennemføres de **undervisningsprocesser/aktiviteter**, der skal føre til opnåelse af læringsmålene. På femte

trin undersøges gennem formativ **evaluering**, hvor eleverne er i forhold til de læringsmål, der er formuleret for forløbet. Denne formative evaluering danner afsæt for videre undervisning og betegnes derfor som evaluering *for* læring og ikke evaluering *af* læring (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015). Den formative evaluering, som den er tænkt ind i den læringsmålstyrede undervisning, handler om, hvor eleven befinder sig i deres læring, hvor de skal hen, og hvordan de når de forventede læringsmål (J. Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015, s. 129). Dette skal tydeliggøres for eleverne. Det er en klar ambition, at det med et eksplicit fokus på læringsmål, skal blive tydeligt for eleverne, hvad de *lærer* af undervisningen og ikke kun, hvad de *laver*.

Jeg har herover fremstillet læringsmål og den læringsmålstyrede undervisning, som den bliver til i skolereformen. Jeg har hentet hjælp til nogle nuanceringer hos Rasmussen & Rasch-Christensen (2015), da deres fremstilling af den læringsmålstyrede undervisning er meget tro mod det, jeg kan finde i de politiske styringsdokumenter, ligesom Rasmussen ofte er nævnt som ekspert i Undervisningsministeriets dokumenter (fx i J. Rasmussen, 2014b).

[Forskning om læringsmålstyret undervisning relateret til elevfaglighed](#)

I dette delkapitel præsenteres international og dansk forskning, der studerer sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål i undervisningen. Jeg laver ikke en fuldstændig kortlægning af eksisterende forskning, men jeg redegør for tendenser, enigheder og uenigheder og lader dem indgå i de videre diskussioner.

Forskningsgennemgangen tjener et dobbelt formål.

For det første præsenteres centrale dele af det forskningsfelt, afhandlingen placerer sig i, hvilket bliver udgangspunktet for diskussioner af, hvordan og fra hvilket metateoretiske afsæt, det er meningsfuldt at supplere med forskning. Dermed indgår forskningsgennemgangen sammen med udvalgte forskningsstudier og empiriske erfaringer i diskussioner af og argumenter for afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt, forskningsspørgsmål og kundskabsambitioner.

For det andet er dette gennem indblik i forskningen på området, jeg bliver klogere på nogle af de diskurser, involverede aktører (fx lærerne) har adgang til i konkret praksis. Som jeg kort nævnte tidligere i dette kapitel er det en eksplicit ambition med reformen at gøre skolen forskningsbaseret, og det er gennemgående i dokumenter om reformen, at der

trækkes på international forskning, fx: *"Baggrunden for at anvende læringsmål som udgangspunkt for undervisning er, at international forskning viser, at arbejdet med synlige mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring"* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Som jeg vil vise i kapitel 5 rejser forskning ud i skolelivet på særlige måder i disse år, og denne forskningsgennemgang tjener dermed også det formål at danne afsættet for kapitel 5, hvor jeg redegør for læringsmålsfeltet i et større perspektiv med inddragelse af politik, debatter, tendenser i tiden, historiske rids m.m.

Fremgangsmåde

Selvom der i udarbejdelsen af reformen trækkes på international forskning, er det ikke muligt at finde studier, der eksplicit studerer sammenhænge mellem læringsmålstyret undervisning og elevfaglighed, da læringsmålstyret undervisning ifølge J. Rasmussen (2016) er en dansk opfindelse. Men som J. Rasmussen ligeledes påpeger, findes der forskning, der studerer delelementerne i den læringsmålstyrte undervisning – delelementer såsom *"[o]ptimistiske forventninger til elevernes læring, formativ evaluering, feedback, sætte tegn for at synliggøre læringen, og at det er tydeligt for eleven, hvad han eller hun skal lære"* (J. Rasmussen, 2016). At søge efter læringsmålstyret undervisning i internationale databaser var altså ikke en vej at gå, og at søge på de forskellige delelementer, som Rasmussen udpeger, åbnede forskningsfeltet, så det blev næsten uendeligt stort. For at lære feltet at kende og få en fornemmelse for central forskning gik jeg en anden vej.

Først udvalgte jeg de studier, der oftest refereres til som vidensgrundlaget for den læringsmålstyrte undervisning, og som går igen i den samfundsmæssige og skolepolitiske debat om folkeskolen, fx Hattie (2009), Helmke & Rasmussen (2013), Morisana & Locke (2013) og Wiliam (2010), som er anvendt hos J. Rasmussen (2014a) og Rasmussen & Rasch-Christensen (2015). Herefter fulgte jeg de referencer, der relaterede sig til mål i undervisning. På dansk jord fandtes allerede forskellige oversigter over international og dansk forskning relateret til læringsmål (Rasmussen et al., 2017; Stovgaard et al., 2014; Stovgaard, 2017), og jeg har læst de studier, der henvises til i forskningsoversigterne. Dette har givet mig indsigt i det forskningsfelt, der er oftest trækkes på i forbindelse med den læringsmålstyrte undervisning – både politisk i debatter og i praksis. Dette supplerede jeg med søgninger i danske og internationale databaser for at skabe et større overblik over feltet.

Forskningsgennemgangen er opdelt i to dele. Første del handler om kvaliteterne ved selve målene (herunder læringsmål), og anden del handler om læringsmål, når de indgår i undervisning – altså didaktiseringen af læringsmål. Begge dele er relateret til elevfaglighed.

Forskning i kvaliteter ved selve målene

Denne første del handler om kvaliteter ved mål. Der er en vis usikkerhed forbundet med begrebsbrugen på tværs af studierne. En del af studierne, fx Locke & Latham (2002), A. J. Martin (2006) og Wood et al. (1987), anvender blot betegnelsen 'mål' (goals eller objectives), og det er for mig uklart, om 'mål' her er en samlebetegnelse for forskellige typer af mål (fx både læringsmål og performancemål) eller om 'mål' er en implicit betegnelse for én type mål, fx 'læringsmål'.

I min læsning af studierne har jeg lænet mig op ad Stovgaards ((2017) måde at skelne mellem målorienteringerne på, nemlig at en orientering mod læringsmål handler om, at elever er optagede af, hvad de skal lære, mens en orientering mod performancemål handler om, at elever er optagede af, hvordan de bliver vurderet af andre, og dermed arbejder mod af vise, hvad de kan, og fx få gode karakterer. En orientering mod performancemål kan også være undgående, hvor elever er optagede af at undgå at vise, hvad de ikke kan. Læringsmål er knyttet til 'at lære' og performancemål er knyttet til 'at vise' (Stovgaard, 2017, s. 20) og lægger sig tæt op af Hatties definition af hhv. "Mestringsmål - [hvor] eleven stræber efter at udvikle sine kompetencer og anser dygtigheden for at være noget, der kan udvikles ved at forøge indsatsen." og "Præstationsmål - [hvor] eleven stræber efter at vise sine kompetencer og anser dygtighed for at være noget fastlagt snarere end noget, der kan udvikles eller forandres." (2013, s. 82). Jeg fastholder for konsistensens skyld betegnelserne 'læringsmål' og 'performancemål' og anvender dem i den betydning, jeg med hjælp fra Stovgaard (2017) har redegjort for herover.

Det er heller ikke entydigt på tværs af de studier, jeg har læst, om effekten på elevers faglige præstationer er målt over tid – altså før og efter en given intervention (fx brugen af læringsmål i undervisningen), eller om effekten på elevens faglige præstationer er fremkommet ved at sammenligne klasser, der hhv. anvender og ikke anvender fx læringsmål. Hos Hattie (2013) er det eksplicit, at hans forskningsresultater (som han omtaler som 'effektstørrelser') er fremkommet på baggrund af begge slags studier. I flere andre studier er det ikke ekspliciteret.

Læringsmål versus performancemål

En del studier (Jiang et al., 2014; Kaplan et al., 2009; Keys et al., 2012; King et al., 2014; Korpershoek et al., 2015; Liem, 2016; Stovgaard, 2017) undersøger sammenhængen mellem elevers faglige præstationer og kvaliteterne ved de mål, elever orienterer sig efter.

I en del af studierne, hvor der skelnes mellem elevers orientering mod hhv. læringsmål (*mastery orientation* eller *learning goal orientation*) og performancemål (*performance goal orientation*), er der bred enighed om, at når elever er orienterede mod læringsmål frem for performancemål, er der en positiv sammenhæng med elevers faglige præstationer (Covington, 2000; Jiang et al., 2014; Kaplan et al., 2009; Keys et al., 2012; King et al., 2014; Stovgaard, 2017). Samtidig er der også fund i de store forskningsprojekter, som ikke finder denne positive sammenhæng mellem elevers orientering mod læringsmål og faglige præstationer. Fx finder Liem (2016) en positiv sammenhæng mellem præstationsmål (*achievement goals*) og elevers præstationer, men ingen sammenhæng i forhold til læringsmål. Og et studie af Korpershoek et al. (2015) finder hverken en sammenhæng mellem elevers orientering mod læringsmål eller performancemål og faglige præstationer, men de finder til gengæld, at orienteringen mod læring hænger positivt sammen med elevers engagement og troen på egen faglige mestring.

Covington (2000) har gennemført et stort omfattende review af studier, der undersøger sammenhænge mellem elevers faglige præstationer og de motiverende og kognitive egenskaber ved forskellige former for mål. I de studier, Covington (2000) gennemgår, skelnes overordnet set mellem performancemål og læringsmål, dog med de variationer, at nogle af studierne betegner læringsmål som opgavemål eller mestringsmål. Uagtet disse variationer er der generel enighed om, at læringsmål fremmer elevers dybere forståelse af det faglige stof og dermed har en positiv effekt på elevers faglige præstationer.

Performancemål hænger modsat sammen med en overfladisk forståelse og har dermed en negativ effekt på elevers faglige præstationer. Det, der udpeges som særligt betydningsfuldt for elevernes faglige præstationer, er, at elevernes kognitive selvregulering øges gennem den involvering i egen læring, der sker gennem læringsmålene. Det er væsentligt at pointere, at Covington (2000) finder mange komplekse sammenhænge, der ikke blot lader sig forklare af forskellen på læringsmål og performancemål.

I de studier, der indgår i reviewet af Covington (2000), er der generel enighed om, at læringsmål også korrelerer positivt med elevens motivation, hvilket Locke (1991), Locke & Latham (2002) og Stovgaard (2017) ligeledes finder. Her er også enighed om, at sammenhængen mellem mål og motivation er kompleks og involverer mange faktorer, hvor bl.a. oplevelsen af forpligtelse over for målene og forventninger til egen mestring spiller en stor rolle. Også forventningen til og tilfredsheden ved at nå et mål er en af de faktorer, der spiller ind i sammenhængen mellem mål og motivation (Mento et al., 1992). Jeg bevæger mig ikke længere ind i det store forskningsfelt om mål og motivation, da motivationsaspektet er en af de afgrænsninger, jeg har måttet lave i dette projekt. Om end det ikke er entydigt, så er der overvejende enighed på feltet om, at mål, der er formulerede som læringsmål, har en positiv effekt på elevens faglige præstationer.

Udfordrende og specifikke mål

En anden enighed, der går igen er, at mål skal formuleres udfordrende. Locke & Latham (2002) finder, at udfordrende mål (her skelnes ikke eksplicit mellem lærings- og performancemål) korrelerer positivt med elevens indsats og faglige præstation, hvis udfordringen er passende for eleven. Det har en negativ sammenhæng med indsats og præstation, hvis målene fremstår som uopnåelige eller for nemme. De finder, at mål, der udtrykker, at eleven (blot) skal gøre sit bedste, ikke korrelerer positivt med høje præstationer. Det skyldes, konkluderer de, at 'gør-dit-bedste-mål' ikke har et ekspliciteret slutpunkt, og derfor er præstationer på mange forskellige niveauer mulige. Mål skal specificeres, konkluderer de. Et andet studie (A. J. Martin, 2006) konkluderer, at et 'gør-dit-bedste-mål' kan have stor effekt, hvis det er et specificeret mål. Locke & Latham (2002) er på linje hermed, når de konkluderer, at effektive mål er svære og specifikke. De uddyber, at eleverne skal opleve målene som vigtige, de skal være forpligtede på målene, og de skal tro på, at målene kan nås. Også et stort kvantitativt studie af Wood et al. (1987) konkluderer, at mål i undervisningen (her skelnes heller ikke eksplicit mellem læringsmål og andre former for mål) har en positiv effekt på elevpræstationer, når målene angiver et fagligt niveau i den øvre ende af, hvad eleven kan præstere, altså er udfordrende.

Forskning i didaktisering af læringsmål

Indtil videre har jeg præsenteret den del af forskningsfeltet, der handler om kvalitetene ved læringsmål og sammenhængen med elevens faglige præstationer. Men i den danske

skolereform var det ikke intentionen, at læringsmålene skulle stå alene. De skulle være afsættet for den læringsmålstyrede undervisning, hvor også feedback og tydelige tegn på læring var centralt. De skulle didaktiseres på en bestemt måde.

Også i forskningsfeltet er der enighed om, at læringsmål må indgå i undervisningen på en bestemt måde, for at der kan findes en positive sammenhæng mellem læringsmål og elever faglighed. Som Plauborg pointerer: "Mål kan ikke stå alene. De fordrer didaktisering" (2015a, s.153). Så for at forstå den sammenhæng, læringsmål er en del af i den danske skolereform, går jeg videre med noget af den forskning, der har haft indflydelse på denne didaktisering. Her er det vanskeligt at komme uden om Hattie (2013, 2009), der i tiden op til og efter skolereformen var den mest omtalte og omdiskuterede skoleforsker i den danske skoledebat. Jeg indleder derfor med en kort præsentation af Hatties forskning og særligt den del af hans forskning, der er central i forhold til den læringsmålstyrede undervisning, som den blev til i den danske skolereform.

Hattie

Hattie blev verdensberømt, da han i 2009 udgav en sammenfatning af mere end 800 metaanalyser⁷ med det formål at undersøge sammenhængen mellem forskellige påvirkningsfaktorer og elevers læringsudbytte. I alt kategoriserede han 138 påvirkningsfaktorer, der på tværs af de mange studier, metaanalyserne sammenfatter, kan vise en effekt på elevers læringsudbytte målt i fremskridt. Påvirkningsfaktorerne spænder fra 'lærertroværdighed', 'metakognitive strategier', 'klassestørrelse' til 'selvopfattelse' og mange andre. Han udvikler et system til beregning af påvirkningseffekten, der viser, om påvirkningen er negativ, lav, middel eller høj. De 138 forskellige faktorer har en påvirkningseffekt på mellem -0,34 (mobilitet, der har en negativ effekt på elevlæring) og 1,44 (elevforventninger, der har den mest positive effekt på elevlæring). Alt har en effekt, er hans pointe, så derfor anbefaler han, at man går efter de faktorer, der har mest effekt, og som hovedregel de faktorer, der har en effekt på minimum 0,4, hvilket er den gennemsnitlige effektstørrelse (Hattie, 2009). Hvis man kaster et blik på hans liste over påvirkningsfaktorerne, finder man, at 'Mål' (*Goals*) ligger på en 48.-plads med en effekt på 0,5 (Hattie, 2009). Det virker ikke af meget, når gennemsnittet er 0,4 og den højest scorende

⁷ Siden er der kommet flere til (se Hattie, 2013, 2019).

faktor er på 1,44, men her er det væsentligt at pointere, at mål er mange ting, fx læringsmål eller performancemål, og kan være af forskellig kvalitet, som jeg har redegjort for i forrige afsnit.

Feedback som en del af didaktiseringen af læringsmål

Centralt i didaktiseringen af læringsmål i reformen står feedback, som også ligger højt på Hatties liste med påvirkningsfaktorer. Her har feedback en effekt på 0,75 og opnår dermed en 10.-plads på Hatties liste (Hattie, 2009). Hattie uddyber forståelsen af feedback, som har fire niveauer: produkt/opgave, proces, selvregulering og selvniveau (Hattie, 2013, s. 190). Lærerens stilladsering af elevernes læreproces gennem feedup, feedback og feedforward (Hattie, 2013) har stor betydning for elevernes læring. Feedback skal være hurtig, løbende og rettet mod læringsmålene. Hattie (2013) pointerer, at feedback altid skal bestå af: *Feedup*: Hvor skal jeg hen? (Læringsmålet). *Feedback*: Hvor er jeg i læreprocessen? (Set i relation til læringsmålet). Og *feedforward*: Hvordan kommer jeg derhen? Hvad er næste skridt? (Mod læringsmålet). Feedup, feedback og feedforward kan rettes mod opgaveniveau, procesniveau og selvreguleringsniveau og som det sidste (der ifølge Hattie ikke har stor læringseffekt) mod et personligt niveau.

Også William (2010) har undersøgt den formative evalueringens betydning for et effektivt læringsmiljø og understreger, at den skal rette sig mod: Hvor eleven befinder sig, hvor elever skal hen, og hvordan eleven kommer hen til de forventede læringsmål? Kluger & DeNisi (1996) pointerer, at feedback er mindst effektivt, når det rettes mod selvforhold, mere effektivt, når dette rettes mod opgaven, og mest effektivt, når det rettes mod detaljer i opgaven og involverer målsætningen.

At opstille læringsmål er altså nært forbundet med den feedback, der knytter sig hertil – en feedback, der skal orientere sig mod det, elever allerede har lært, og det, eleven fremadrettet skal lære. Også Nordenbo et al. finder, at undervisningen skal planlægges med henblik på at skabe *sammenhæng mellem det allerede lærte og den progression i læring*, der skal finde sted, fx gennem hurtig og korrigerende feedback, gentagelse af centralt stof, fokusering af elevernes opmærksomhed mod centralt stof og gentagelse af essentielle pointer (Nordenbo et al., 2008). I det hele taget fremhæves samtale om målene som centralt for elevlæring (Kluger & DeNisi, 1996; L. Martin & Mottet, 2011; William, 2010).

Locke & Latham (2002) viser, hvordan læringsmål får betydning for præstationer.

Læringsmålene retter opmærksomheden *direkte mod mål-relevante aktiviteter* og væk fra ikke-relevante aktiviteter, hvilket viser sig både kognitivt og i handlinger. Når man får feedback på forskellige dimensioner af sine præstationer, viser det sig, at man øger præstationen på de dimensioner, hvor man har mål. Udfordrende mål fremmer indsatsen. Mål fremmer vedholdenhed.

Supplerende finder Meehan et al.(2003), at *høje forventninger – udover hurtig feedback – er nøglen til læring*. Målene skal være fælles, men ikke identiske, for alle elever, og de skal formuleres udfordrende, realistisk og samtidig så konkret, at de kan forstås af lærere og elever. Kriterier for målopfyldelse angivet som konkrete tegn på læring på flere niveauer skal sikre, at alle opnår succesoplevelser (Hattie, 2009; Klein et al. 1999).

Brophy påpeger, at læringsmålene må understøttes didaktisk gennem eksempelvis forskellige former for evaluering. Han konkluderer: "The teacher uses a variety of formal and informal assessment methods to monitor progress towards learning goals" (2000 s. 29).

Et andet studie, der har haft fokus på didaktiseringen af læringsmål, er Jones et al. (2000), der gennem statistiske analyser, interviews og klasserumsobservationer undersøger skoler, hvis elever præsterer betydeligt bedre end forventet ud fra baggrundsdata. De har fokus på matematikundervisningen. De viser, at det særlige, der gøres på de højtpræsterende skoler, er, at lærerne har en detaljeret planlægning af undervisningen både på et overordnet forløbsniveau og af de enkelte lektioner. De effektive lærere ekspliciterer *klare læringsmål (clear objectives)* for eleverne, en *klar struktur* for lektionen og *varierede aktiviteter* (Jones et al., 2000, s. 128). I klassen arbejdes på et højere niveau, end man ville forvente af alle, og eleverne i den fagligt øverste kvartil får ofte mulighed for at tale. Ofte indledes lektioner med en forklaring af timens mål (*aims*) Det er gennemgående i studiet, at *eleverne forholder sig til egen læring*. Læreren er hele tiden opmuntrende, udfordrende, støttende og "... perhaps most important of all, focusing the attention of the class on what was significant in the activity and what they were learning from their participation in the lesson" (Jones et al., 2000, s. 131). Som i de øvrige studier går det igen, at læringsmålene indgår ved at skabe en opmærksomhed på, hvad der skal læres. Det kaldes hos Jones et al.(2000) en *metakognitiv opmærksomhed*, og denne udvikles gennem elevernes tilbagemeldinger på klassen, om hvad de har lært.

Væsentligt for didaktiseringen af læringsmål er det, Rasmussen et al.(2017) kalder diagnostisk evaluering eller før-evaluering, som er en afdækning af elevernes viden og kunnen inden et undervisningsforløb. Denne før-evaluering betragtes som afgørende for fastlæggelsen af de konkrete læringsmål for et forløb og for monitorering, hvilket også påpeges hos Helmke & Rasmussen (2013), Morisana & Locke (2013) og Wiliam (2010).

Læringsmål som en del af en velplanlagt undervisning

At opstille klare mål og ekspliciter dem for eleverne sammen med en detaljeret **plan** for den enkelte time og det overordnede forløb ser ud til at have en positiv sammenhæng med elevlæring, (Nordenbo et al., 2008, s. 47). Brophy finder tilsvarende i en syntese af klasserumsforskning, der undersøger effektiv undervisning, at den effektive lærer inden undervisningen sikrer sig, at eleverne ved, hvad de skal lære og hvorfor (2000, s. 15). Det går igen, at den positive sammenhæng mellem eksplicite mål og elevlæring handler om, at eleverne bliver bevidste om, hvad de skal lære. Locke & Latham uddyber dette ved at konkludere, at når lærere og elever ved, hvad målet er, så rettes opmærksomheden mod de aktiviteter, der er relevante for at nå målene, og de, der ikke er, og dermed lægges anstrengelserne der, hvor det er relevant (Locke & Latham, 2002, s. 706).

Hattie samler sin forskning under titlen 'Visible Learning' og understreger dermed den overordnede pointe, at elevernes læring skal gøres synlig for lærerne og eleverne. Alle skal vide, hvad der gør en synlig forskel for elevernes læring, og alle skal kunne se den synlige indvirkning, de har på læring (Hattie, 2013, s. 23).

Elevernes engagement i målsætningen

Der er også studier, der omhandler elevernes engagement i selve målsætningen. Flere af dem konkluderer, at for at opnå de positive effekter skal eleverne engageres i målsætningen (Hattie, 2013; Locke & Latham, 2002; Morisana & Locke, 2013). Hattie argumenterer for, at eleverne skal undervises eksplicit i at forstå og opstille læringsmål, og han foreslår, at eleverne skal opstille SMART-mål, dvs. mål, der er specifikke, målbare, ambitiøse, resultatorienterede og træffende (Hattie, 2013, s. 98). Udefra givne mål (fx formuleret af læreren eller i Fælles Mål) har som oftest mindre effekt end selvformulerede mål (Locke & Latham, 2002), men hvis eleven selv får mulighed for at formulere mål ud fra de udefra givne mål, kan det mediere motivationen. De udefra givne mål kan også medieres af self-efficacy – altså mestringsforventninger. Hvis eleven har høje mestringsforventninger, vil

udefra givne mål i højere grad være motivationsfremmende, end hvis eleven har lave mestringsforventninger. Udefra givne mål, som gives af en lærer kan i sig selv øge self-efficacy, da de indikerer, at læreren tror på, at eleven kan mestre dem. Locke og Latham konkluderer samtidig, at deltagelse i formulering af mål er af mere kognitiv betydning end motivationel betydning. De peger på typiske fejl ved formulering af mål: Målene passer ikke til de overliggende forventninger til præstation (fx en endelig eksamen). Der er ingen feedback på målene. Målene er ikke forpligtende. Personens personlige selvsatte mål inddrages ikke. Viden om opgaven inddrages ikke. Man sætter præstationsmål, når læringsmål er påkrævet. Der er ingen kortsigtede opnåelige mål, når opgaven er svær eller miljøet utrygt (2002).

Læringsmål og opgavekompleksitet

Et studie af Wood et al. (1987) laver en kobling til sammenhængen mellem effekten af læringsmål (som motiverende) og *opgavens kompleksitet*. De finder en sammenhæng mellem målsætning og elevpræstationer, men effekterne af målsætningen er størst ved *mindre komplicerede* opgaver (fx brainstorm og enkle algoritmer) og svagere ved *mere komplicerede* opgaver (fx videnskabelig research). De begrundet det i, at enkle opgaver er nemmere at målsætte, og at målene er nemmere at afkode og dermed gør det nemmere for eleven at 'navigere' efter dem. Derimod kan komplicerede opgaver være vanskelige at målsætte og dermed også at afkode. Også Locke & Latham (2002) forholder sig til mål relateret til opgavekompleksitet. De finder, at kortsigtede mål fremmer præstationer, når opgaven er kompleks, mens mål, der først kan nås langt ude i fremtiden, indvirker negativt på præstationer. Hvis både kortsigtede og langsigtede mål kombineres, har det den bedste effekt.

Dansk forskning om læringsmål i undervisning efter reformen

Inden jeg samler op på enigheder og tendenser i forskningsfeltet præsenterer jeg nogle danske forskningsstudier, der har haft fokus på læringsmål og læringsmålstyret undervisning i folkeskolen efter reformen (Bremholm & Skott, 2019; R. Hansen, 2018; Plauborg, 2015a; J. Rasmussen et al., 2017; Stovgaard, 2017; Stovgaard et al., 2014), og diskuterer deres relevans for nærværende projekt.

Dansk forskning er afsøgt gennem søgning i danske databaser, bl.a. Forskningsdatabasen.dk. Indledningsvist søgte jeg bredt med søgeordet (skolereform*) for at undersøge, hvilke af

skolereformens forskellige tiltag, der er undersøgt, som fx skoleledelse, understøttende undervisning, lektiecafe m.m. Disse aspekter ved reformen er dog udeladt i nedenstående gennemgang, da det alene er læringsmål og den læringsmålstyrede undervisning, der er relevant for mit projekt. Inkluderede studier er peerreviewede empiriske forskningsstudier fra årene 2014-2020, der er fremkommet gennem søgning på (skole* OR folkeskole*) AND (læringsmål* OR målstyr* OR målinfor* OR målorient*)

Stovgaard (2017) studerer årene fra 2013-15, dvs. hen over reformens ikrafttrædelse, sammenhænge mellem elevers målorienteringer og deres motivation og faglige præstationer i skolen, ligesom han studerer sammenhænge mellem undervisningspraksis, der kan karakteriseres ved at være målorienteret, og elevers motivation og faglige præstationer. Stovgaard laver et mixed-method-studie og finder i den kvantitative del bl.a., at der er en positiv sammenhæng mellem tydelige mål og elevers faglige præstationer – en positiv korrelation, der er stærkest hos drenge og minoritetssproglige elever. Stovgaard (2017) og Stovgaard et al.(2014) finder også, at en for stram målstyring med nedbrydning i præcise delmål med klare kriterier og deadlines hæmmer motivation og læringsudbytte hos elever, og at fokus fra vigtige indholdsdimensioner risikerer at forsvinde. Særligt disse sidstnævnte fund er relevante for nærværende projekt, da jeg finder tilsvarende pointer kvalitativt, men dog ikke entydigt, som det vil fremgå i afhandlingens empiriske analyser. Hansen (2018) har undersøgt, hvilke potentialer og barrierer der ligger i matematiklærerens arbejde med målstyrede logikker. Dette er undersøgt i matematikundervisningen og med et fokus på elevers målorientering, og selvom han har rettet blikket mod målstyret undervisning, har hans forskningsmæssige interesse været en anden end min.

Også Rasmussen et al. (2017) har forsket i den danske folkeskole efter reformen med fokus på læringsmål i undervisningen. Deres studier er et mixed-method-studie, dog fortrinsvist kvalitativt. De har haft fokus på 1) om og i givet fald hvordan Fælles Mål bruges i dansk- og matematikundervisningen, og 2) hvilken betydning det har for undervisning og læring. De konkluderer, at lærerne, der indgår i undersøgelsen, har taget Forenklede Fælles Mål til sig og ser dem som et velegnet didaktisk redskab. Studiet finder, at inddragelsen af læringsmål understøtter undervisningsdifferentiering og kommunikationen mellem lærere og elever. Eleverne er i vidt omfang i stand til at forholde sig til den terminologi, der anvendes i forbindelse med læringsmålstyret undervisning. Lærerne i de to højest præsterende klasser

har taget flere af den læringsmålstyrede didaktiks dimensioner til sig, og eleverne kender betydningen af læringsmål, og de ved, hvordan lærerne introducerer dem. Eleverne udtrykker en positiv indstilling til læringsmål, fordi de gør det nemmere at vide, om de har lært det, som er tilsigtet. Anderledes ser det ud i de to lavest præsterende klasser. Her finder studiet ikke, at lærerne anvender læringsmål, og den feedback, der gives, retter sig ikke mod det faglige, men mod om der har været ro og koncentration i klassen. I studiet laves sammenligninger mellem lærernes måder at didaktisere læringsmål på og elevers præstationer.

Et sidste dansk forskningsstudie, jeg vil nævne, er et projekt af Bremholm & Skott (2019), der har lavet empirisk forskning i folkeskolen efter reformen med fokus på læringsmål. Deres empiriske materiale er fremkommet gennem et lektionsstudieprojekt, og de studerer, som også nærværende afhandling gør det, læringsmål tæt på den undervisningspraksis, de er til stede i. Projektet adskiller sig dog fra mit projekt ved at have fokus på lærerens planlægningspraksis og særligt på at identificere praksisser, der forhindrer lærere i at planlægge deres undervisning med fokus på læringsmål, der eller kunne være meningsfulde. Jeg har empirisk materiale fra lærernes planlægningspraksis, men er ikke interesseret i lærernes planlægning i sig selv. Jeg er mere interesseret i, hvad lærerne gør der, hvor elevfaglighed forhandles i konkret praksis.

Opsamling på forskningsfeltet

Der tegner sig en overvejende, men ikke entydig, enighed om, at mål, der er udfordrende, specifikke og formuleret som læringsmål, har en positiv sammenhæng med elevernes faglige præstationer. På tværs af studierne er der enighed om, at læringsmålene, hvis de skal have den positive betydning for elevers faglige præstationer, må didaktiseres på bestemte måder. Denne didaktisering handler om feedback relateret til læringsmålene samt klar og tydelig rammesætning af undervisning, som gør det tydeligt for eleven, hvad der er lært, hvad der skal læres, og hvad eleven skal gøre for at lære det forventede.

Læringsmålene skal gennem didaktiseringen gøres vedkommende for eleverne, fx ved at de engageres i formuleringen af disse. Der er dog størst effekt af læringsmålene, når der er tale om mindre komplicerede opgaver.

I den internationale forskning er der qua de store kvantitative designs en tendens til at forstå elevfaglighed som et individuelt anliggende, ligesom elevfaglighed og læringsmål

forstås som adskilte fænomener. Her er ikke mange studier, der helt tæt på praksis studerer detaljer og nuancer, der kunne nuancere de mere generelle tendenser på tværs. Dette er en konsekvens af de store kvantitative design, og som det påpeges af Egelund & Qvortrup (2013), Hattie (2009) og Plauborg (2015), er sammenhængen mellem læringsmål og elevfaglighed mere kompleks, end studierne indfanger. Dette vender jeg tilbage til, når denne afhandling positionerer sig i forskningsfeltet, men først opholder jeg mig ved nogle empiriske erfaringer.

Empiriske erfaringer og abduktive bevægelser

Da empiriske indsigter fra min vej ind i projektet og afhandlingens pilotprojekt indgår i refleksioner bag og argumentet for formuleringer af forskningsspørgsmål, kundskabsambition og metateoretisk afsæt, udfolder jeg nogle af disse, inden afhandlingen positioneres i forskningslandskabet.

Fra handleanvisninger til nuancesensitivt sprog

Da jeg ansøgte om ph.d.-stipendiet i sin tid var hovedformålet med projektet at undersøge, ”hvordan lærere kan arbejde med læringsmål på måder, der er med til at fremme læring blandt elever i marginale positioner i faglige fællesskaber” (citeret fra ph.d.-ansøgningen). Men i løbet af mit første feltarbejde stod det klart for mig, at jeg ville gentænke måden, hvorpå jeg spurgte.

Tidligt i ph.d.-forløbet lavede jeg feltarbejde⁸ i tre parallelle 8.-klasser på en stor folkeskole, som deltog i et Mærsk-finansieret skoleprojekt, der blandt havde som formål at støtte lærernes arbejde med læringsmål og læringsmålstyret undervisning. Som en del af skoleprojektet var der oplæg og sparring med konsulenter, og lærerne fik ekstra tid til at forberede sig sammen i teams på tværs af klasser. Jeg deltog på møder, hvor 8.-klassernes tre dansklærere forberedte sig sammen. I lærernes forberedelse var de meget tro mod den didaktiske model for læringsmålstyret undervisning, der var formuleret af UVM, samt mod de anvisninger, konsulenterne i skoleprojektet havde tilbudt dem. Sammen formulerede dansklærerne læringsmål og tegn på læring, og de aftalte, hvordan de skulle give feedback

⁸ De metodologiske refleksioner og metodiske greb i forbindelse med pilotprojektet præsenteres og diskuteres i kapitel 4.

relateret til de opsatte læringsmål. På den baggrund planlagde de ensartede undervisningsforløb, som de skulle gennemføre i egne klasser.

Jeg lavede derefter klasserumsobservationer i de tre klasser, hvor lærerne gennemførte den undervisning, de sammen havde planlagt. Det, der i planlægningen så ensartet ud, blev til noget meget forskelligt i praksis. Nogle gange inddrog lærere læringsmålene mange gange i løbet af undervisningen, andre gange sjældent. En lærer delte sin begejstring for læringsmålene med eleverne. En anden lærer pointerede over for eleverne, at "dannelse er vigtigere", men sagde henvendt til mig, at det ikke er det, "*forældrene vil have*". Nogle elever skrev læringsmålene af. Nogle kiggede på dem på tavlen. Andre sad med ryggen til. Stemningen skiftede. Der var dage, hvor sukken og stønnen fyldte rummet, når læringsmålene blev nævnt, og dage, hvor de gik upågtede hen. I en af klasserne gik eleven Nikolaj. "*Jeg aner ikke, hvad det betyder,*" svarede han mig, da jeg spurgte, hvad han tænkte om læringsmålet på tavlen: "Eleven kan beskrive ydre og indre karaktertræk ved personerne i novellen". I samtalen om novellen gengav han noget af handlingen, da læreren bad ham lave en karakteristik af en af novellens personer. "*Der kan du se,*" sagde læreren til mig efterfølgende. "*Han er helt blank*". I samme klasse gik Casper. Han var utrolig godt begavet, fik jeg at vide, og han blev rost for ikke at være bundet af læringsmålene – for at kunne "*tænke ud af boksen*", som læreren formulerede det. De læringsmål, der bidrog til en afgørelse af Nikolajs manglende faglighed, blev til som en ramme, Casper kunne sprænge og dermed sedimentere sin gode begavelse. De handleanvisninger, lærerne havde planlagt deres undervisning tæt på, forandrede sig i praksis på måder, så det var vanskeligt at genkende den undervisning, lærerne sammen havde formuleret.

Efter en del læsninger frem og tilbage mellem det empiriske materiale og teoretiske perspektiver på virkelighedens rod og sammenfiltringer hos bl.a. Law (Law, 2004) og Deleuze og Guattari (2005) blev det klart for mig, at jeg måtte studere sammenhænge mellem læringsmål og elevers faglighed på måder, der samtidig havde blik for, at virkelighedens subjekter gør noget andet end forventet. Jeg måtte derfor forlade spørgsmålet om, "hvordan lærere kan arbejde med læringsmål på måder, der er med til at fremme læring blandt elever i marginale positioner i faglige fællesskaber", og i stedet spørge til og prøve at forstå det morads af elever, lærere, fortællinger om at være blank eller begavet, sukken og stønnen, noveller, begejstring, holdninger til dannelse, stemninger og

meget andet, som er en del af skolelivet. I stedet for et bidrag til, hvad lærere kunne gøre, ville jeg tilbyde et sprog, hvormed man med blik for denne kompleksitet kan reflektere over læringsmål (og andre didaktiske greb) og elevers faglighed i en rodet skolevirkelighed.

At fastholde ideen om at ville begribe nuancer og kompleksitet bliver særligt vigtigt i et felt, der er politiseret, og hvor fronterne er trukket så hårdt op, at nuancerne, som nævnt i indledningen, har tendens til at forsvinde.

At sætte læring i parentes

De empiriske erfaringer fra pilotprojektet gav også anledning til (gen)overvejelser om begrebet 'læring'. Min oprindelige ide med projektet var at lade indsigter fra situeret læringsteori informere mit blik, så jeg kunne begribe situeretheden og dermed den situation, faglig læring var indlejret i. Jeg ville forstå læring situeret og ikke (alene) som noget, der knyttede sig til elevernes faglige viden og kunnen. Men jeg tog ofte mig selv i at lede efter årsager til læring (eller mangel på samme) i eleverne. Jeg tænkte, at det måtte være svært for Nikolaj at lære noget, når han havde så mangelfuldt et danskfagligt sprog, at han vanskeligt kunne følge med i danskundervisningen. Det var det formodentlig også (af mange grunde), men det bibragte ikke nye indsigter. Det sagde feltens aktører allerede⁹. Jeg overskred ikke ideen om, at årsagerne til, at elever ikke deltager i undervisningen, kan findes i manglende viden og kunnen hos den enkelte elev. Jeg fik ikke blik for kompleksiteten. Mit blik blev statisk og kausalitetssøgende. Jeg ledte efter læring på en bestemt måde, og jeg kiggede efter faglige mangler hos eleven, selvom jeg med mit situerede læringsblik havde gode muligheder for at forstå elevfaglighed på måder, der netop var forankrede i en kompleks praksis. Men det empiriske materiale blev til på bestemte måder i mødet med min forskersubjektivitet¹⁰, som bl.a. er rundet af min lærerbaggrund. Og netop fordi skolelivet er mig så selvfølgeligt, måtte jeg vride mit eget blik en ekstra gang, hvis jeg ville sige noget andet og mere, end feltens aktører siger om sig selv. Og det ville jeg. Derfor måtte det videnskabsteoretiske afsæt og begrebsunivers gøre et ekstra arbejde for at decentrere subjektet – eller for at decentrere mit blik på subjektet. Skulle jeg holde min

⁹ Retfærdigvis må nævnes, at feltens aktører også finder andre forklaringer på faglige vanskeligheder, fx forklaringer, som handler om motivation, dovenskab, koncentrationsbesvær, men også forklaringer, der ikke henter sin årsag i elever, men fx i strukturelle rammer m.m. Men der er en tendens til, at forklaringer findes i elever.

¹⁰ Dette og andre aspekter ved forskersubjektivitet udfoldes yderligere i kapitel 4.

forskerkrop åben for kompleksiteten, måtte jeg derfor genoverveje læringsbegrebet, da det trak mit (lærer)blik hen på og ind i det subjekt, jeg ønskede at forstå situeret. Jeg kunne have trukket på nogle af de diskussioner af læringsbegrebet, som fx Plauborg (2018) og Taguchi (2010) har ført i deres videreudviklinger af læringsbegrebet mod en mere kompleksitetssensitiv forståelse af læring. Men jeg besluttede at undvige læringsbegrebet som en analytisk resurse for at forstyrre mit eget blik. Jeg satte parentes om det, der var mig så givet, nemlig 'læring', og gik på opdagelse efter et andet sprog, der kunne hjælpe mig her. At sætte 'læring' i parentes tjente også et andet formål. Som nævnt var den offentlige debat i læringsmålsfeltet rødglødende. En gennemgående diskussion handlede om læring over for dannelse, som i debatten kom til at fremstå som hinandens modsætninger med mange følelser involveret. Læringsbegrebet var overophedet og infiltreret i så mange meninger, holdninger og følelser, at det skyggede for begrebets betydning. At sætte læring i parentes og finde et andet sprog at tænke med, kunne give den afstand, som også kan kaldes et metablik, der udover at forstyrre mit forskerblik, ligeledes kunne få afhandlingens bidrag til at stå klarere og konnotationer til at være mindre ophedede.

Det specialpædagogiske felt

Med en forskningsmæssig interesse for elever i faglige vanskeligheder i folkeskolen virker det oplagt at gå til forskningslitteraturen inden for det specialpædagogiske felt. Men jeg har været lidt varsom med rammesætte projektet som et bidrag hertil af to grunde.

For det første er læringsmål ikke et specialpædagogisk tiltag. Tiltaget med læringsmål blev en del af skolereformen på baggrund af en bekymring for de fagligt svage, men læringsmålene er ikke rettet specifikt mod de svageste elever. Den politiske intention var, at læringsmål skulle løfte det generelle faglige niveau. Men derfor kunne projektet selvfølgelig godt adressere specialpædagogikken grundet interessen for elever i faglige vanskeligheder. Men, og det er den anden grund, jeg vil gerne undgå, at det genkendes som et projekt, der omhandler en af specialpædagogikken afgrænset elevgruppe. De elever, der er min forskningsmæssige interesse og cases i mine analyser, vil man ikke umiddelbart genkende som elever med specialpædagogiske problemstillinger. De er i risiko for at blive det, og det er netop en pointe, som vil komme frem i denne afhandling: at mange forskellige elever kan komme i faglige vanskeligheder.

Subjektiveringsprocesser i levet skoleliv

I bevægelserne mellem læsninger af eksisterende forskning og empiriske erfaringer blev det klart, at jeg måtte gå andre steder hen end til de studier af læringsmål, jeg havde læst, for at lade mig inspirere, da disse studier som nævnt ikke undersøger elevfaglighed og læringsmål tæt på praksis. At sætte læring i parentes fik mig på sporet af postpsykologiske traditioner og forskning i subjektiveringsprocesser.

Inden for de postpsykologiske traditioner forstås subjektivering som de sociale processer, der gør os til mennesker – til subjekter – og får os til at træde frem for os selv og andre som sammenhængende og hele personer på bestemte måder (Staunæs & Juelskjær, 2014). Subjektivitet er ikke noget, man har eller er, det er noget, der gøres kontinuerligt og indlejret i lokale sammenhænge – sammenhænge, man som subjekt samtidig er del af. Hermed bliver det muligt at komme helt tæt på praksis og med fokus på de elevsubjekter, der har min forskningsmæssige interesse. Inden jeg positionerer projektet i forskningsfelterne, præsenterer jeg nogle studier, der har inspireret projektet ved at tænke faglighed som forhandlet.

Forskning, der studerer faglighed som sociale forhandlinger

Der er studier (Davies et al., 2001; de Freitas & Sinclair, 2014; H. R. Hansen, 2014; McDermott & Varenne, 1998; Plauborg, 2015a; Wortham, 2004, 2006a; Aasebø, 2011, 2012), der tænker faglighed og sociale processer sammen, men som på forskellig vis adskiller sig fra nærværende projekt. Nedenfor præsenterer jeg nogle af de studier, der på forskellig vis har inspireret dette projekt til at studere elevs faglighed med blik for relationer, kræfter, kompleksitet og bevægelser.

Et interessant forskningsstudie, der har inspireret det analytiske arbejde i denne afhandling er Worthams (2006a) studier af, hvordan sociale identitetsprocesser og faglig læring er uadskillelige processer i skoleliv. Han viser, hvordan to elever, William og Tyisha, over et skoleår i det, der svarer til en dansk udskolingsklasse, forandrer identitet. Særligt Tyishas forandrede identitet er interessant i nærværende projekt, da det er de faglige aspekter ved Tyishas identitet, der forandrer sig. Gennem empiriske analyser af sociale identitetsprocesser og faglig læring i et klasserum over et år viser han, hvordan fagligt indhold, argumenter, beviser og faglig læring nogle gange sammenflettes med og afhænger

af sociale identitetsprocesser, magtrelationer og interpersonelle magtkampe i klasserummet. Wortham viser gennem analyser af konkrete klasserumssamtaler, hvordan Tyisha positioneres som fagligt forkert og forstyrrende. Både lærere og elevers adfærd bidrager til denne positionering. Wortham viser også, at Tyisha ofte byder ind med gode argumenter (181), men at hendes identitet som fagligt ikke-relevant ikke desto mindre tyknes over tid.

Worthams begrebsbrug og videnskabsteoretiske afsæt er et andet end i denne afhandling. Han trækker på kulturpsykologien, situeret læringsteori og kritisk psykologi med referencer til bl.a. Michael Cole, Lave og Wenger og Ole Dreier, og han studerer læring – et begreb jeg netop har forladt – men hans nuancerede analyser af, hvordan faglig læring og identitet er i forhandling, er interessante. Inden for de subjektiveringsteoretiske perspektiver, som jeg ender med at læne mig opad, foretrækkes subjektivitet fremfor identitet (Staunæs & Juelskjær, 2014), ligesom identitetskategorier minder om de poststrukturalistiske begreb om sociale kategorier. Når Wortham taler om at tykne identitet over tid, minder det om, hvad jeg kalder subjektivering, som begrebsligt både rummer øjeblikkets tilblivelse af subjektivitet, men også tilblivelse over tid. Mit fokus er lidt et andet og er i højere grad på magt, relationer og kræfter, ligesom jeg tænker et affektivt aspekt ind. Jeg vil diskutere disse forskellige nuancer i kapitel 3, hvor jeg med hjælp fra Khawaja (2013) diskuterer fællesskabsbegrebet med afsæt i den situerede læringsteori og begrebet om praksisfællesskabet og laver nogle oversættelser, så fællesskab tænkes ind i den postpsykologiske forståelsesramme. Ikke desto mindre er Worthams pointer interessante, da han viser, hvordan elevfaglighed forandres og forskydes gennem mikrosociale processer i konkrete undervisningssituationer – en pointe vi også finder hos McDermott & Varenne (1998) og Varenne & McDermott (1998), der gennem empiriske analyser viser, hvordan elevers faglighed eller faglige vanskeligheder træder frem og bliver til gennem social interaktion.

Vi finder lignende pointer hos Aasebø (2011, 2012), der har forsket i, hvordan sociale processer i klasserummet er medskaber af muligheder og begrænsninger for elevers forhandlinger af kundskab, hvor Aasebøs kundskabsbegreb ligger tæt på denne afhandlings begreb *elevfaglighed*. Aasebø peger på, hvordan elever er sociale aktører i to væsentlige kulturelle projekter: kvalifikationsprojektet, som handler om at tilegne af kundskaber,

færdigheder og kompetencer, og ungdomsprojektet, som handler om elevernes kønnede identitetsprojekter i ungdomslivet (Aasebø, 2011, 2012). Gennem empiriske analyser viser Aasebø, hvordan forskellige klassekulturer, præget af hhv. regelbrud og frygten for at blive kaldt nørd, sætter forskellige muligheder for, hvordan de enkelte elever kan balancere identitetsprojekterne. Samtidig er det en pointe hos Aasebø, at klassekulturen på samme tid sætter rammer for forhandlingerne af muligheder og altid er i bevægelse og bliver til gennem elevers forhandlinger. Jeg trækker i afhandlingen på den grundlæggende pointe i Aasebøs arbejde om, at kundskab er socialt forhandlet gennem komplicerede processer, hvor køn, ungdomsliv, magt og marginalisering står centralt – en pointe, der understreger relevansen af at studere elevfaglighed uden at adskille 'det faglige' (kundskaber) og 'det sociale'.

Også H. R. Hansen (2014) adresserer forholdet mellem 'det faglige' og 'det sociale'. Hun er særligt optaget af denne adskillelse i praksis, altså de implikationer en adskillelse af det faglige og det sociale får for interventioner i skolelivet. Hun peger på en tendens til, at der i skolen skelnes mellem faglige aktiviteter og sociale aktiviteter, hvor det er de såkaldte sociale aktiviteter, der forstås som fællesskabende. Når skolerne håndterer fx mobning eller trivselsproblematikker igangsættes sociale aktiviteter såsom legegrupper, fredagskage eller fælles hyggestunder ud fra en logik om, at der kan skabes elevsammenhold via sådanne prosociale aktiviteter (H. R. Hansen, 2014, s. 66). Både i forskning og skolepraksis ses en tendens til at skille det faglige og det sociale ad, og det er en uhensigtsmæssig skelnen. Ikke fordi den ikke har analytiske muligheder, men det er en skelnen, som er blevet ikke-produktiv, fordi det overses, hvordan det faglige og det sociale fletter sig sammen. Hansen udvikler et bud på en sådan sammenfletning i form af 'fællesskabende didaktikker', der sammentænker undervisning og fællesskabsopbyggende processer i skoleklassen, sådan forstået, at det, der skal være fællesskabelse, skal være omkring fagligt indhold (2014).

Også Plauborg (2015a), som er nævnt i forskningsgennemgangen tidligere, peger på, hvordan didaktiske greb, herunder læringsmål, væver sig sammen og bliver til i mødet med andre forhold, som fx kan kaldes faglighed og socialitet. Plauborgs forskning har været med til at inspirere mig til at søge videre i nogle af de studier, der tænker i sammenfiltrering og tilblivelse.

Jeg har altså ladet mig inspirere af forskellige studier, der kigger ind i undervisning med blik for faglighed og forhandlinger, kompleksitet, bevægelser og menneskelig tilblivelse. Her trækkes på forskellige videnskabsteoretiske traditioner, men fælles er, at de udfordrer elevfaglighed som en stabil størrelse og i stedet peger på faglighed som noget, der forhandles gennem sociale processer.

Det er en grundlæggende pointe i de studier, jeg har trukket frem her, at elevfaglighed ikke kan adskilles fra sociale forhandlinger. Men, understreger Wortham (2006a), selvom mange har påpeget denne sammenhæng mellem det, vi genkender som faglige og sociale processer, så er der forskningsmæssigt mangel på en konceptualisering af relationer mellem 'det faglige og det sociale', og han efterlyser udforskning af komplekse indbyrdes forhold mellem det, han kalder sociale identitetsprocesser og faglig læring. Denne konceptualisering tager jeg på mig at undersøge i nærværende projekt, og subjektiveringsbegrebet bliver det, der skal hjælpe mig med at forstå elevfaglighed som noget, der forhandles i komplekse sociale sammenhænge.

Projektets placering i forskningsfelter

Jeg placerer dermed projektet inden for de postpsykologiske traditioner og særligt inden for de traditioner, der er optaget af subjektivering i levet skoleliv. Ved at fokusere på *levet liv* afgrænses projektet fra at studere subjektpositioner, som de bliver til i eksempelvis dokumenter, fx gennem iagttagelser af, hvordan elevsubjektet konstitueres i policydokumenter omhandlende skolereformen. Selvom afhandlingens problemstilling umiddelbart kunne lægge op til det, så rammesættes det heller ikke som et didaktisk projekt, da det netop er de socialpsykologiske aspekter ved at blive til som et fagligt subjekt indlejret i levet liv, der er den forskningsmæssige interesse.

At blive til som subjekt i dansk skoleliv er velundersøgt, men her studeres ofte subjektiveringsformer relateret til køn, etnicitet, mobning, elevhed mm. (Bjerg, 2011; Cawood, 2007; Falkenberg, 2017; Juelskjær, 2009; Jørgensen, 2016; Kofoed, 2003; Kofoed & Søndergaard, 2013; Staunæs, 2004; D. M. Søndergaard, 1995), mens faglighed sjældent er i fokus. Dette projekt placerer sig i det forskningsfelt, der studerer subjektiveringsprocesser i levet skoleliv, men beriger dette forskningsfelt ved at tænke de faglige aspekter ind i

subjektiveringsprocesser – studeret i undervisning, der didaktiseres på bestemte måder, nemlig gennem tilstedeværelse af læringsmål.

Ved at positionere projektet inden for det felt af forskning, der studerer subjektiveringsprocesser i levet skoleliv, deler jeg den poststrukturalistiske forskningsambition om at øge kompleksiteten i den viden, der produceres (Krøjer, 2010; Lather, 2000; Staunæs & Krøjer, 2008). Som Staunæs og Krøjer skriver: "...research in social and psychological matters needs to be sensitive to the complex, messy and quirky qualities of social relations." (2008, s. 1). Dermed adskiller projektet sig videnskabsteoretisk fra størstedelen af den forskning, som det politiske tiltag med læringsmål hentede belæg i (Fx Hattie, 2009; Morisana & Locke, 2013) – forskning, der er præget af en realistisk deskriptiv tilgang, hvor jeg i dette projekt har fokus på de processer, der skaber fænomenerne – altså en interesse for tilblivelse og det performative, og jeg

Jeg placerer mig videnskabsteoretisk et andet sted, men det er væsentligt at pointere, at dette ikke bunder i manglende anerkendelse af værdien af disse studier og de fund, der er lavet. Jeg mener blot ikke, at de er *hele* svaret. Hvilket de selvfølgelig heller ikke foregiver at være. Ligesom jeg heller ikke forestiller mig, at mine bidrag er *hele* svaret. Jeg kommer blot frem til en *anden slags svar*, som vil tænke om sammenhænge på anderledes måder og dermed forhåbentlig forstyrre eksisterende forståelser, så de ikke kommer til at fremstå som entydige sandheder og dermed risikerer at komme til at skygge for kompleksiteten og sine egne blinde pletter. Når jeg er så eksplicit om min intention om at anerkende andres forskning, lægger det sig tæt op ad det, jeg slog an i indledningen, nemlig at læringsmålsfeltet (bredt forstået som politik, offentlig debat, praksis, forskning osv.) er politiseret og polariseret, og fronterne er til tider trukket kraftigt op. I de offentlige debatter har der været en tendens til en 'de-andre-tager-fejl-retorik', og forskningen er ofte blevet brugt og ifølge Fibæk Laursen (2018) formodentlig også misbrugt¹¹ i debatter, politik og praksis. Jeg vil gerne overskride forestillingen om, at noget (forskning) er forkert, og at noget andet er rigtigt, og i stedet spørge til, hvilke indsigter vi kan få ved at anskue verden fra forskellige videnskabsteoretiske positioner, samt hvilke indsigter der er brug for lige nu. Mit argument for valget af denne afhandlings videnskabsteoretiske position bygger altså ikke på

¹¹ Hvorvidt et eventuel misbrug af forskningen er intenderet, forholder jeg mig ikke til.

den præmis, at det er her fra den bedste forskning (altid) bedrives, men positionen begrundes i, at jeg med afsæt i bl.a. dette kapitels forskningsoversigt vil hævde, at der inden for læringsmålsfeltet og i forhold til forskning om elevers faglighed er brug for forskning, der kan give os mere sprog for de sociale processer, der sker tæt på praksis i konkrete klasserum, hvor faglig elevsubjektivitet bliver til i møder af sammenfiltrede kræfter.

Opsamling på afhandlingens positionering og bidrag

Jeg ender som sagt med at placere mig inden for den forskningstradition, der forsker i subjektiveringsprocesser i levet skoleliv. Afhandlingens bidrag bliver dermed en begrebsudvikling, der kan frembringe nye forståelsestilbud, der nuancerer og forstyrrer (nogle af) de aktuelt tilgængelige forståelser (der til tider er noget entydig i deres forståelser af at læringsmål fremme elevfaglighed – dette er en særk fortælling i den skolepraksis, jeg opholder mig i, og som jeg sandsynliggør i kapitel 5 – også i andre), der analytisk kan give adgang til at forstå nuancerede og komplekse sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål – vævet ind i levet skoleliv. Dette på måder, der begriber kompleksitet og sammenhænge som sammenfiltringer, og som decentraliserer subjektet og ikke gør iboende viden og kunnen til den eneste aktør i forhandlinger af elevfaglighed, men som samtidig heller ikke er så relativistisk, at muligheden for at tale om faglig kvalitet forsvinder. Jeg har en ambition om, at begrebsrammen skal kunne bringe mig tæt på konkret levet liv og her producere empiriske forståelsestilbud, der kan forstyrre og nuancere og diskutere med de tilgængelige forståelsestilbud. Dette leder mig frem til kapitel 3, som præsenterer det metateoretiske afsæt og det begrebsunivers, der skal være resurser i indfrielsen af disse ambitioner.

Kapitel 3

Metateoretisk afsæt og teoretisk begrebsunivers

Jeg indleder dette kapitel 3 med skrive et metateoretisk afsæt frem, der kan bidrage til indfrielse af de forskningsambitioner, jeg i forrige kapitel på baggrund af eksisterende forskning og empiriske erfaringer har argumenteret for, nemlig ambitionen om at tænke anderledes, forstyrre og gå i dialog med eksisterende forståelser af sammenhænge mellem elevfaglighed og didaktisering af læringsmål samt ambitionen om at øge kompleksiteten i den viden, der produceres. Jeg abonnerer ikke på en afgrænset metateori¹², som fx ANT eller agential realisme. Jeg sammensætter med blik for den empiriske genstand et metateoretisk afsæt på baggrund af forskellige metateoretiske optikker, der dog alle placerer sig inden for en forskningstradition, der er optaget af virkelighedens tilblivelse gennem forhandlinger, forskydninger, bevægelser og sedimenteringer.

Med udgangspunkt i det metateoretiske afsæt og med blik for den empiriske genstand præsenteres og begrundes afhandlingens begrebsunivers, som henter begreber og indsigter i poststrukturalistisk inspirerede teoriudviklinger fra før og tidligt i 00'erne med en særlig interesse for diskursive kræfter, samt i de videreudviklinger, der kommer efter 00'erne med en opmærksomhed rettet mod, hvordan affektivitet arbejder i subjektiveringsprocesserne. I afhandlingens teoriramme er faglig subjektivering, faglig(t) fællesskab(else), in- og eksklusionsprocesser, positioneringer, affektivitet, affektive-diskursive fortolkningsrepertoarer og faglig værdighed blandt de centrale begreber. Nogle af begreberne er genkendelige begreber for det postpsykologiske felt, fx det helt centrale begreb om subjektivering, mens andre begreber er mindre brugte, men trukket ind og diskuteret gennem en postpsykologisk metaoptik, fx fællesskabsbegrebet. Andre begreber er (videre)udviklet løbende i arbejdet med afhandlingen gennem læsninger af empiri og teori; det er fx begrebet om faglig subjektivering og faglig værdighed. Den teoriramme og de

¹² Se evt. en tilsvarende diskussion hos Kofoed (2003).

begrebsliggørelser, der er udviklet gennem afhandlingsarbejdet, er en del af afhandlingens bidrag, nemlig et bud på det nuancerede sprog, jeg har som ambition at udvikle.

Problemet med afhandlingens opbygning

Inden jeg går videre, må jeg opholde mig ved problemet med afhandlingens fremstilling af forskningsprojektet. Når det metateoretiske afsæt og det teoretiske begrebsunivers præsenteres inden analyserne, kunne man få det indtryk, at projektet er forløbet sådan, at jeg først udviklede de (meta)teoretiske resurser og derefter analyserede det empiriske materiale med denne teoriramme. Sådan er det ikke foregået. Projektets ide er, som tidligere nævnt, grundlæggende abduktiv (Jørgensen, 2016; Kofoed, 2003), og begrebsrammen er blevet til gennem abduktive bevægelser mellem teoretiske og empiriske læsninger. Begreber og metateoretiske indsigter er trukket ind undervejs, når empirien trådte frem på måder, jeg ikke kunne begribe med de teoretiske resurser, jeg havde til rådighed. Når jeg præsenterer de teoretiske resurser inden analyserne er det fordi, jeg dermed får mulighed for (stort set) at friholde de empiriske analyser for eksplicite teoretiske refleksioner og henvisninger, da det er en ambition at lade empirien tale og lade levet liv træde frem. Det betyder ikke, at de empiriske analyser ikke er teoriinformerede. De er i høj grad informeret af teoretiske begreber og teoribaseret tænkning, som det vil fremgå, men kun enkelte steder i de empiriske analyser er der begrebsdefinitioner og teoretiske diskussioner. De teoretiske diskussioner er at finde i dette kapitel og i de konkluderende betragtninger i kapitel 7.

Afhandlingens metateoretiske afsæt

Jeg har argumenteret for relevansen af at forstyrre tilgængelige forståelser af sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål samt for at gøre det på måder, der har blik for skolevirkelighedens kompleksitet. Det bliver derfor centralt med et metateoretisk afsæt, der giver muligheder for at forstyrre og gribe kompleksitet.

At tænke anderledes

Det er min ambition at forstyrre på måder, der inviterer til *at tænke anderledes* (Deleuze, 2004). Som Krejsler (2019) understreger, er det en gennemgående ambition hos Deleuze at skabe begreber, der gør det muligt at tænke anderledes – en ambition Deleuze delte med Foucault (Deleuze, 2004). Som Deleuze med Foucaults ord spørger: "Men hvad er filosofien

så i dag – jeg mener den filosofiske aktivitet – hvis den ikke er tankens kritiske arbejde med sig selv? Og om den ikke i stedet for at legitimere det, som man allerede ved, består i at forsøge at vide, hvordan og i hvilken udstrækning det ville være muligt at tænke anderledes?” (Deleuze, 2004, s. 7). Jeg deler denne på samme tid ydmyge og ambitiøse ambition. En ambition, der ifølge Deleuze dels må formuleres negativt som et opgør med noget tidligere og samtidig formuleres som noget positivt, i form af det han betegner som vitalisme – en livets magt. Dette formulerer han med afsæt i en ide om, at livet yder modstand mod (bio)magten, altså den magtform, der har livet som genstand. Deleuze skriver: ”Livet bliver en modstand mod magten, i det øjeblik magten tager livet som sin genstand” (Deleuze, 2004, s. 107). Jeg har bestræbt mig på at tage livets modstand på mig i arbejdet med afhandlingen. Dette har jeg konkret gjort ved at opholde mig ved den undren, der opstod hos mig som forsker, når (skole)livet ikke lod sig begribe med de begreber og de forståelser, jeg havde adgang til. Dette gav anledning til de abduktive bevægelser, jeg har argumenteret for tidligere. Jeg inviterede andre begreber ind i analyserne, nuancerede dem, jeg havde i brug, eller lod analyserne læses gennem hinanden. Hvordan jeg konkret gør dette udfoldes i analysestrategien og er gennemgående i analyserne af det empiriske materiale fra feltarbejdet på skolerne.

Rhizomet – en metafor for kompleksitet

En ting er at ville tænke anderledes, men hvordan kan man samtidig gøre sit forskerblik sensitivt for (skole)virkelighedens kompleksitet? Her har jeg fundet hjælp i den metafor om rhizomet, som Deleuze udviklede sammen med Guattari (2005, 1980). Det betyder ikke, at dette er et deleuziansk forskningsprojekt. Rhizomet er en konditionering af mit eget forskerblik, som en måde at holde mig selv fast på ambitionen om kompleksitet og samtidig som et afsæt for den konkrete analysestrategiske tilgang, hvor bl.a. Clarkes (2005) *messy maps* er et analytisk værktøj. Dette vender jeg tilbage til. Analyserne i denne afhandling er tilstræbt rhizomatiske, med blik for bevægelser og forgreninger i det empiriske materiale.

Rhizomet er en rodformation; et underjordisk stængelsystem, der adskiller sig fra den almindelige rod. Løgplanter og rodfrugter er rhizomer. Rhizomet vokser gennem talrige forgreninger til siderne og rundt i uforudsigelige bevægelser. Rhizomet er vildtvoksende som ukrudt. Det sætter mangfoldige rodskud. Rhizomet adskiller sig fra træet med sine rødder, der er en ofte anvendt forståelsesramme hos bl.a. psykoanalysen og lingvistikken.

Men træet er afgørende forskelligt fra rhizomet ved at have en afgrænset midte, et sted hvorfra nye skud og nye rødder vokser frem. Når træet anvendes som metafor, bliver en til to, og to bliver til fire og så fremdeles. Denne binære logik er træets åndelige virkelighed, men "[d]enne tankegang har aldrig forstået mangfoldigheden" (Deleuze & Guattari, 2005, s. 6), som tankegangen bag rhizomet har, fordi rhizomet rummer egenskaber, der rent faktisk gør det muligt at begribe verdens mangfoldighed. Rhizomet er karakteriseret ved, at "[e]t hvilket som helst punkt på rhizomet kan og bør forbindes med et hvilket som helst andet punkt" (Deleuze & Guattari, 2005, s. 10). "Det [rhizomet] består ikke af enheder, men af dimensioner eller snarere af bevægelige retninger. Det har ikke nogen begyndelse eller slutning, men altid et midterste, et miljø, som det vokser ud af og flyder ud over" (Deleuze & Guattari, 2005, s. 29). At begribe subjekters tilblivelse med rhizomtænkningen som analytisk figur får den konsekvens, at subjektets essens aflyses – eller distribueres. Deleuze er på linje med Foucault, når han sammen med Guattari i *Anti-Ødipus* (Deleuze & Guattari, 2002, oprindeligt 1973) aflyser det psykoanalytiske subjekt¹³ og decentrerer subjektet. En decentrering af det faglige elevsubjekt er blandt denne afhandlings bud på at tænke anderledes og forstyrre nogle af de tilgængelige forståelser af elevfaglighed som et udtryk for elevers tilegnede og iboende viden og kunnen. Sådanne forståelser af elevfaglighed kan findes i en del forskning, som diskuteret i kapitel 2, og i en del af skolelivets hverdagsforståelser, som jeg vil vende tilbage til i kapitel 5 og 6.

Men i rhizomtænkningen er der ikke meget hjælp at hente i forhold til, hvor man som forsker kan fæstne sit blik og tilbyde empirisk funderede forståelsestilbud. Jeg får brug for teoretiseringer, der også kan hjælpe mig med at begribe træghed og det, der umiddelbart sedimenteres. Det vender jeg tilbage til løbende.

Den sociale virkeligheds tilblivelse

Med ønsket om at tænke anderledes og begribe virkelighedens kompleksitet deler jeg den forskningsmæssige ambition, som med Højgaard og Søndergaards ord handler "*om at forstå, hvordan vores virkelighed bliver til. Og mere specifikt drejer ... sig om at forstå denne tilblivelsesproces som kompleks, foranderlig og flydende – med periodiske sedimenteringer, med brud, modsætninger og forandringer*" (Højgaard & Søndergaard, 2015, s.349)

¹³ Se evt. en tilsvarende diskussion hos Staunæs & Juelskjær (2014).

Ambitionen om at forstå, hvordan vores virkelighed bliver til er helt central i afhandlingen, men det er ikke alle aspekter ved den sociale virkeligheds tilblivelse, jeg er optaget af. Det er særligt tilblivelsen af subjekter, dvs. det, der teoretisk kan begribes som subjektivering, der er denne afhandlings analytiske genstand. Det er her, jeg zoomer ind, selvom jeg samtidig trækker på en antagelse om, at alle (andre) fænomener bliver til i samme bevægelse.

Som tidligere nævnt låner jeg derfor begreber og indsigter fra et bredt felt, som Staunæs & Juelskjær (2014) kalder postpsykologierne. De introducerer postpsykologisk subjektiveringsteori som en samlet betegnelse for socialkonstruktionismen, poststrukturalismen og postsocialkonstruktionismen med en fælles optagethed af at forstå menneskelig subjektivitet som noget, der bliver til gennem sociale og diskursive tilblivelsesprocesser. Det er dog særligt de poststrukturalistisk inspirerede psykologiske videreudviklinger, der inddrages i nærværende projekt, og de poststrukturalistiske tænkere Foucault (Foucault, 1982, 1988) og Butler (Butler, 1990, 1993, 1997) er nogle af de metateoretiske rødder i projekt, når subjektivering indkredses.

[Performativitet, magt og kræfter](#)

Først opholder jeg mig ved Butlers (1990) performativitetsbegreb, da performativitet er centralt for afhandlingens måde at forstå subjektivering på – og for Butlers for den sags skyld. Butler argumenterer for en drejning væk fra en realistisk deskriptiv tilgang til et fokus på de processer, der skaber fænomenerne, herunder subjektet. Performativitet er begrebet for den proces, hvorigennem fænomener emergerer gennem diskursivering. Det er en citerende og gentagen konstitueringspraksis, der ikke kan forstås som enkeltstående handlinger. Butler skriver: "Performativity is thus not a singular "act," for it is always a reiteration of a norm or set of norms, and to the extent that it acquires an act-like status in the present, it conceals or dissimulates the conventions of which it is a repetition" (1993, s. 12). Med Butlers performativitetsbegreb bliver det ikke blot muligt at rette blikket mod diskursers performativitet, men også mod de gentagelser, der (gen)forhandler subjektiveringens mulighedsrum med fokus på, at det netop er gennem gentagelser af normforhandlinger, at normer har sine performative effekter. Som Butler tager et opgør med køn som noget biologisk og iboende, kan jeg med afsæt i hendes forståelser af performativitet gå undersøgende til elevfaglighed og forstyrre forståelser af elevfaglighed som noget iboende.

Ligesom performativitet begrebet har også Deleuzes begreber om magt og kræfter inspireret min tænkning. Med tydelige referencer til Foucault forstås magt hos Deleuze som *"en helhed af handlinger på mulige handlinger"* (2004, s. 85). En handling på handling, altså magten, kan udtrykkes som at tilskynde, indgyde, omvende, vanskeliggøre, gøre mere eller mindre sandsynligt m.m. Sådan er magtens kategorier (Deleuze, 2004). Det er ingen kausalitet mellem de handlinger, magten forbinder, hvilket fremgår af verberne. Den kan tilskynde til handlinger, men der er ingen garanti for, at det sker. Magten er ikke repressiv af væsen, den udøver før den besiddes, og den passerer gennem de dominerede som de dominerende (Deleuze, 2004, s. 86). Deleuzes begreb om kraft og kræfter er nært forbundet med magt-begrebet. Kraften selv defineres ved sin evne til at påvirke andre kræfter, som den indgår i relation med og til at lade sig påvirke af andre kræfter. Kræfter udspringer af handlinger og fremkommer i forskellige former, fx affektive, diskursive eller materielle, og det er møderne og relationerne herimellem, der gør magten. Kræfter bliver et centralt begreb, når jeg skal undersøge sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed, netop når det, som i dette projekt, er en ambition at studere nuancerede sammenhænge. Hvordan læringsmål inviterer, begrænser og sandsynliggør forskellige muligheder for at forhandle faglig elevsubjektivitet i konkret praksis, kan ikke afgøres på forhånd. Det må undersøges i konkrete situationer, som er vævet sammen af kræfter, der arbejder som rhizomet, hvilket tilføjer en pluralisme af virkelighedstilblivelser.

Pluralisme af virkelighedstilblivelser kan uddybes med en anden Deleuze-pointe, der handler om forholdet mellem muligheder og virkelighed. Deleuze anfægter en forståelse af muligheder som noget, der skal realiseres, og foreslår, at vi i stedet for at tale om 'det mulige' taler om 'det virtuelle'. Det virtuelle er et begreb, han henter i Henri Bergsons filosofi, og som han med henvisning til Proust uddyber som *"real without being actual, ideal without being abstract"* (Deleuze, 1991, s. 96). Dette fører ham frem til en bestemmelse af fænomeners tilblivelse som 'det virtuelle aktualisering' og ikke 'det muliges realisering' (Deleuze, 1991, s. 96). Det kan umiddelbart lyde som to sider af samme sag, men der ligger væsensforskellige antagelser bag distinktionen. Forskellen er, at når muligheder forstås som noget, der skal realiseres, så får relationen mellem det mulige og det virkelige (det realiserede) karakter af enten ligheder eller begrænsninger. Hvis muligheder realiseres, er der en lighed mellem det mulige og det realiserede, men hvis muligheder ikke realiseres,

forstås mulighederne som begrænsede i deres realisering. Realisering bliver dermed en passiv proces, der forbinder eller ikke forbinder det mulige med det realiserede.

Aktualiseringsprocessen er en anderledes aktiv proces. Det virtuelle skal ikke realiseres, men aktualiseres, og denne proces arbejder ikke gennem lighed og begrænsning, men gennem divergens og skabelse (Deleuze, 1991, s. 97). Det virtuelle skaber sin egen aktualiseringsbevægelse, sin egen vej, og medskaber selv det, det aktualiseres i og gennem. Dette skaber en pluralisme i fænomeners tilblivelse.

Når jeg i projektet tænker med ideen om det virtuelle aktualisering i stedet for det muliges realisering, sker der noget interessant med forståelsen af elevfaglighed. Der er stor forskel på, om det, jeg i analyserne omtaler som faglige potentialer (fx elevers danskfaglige viden og kunnen), betragtes som muligheder, der skal realiseres og blive virkelige i en (nogenlunde) uforandret form i den konkrete undervisningssituation, og som er med til fx at afgøre elevens faglige dygtighed eller mangel på samme, eller om jeg forstår faglige potentialer som virtualitet, der aktualiseres gennem en skabende aktualiseringsproces. Med det virtuelle aktualisering får jeg blik for en pluralisme af faglige elevtilblivelsesmuligheder, der bliver til i og gennem sammenfiltrede kræfter.

[Et lån af intra-aktion og agens](#)

Ideen om sammenfiltrede kræfter har jeg i afhandlingen fundet hjælp til at raffinere analytisk ved at låne begreberne intra-aktion og agens hos Barad (2007). Barads teoriudviklinger trækker som Deleuzes på antagelser om, at verden bliver til gennem sammenfiltringer. Jeg abonnerer ikke på Barads agentiale realisme, ligesom det materiale, der spiller en væsentlig rolle i Barads arbejde, ikke har samme opmærksomhed i nærværende afhandling. Men hendes begreber om intra-aktion og agens har bidraget til analyserne i forhold til at holde fast i ideen om, at fænomener bliver til i sammenfiltringer, og at det er her magten arbejder. Det er en pointe hos Barad, at det ikke er muligt at adskille fænomener i entiteter; den uafhængige selvstændige eksistens ophører i sammenfiltringen, som hun betegner *entanglements*. "To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence" (Barad, 2007, s. ix). Barad betegner det, der sker i denne sammenfiltring, som intra-aktion. Intra-aktion er et nøglebegreb hos Barad. Det er her verden kommer til eksistens. Hvor der i interaktionen er (adskilte) enheder, der mødes og

gensidigt påvirker hinanden, så er det i *intra*-aktionen, enhederne bliver til gennem en adskillelse (en forskelssætning), som hele tiden er foranderlig (Barad, 2007, s. 33). Der sker altså en adskillelse i *intra*-aktionerne – det Barad kalder ‘*agential separability*’. Hun skriver: “*Separability is not inherent or absolute, but intra-actively enacted relative to the specific phenomenon*” (Barad, 2007, s. 339). Fænomenets egenskaber afgøres i *intra*-aktionen (Barad, 2007, s. 139). Det er gennem de specifikke *intra*-aktioner, komponenterne ordnes, så de udgør fænomenet. Dermed tilskrives fænomenet sin mening.

Agens som begreb bliver også helt centralt. “*Intra*-aktioner har effekter. *Intra*-aktioner gør noget, for noget opstår og ændres i kraft af *intra*-aktion” (Plauborg, 2015a, s. 39). Det er denne *gøren*, der betegnes som agens. Agens-begrebet lægger sig betydningsmæssigt tæt på Foucaults og Deleuzes magt-begreb, som det ses, når Barad pointerer, at agensen ligger i *intra*-aktionen og ikke hos aktørerne – hverken de humane eller non-humane. Agensen ligger heller ikke i diskursen, men netop i ‘mødet’ mellem diskurser og andre aktører, i infiltrationen og i den specifikke *intra*-aktion. Agens er en dynamik – ikke en egenskab – og kan derfor ikke være intentionel. “*Agency is about changing possibilities*” (Barad, 2007, s. 178).

Med Barads begreber kan jeg i analyserne rette blikket mod, hvordan humane og non-humane aktører *intra*-agerer og aktualiseres som kræfter i netop infiltrationerne i konkrete situationer. Aktører, der kan aktualiseres som kræfter af materiel art, som fx noter på tavlen, laminerede læringsmål, kroppes bevægelser i rummet, blussende kinder, eller af affektiv art, som fx stemninger, uro i klasserummet, frygt for ikke at nå målene, sitrende atmosfærer, når elever ikke kan svare, og af diskursiv art, såsom ord, diskurser, normer. Aktører, der netop i møder med hinanden *intra*-agerer og i *agential cuts* er med til at skabe og muliggøre subjektiveringer af elever (se evt. Staunæs & Juelskjær, 2014).

Affektivitet

I begyndelsen af projektet var jeg mest optaget af, hvordan diskursive kræfter arbejdede i subjektiveringsprocesserne, men efterhånden blev jeg mere og mere optaget af affektive kræfter, fordi jeg under feltarbejdet oplevede et nærmest insisterende affektivt liv i de skoleliv, jeg blev en del af, og samtidig fordi affektive opmærksomheder stod ret tydeligt i de nyere postpsykologiske teoritraditioner, jeg er gået til for at lede efter afhandlingens teoretiske resurser. Efterhånden som jeg læste teori og lavede analyser med fokus på det

affektive aspekter, blev det klart for mig, at jeg ved at inddrage begreber om affektivitet ville kunne komme tættere på nogle nuancer i forhandlinger af mulighederne for faglige subjektivitet, når læringsmål er til stede.

Jeg inviterer begreber om affektivitet ind der, hvor de kan berige nuancerne i forhandlinger af faglig elevsubjektivitet. Det sidste afsnit i denne fremskrivning af afhandlingens metateoretiske afsæt folder derfor nogle af de metateoretiske diskussioner og antagelser ud, der er på det affektteoretiske felt. Når jeg trækker på affektteoretiske retninger med henblik på at undersøge, hvordan også affektive kræfter er med til at drive subjektivering, så er det stadig med fokus på de ikke-individuelle kræfter, der arbejder i subjektivierungsprocesserne. Det betyder, at de teoritraditioner, jeg trækker på har det til fælles, at de udforsker affektivitet som noget ikke-individuelt, men som kræfter mellem subjekter, der rejser, forhandles, transformeres og transformerer subjektivitet i sammenfiltringer med bl.a. diskursive kræfter.

Affektteoretiske traditioner

Jeg introducerer de metateoretiske diskussioner, der pågår i det affektteoretiske forskningsfelt, for at afklare min position i feltet, og fordi det er centrale diskussioner i forhold til at skrive mit metateoretiske afsæt frem.

Affektteori trækker på en gammel teoritradition med rødder tilbage til bl.a. Spinoza og hans kendte formulering om, at affekt er kroppens evne til at påvirke og lade sig påvirke (Massumi, 2002; Reestorff & Stage, 2018). Det er en definition, der går igen i en del nyere affektteori og dermed understreger, at affektteori beskæftiger sig med kropslige forandringer forstået som energier, der stiger og falder, intensiveres og drænes, når kroppe mødes (Reestorff & Stage, 2018).

Inden for human- og socialvidenskaberne finder man særligt fra 00'erne og frem en stigende interesse for affektteori (Knudsen & Stage, 2015). Det er en tendens, der er fylder så meget, at den er blevet kaldt 'the affective turn' (Massumi, 2015, s.56).

Den affektive vending er et opgør med den poststrukturalistiske traditions store fokus på sprog og diskurser, men den affektteoretiske tradition er samtidig i høj grad inspireret af og i dialog med poststrukturalistisk tænkning. Opgøret handler om erkendelsen af, at den sociale virkelighed og dermed også menneskelig tilblivelse ikke kan forstås som effekter af

sproglige diskurser alene, men at kropslige sansninger, atmosfærer, stemninger arbejder i tilblivelsesprocesserne (Knudsen & Stage, 2015). Samtidig tages ideerne om performativitet, det ikke-individuelle, bevægelser og forhandlinger, som vi kender det fra de poststrukturalistiske traditioner med rødder hos Foucault og Butler, med ind i de teorier om affektivitet, der inddrages i denne afhandling.

Der pågår en del diskussioner mellem forskellige affektteoretiske traditioner, og det kan være en vanskelig opgave at danne sig et overblik over enigheder og uenigheder på feltet. Som Frederiksen og Petersen skriver: "Eftersom de traditioner, affektteori kommer af, generelt ønsker at gøre op med entydige kategoriseringer, kan man desuden forvente sin strukturering af grundlægende tendenser dekonstrueret næsten lige så snart, som den er formuleret" (2012, s. 6). Som et eksempel på dette, introducerer Gregg og Seigworth (2010) til otte forskellige tendenser inden for det affektteoretiske felt. Selvom der vil gå nogle nuancer tabt, skaber jeg overblik over affektteoretiske diskussioner ved at lægge et snit mellem to tendenser, Frederiksen og Petersen med henvisning til de teoretiske inspirationskilder betegner som hhv. "en 'Deleuzeskole' og en 'Tomkins-skole'" (2012, s. 6). En opdeling Reestorff & Stage (2018) og Timm Knudsen & Stage (2015) også laver.

I Deleuzeskolen finder vi blandt andre Massumi (2002, 2015), Brennan (2004), Clough & Halley (2007) og Thrift (2008), som forstår affekter som ikke-bevidste sansninger af intensitet, der ikke kan begribes gennem sproget (Massumi, 2002), mens følelser forstås som den sprogliggørelse, der finder sted, når vi kategoriserer sansningerne – uden at denne kategorisering dog vil kunne være dækkende for den affektive sansning. Følelser defineres altså som ordene for affekterne (Brennan, 2004), men de er ikke blot oversættelser af statiske sansninger. Hos Massumi er affektivitet ikke statisk, men nært forbundet med bevægelse, og han understreger, at vi må gentænke krop, subjektivitet og sociale forandringer med begreber som bevægelse, affekter og kræfter (2002, s. 66). Affekter er ikke følelsens indhold, men de skift i intensitet vi oplever, når det, vi genkender som forskellige følelser, skifter. Affekten bliver dermed et begreb for transformation, mutation eller bevægelse i intensitet, mens det først er når den sprogliggøres gennem repræsentationer, sprog og diskurser, at affekten stabiliseres og reduceres fra sanselig kompleksitet til noget kategoriserbart (Massumi, 2002; Reestorff & Stage, 2018).

Affekter har ikke sit udspring i den individuelle krop, men forstås som noget, der rejser og forandres mellem kroppe, der påvirker og påvirkes. Dermed adskiller denne affekttradition sig fra fx psykodynamiske forståelser af affekter og følelser. Med Massumi forstås i afhandlingen affekter som kræfter i den forståelse af kræfter, jeg foldede ud med Deleuze tidligere i dette kapitel. I analyserne taler jeg om affektive kræfter, og tænkt sammen med rhizomtænkningen som en metafor for den sociale virkeligheds kompleksitet bliver affekters rejser komplekse og uforudsigelige. Denne uforudsigelig står også centralt hos Massumi, der forstår affekt som autonom intensitet, der ikke lader sig fastfryse i diskursive kategorier, og han uddyber intensitet som

... a nonconscious, never-to-be-conscious autonomic remainder. It is outside expectation and adaptation, as disconnected from meaningful sequencing, from narration, as it is from vital function. It is narratively delocalized, spreading over the generalized body surface, like a lateral backwash from the function-meaning interloops travelling the vertical path between head and heart (2002, s. 25).

Det affektive er ikke-bevidst. Det ligger uden for den menneskelige bevidsthed og affektivitet, som bevægelige og flydende står centralt i denne tradition, hvor der insisteres på en adskillelse af affektivitet og den sproglige repræsentation: følelsen. Det er vel at mærke en ontologisk adskillelse. Og netop denne insistensen på adskillelse har ført til diskussioner mellem denne position med bl.a. Massumi og den tradition Bissenbakker Frederiksen & Nebeling Petersen (2012) kalder Tomkins-skolen. Tomkins-skolen er repræsenteret ved bl.a. Blackman (2012), Wetherell (2012), Ahmed (2004) og Sedgwick (2003), der forholder sig kritisk til Massumis adskillelse af affekt og følelse. Wetherell (2012) argumenterer for, lidt forenklet gengivet, at i og med affekt opleves i kroppen og samtidig er genstand for sprogliggørelsen af den kropslige sansning, er det ikke ontologisk muligt at adskille affektivitet og følelse. Hun er på linje med Ahmed (2004), der heller ikke skelner mellem affekt og følelser, men argumenterer for, at sansning sker uadskilleligt fra og simultant med sprogliggørelsen – at både affekt og sprog bliver til i mødet med hinanden. Wetherell (2012) retter en eksplicit kritik mod Massumi og Thrifts adskillelse¹⁴. Hun skriver:

¹⁴ Se Wetherell (2012, side 53ff) for en længere diskussion af de to traditioners uenigheder.

”But in separating affect so sternly from consciousness and representation, Massumi and Thrift seem to have forgotten the composite and hybrid nature of social life they insist on in other contexts” (Wetherell, 2012, s. 60).

Jeg er enig med Wetherell i dette synspunkt, og jeg vil på samme måde argumentere for en ikke-adskillelse af affekt og den diskursive repræsentation. Som jeg argumenterede for i afsnittet med mit metateoretiske afsæt, er Barads begreb om intra-aktion en hjælp til at fastholde ideen om, at fænomener bliver til i mødet med hinanden. Wetherell argumenterer for at understrege denne ikke-adskillelse ved at sammenskrive begreberne affektiv og diskursiv til ”affective-discursive” (2012, s. 73). Denne pointe tager jeg med mig i de kommende begrebsudviklinger, hvor jeg tænker affektivitet og diskursivitet sammen. Det betyder ikke, at jeg bekender mig til Ahmed-Wetherell-traditionen, men jeg bringer den substantielle pointe om ontologisk ikke-adskillelse med mig. Samtidig tager jeg også Massumis pointer med om affekter som flygtige og bevægelige sansninger, der undslipper sprogets fastfrysning – og faktisk kan det, som jeg vil vise i analyserne, have et potentiale analytisk at adskille sansningerne og tolkninger, for netop ikke at lukke analyserne med sproglige fortolkninger.

Jeg trækker altså på indsigter fra begge traditioner, og selvom de to traditioner, som jeg netop har udfoldet, forstår relationen mellem diskurs og affekt forskelligt, så må forskellen ikke overdrives, påpeger Reestorff (2015), Reestorff & Stage (2018) og Stage & Knudsen(2016). Begge traditioner forstår affekt som formet af kroppens historie, og dermed er oplevelsen af affekt også hos Massumi vævet ind i fortolkning og diskursivitet – i og med at kroppens historie bliver til i og gennem diskursiv indlejring. Reestorf og Stage opfordrer til at forskellene mellem affekt og følelse ikke styrer den egentlige analyse, da det er ”*decideret uinteressant at få afdækket, om det er affekt eller emotion¹⁵, vi ser udfoldet.*” (2018, s. 317). Jeg vil heller ikke empirisk lede efter henholdsvis affekt og følelser, men i min anvendelse af begreberne henviser jeg til Massumis forståelse. Jeg har ladet mine teoretiske læsninger af affektivitet gå med på arbejde i analyserne og ved at skifte mellem læsninger af

¹⁵ Jeg har valgt at oversætte det engelske *emotion* med det danske *følelse* og anvender dette begreb konsekvent. Der er nogle danske tekster, der har valgt at fastholde *emotion*, som også fungerer på dansk. Jeg betragter de danske begreber *følelse* og *emotion* som synonymmer.

empiri og teoretiske indsigter, har jeg trukket en affektiv opmærksomhed med ind i både begrebsudvikling og de empiriske analyser.

At inddrage affektivitet er min måde at undersøge, hvordan andre kræfter end diskursive arbejder i forhandlingerne af faglige elevsubjektivitet, når læringsmål er til stede. Det bliver med affektivitet muligt at gøre atmosfære, stemning, kropslige fornemmelser, bevægelser i intensitet og energi med mere til genstand for analyserne af faglig subjektivitet. Her er begreber som *differential attunement*, *affektiv stemthed*, *affektsmitte* og *kropslig afficering* blandt de affektteoretiske resurser, der går med på arbejde i analyserne. Som med det øvrige begrebsunivers er disse begreber ikke valgt på forhånd, men inviteret ind undervejs, når jeg er stødt på noget i det empiriske materiale, som ikke lod sig begribe med de begreber, jeg på havde adgang til. I de følgende afsnit redegør jeg for og diskuterer, hvordan jeg har inviteret en affektiv opmærksomhed ind i nogle begrebsliggørelser, der ikke traditionelt er udviklet med affektivitet for øje. Med hjælp fra affektive begreber som attunement, stemthed, kropslig afficering m.m. udvikler jeg begreber om affektive-diskursive fortolkningsrepertoier, ligesom jeg diskuterer, hvordan et begreb om fællesskab kan rumme affektive dimensioner som fx atmosfære og stemning. Undervejs introduceres de affektteoretiske begreber, der er inviteret ind i begrebsudviklingerne.

Afhandlingens teoretisk informerede begrebsunivers

Efter nu at have skrevet det metateoretiske afsæt frem går jeg tættere på de begreber, der er afhandlingens analytiske resurser. Min forståelse af, hvad begreber skal kunne, er, at de skal udvide min kapacitet til at tænke, og qua de ambitioner, jeg har foldet ud undervejs, medvirke til, at jeg får greb om nuancer og skolelivets kompleksitet. Jeg har tilstræbt at undgå et stort teoriapparat, der kunne risikere at blive en slags maskine mit empiriske materiale skulle presses igennem. Ideen er med begrebsuniverset er, at det skal øge sensibiliteten over for det empiriske felt. Også derfor er begrebsudviklingen foregået tæt på læsninger af det empiriske materiale, og som jeg har understreget tidligere, er begreber inviteret ind undervejs – nogle tidligt, såsom subjektivitet, og nogle kom til på falderebet, såsom faglig værdighed. Andre begreber, fx fællesskabsbegrebet, har været afskrevet for senere at blive inviteret ind igen.

Jeg forstår både begrebernes og det empiriske materiales arbejde i analyseprocessen på linje med forståelsen af det virtuelle aktualisering, jeg udfoldede med Deleuze tidligere. Relationen mellem begreber og deres aktualisering er en aktiv relation, og begreberne medskaber det, de 'finder' i det empiriske materiale, ligesom det empiriske materiale bliver til gennem infiltrationer med materialet og med forskeren. Der er ikke en passiv relation mellem det empiriske materiale og de begreber, der skal åbne det for indsigt. Empiri og teori intra-agerer og der intra-ageres med forskeren. Det betyder, at de empiriske funderede forståelsestilbud kunne se ud på mange måder, men ikke på en hvilken som helst måde. Både empirisk materiale og teori sætter grænser for, hvad der kan aktualiseres, men det er abstrakte og processuelle grænser.

Subjektivering

Et helt centralt begreb i afhandlingen er 'subjektivering', som jeg i kapitel 2 kort introducerede som de sociale processer, der gør os til subjekter. I de følgende afsnit definerer og diskuterer jeg subjektiveringsbegrebet sammen med et begrebsunivers knyttet hertil. De første udfoldninger trækker på de mere klassiske begreber inden for postpsykologierne, såsom magt, diskurs, position m.fl.

Afhandlingens forståelse af subjektivering hentes i de videreudviklinger, der med afsæt i Foucault og Butlers tænkning er formuleret inden for de postpsykologiske traditioner. Subjektivering forstås her som den samtidige underkastelse og kommen til eksistens som subjekt gennem diskurser og deres materialiseringer (Butler, 1997). Det er denne dobbelte, men sammenfaldende, proces, der får os til at træde frem som sammenhængende og hele mennesker på bestemte måder for os selv og andre (Staunæs & Juelskjær, 2014). Det særlige ved Butler og andres forståelse er, at det er gennem underkastelse – ved at underordne sig diskurser – at subjektet får agens. Som Butler formulerer det: "Power not only **acts on** a subject but, in a transitive sense, **enact** the subject into being" (Butler, 1997). Spændingen i denne dobbeltfigur viser Butler med sin formulering om subjektets formation gennem mulighedsgivende begrænsninger (*enabling constraints*) (Butler, 1997). Subjekter underkaster sig altså magten for at blive til, men magten arbejder kun på det frie subjekt. Foucault skriver: "Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are free. By this we mean individual or collective subjects who are faced with a field of possibilities in which several ways of behaving, several reactions and diverse comportments,

may be realized.”(Foucault, 1982, s. 790). Mennesker er ikke marionetdukker, vi handler inden for et felt af muligheder, men vi gør noget med mulighederne. Davies kalder det “[t]aking up discursive practices as one’s own” (Davies, 2000a, s.31). Nuancerne i de forhandlinger, når konkrete subjekter tager diskurser op og gør dem til deres egne, har et analytisk potentiale, når ambitionen, som i denne afhandling, er at studere menneskelige tilblivelsesprocesser tæt på levet liv. Mennesker handler aktivt, men diskurser og materialitet sætter samtidig en abstrakt grænse for handlemulighederne (Staunæs, 2004; Søndergaard, 1996). Diskursbegrebet bliver altså centralt for at forstå subjektiveringsprocesser. Diskurs definerer jeg med hjælp fra Staunæs som ”en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå, handle på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale, forstå og handle på” (2004, s. 57). Diskurs anvendes ofte om det sproglige, men som hos Staunæs (2004) og Dorte Marie Søndergaard (1996) er min forståelse af diskursbegrebet bredere og omfatter ikke blot det sproglige, men også processuelle aspekter ved sociale praksisser og aspekter af diskurser, der er indskrevet i det materielle. Jeg tilføjer i tråd med affektteoretiske forskere (Massumi, 2002; Staunæs & Juelskjær, 2014), at også affektivitet er en del af diskursiv praksis, og jeg forstår implicit diskursiv praksis som affektiv-diskursiv praksis, som jeg argumenterede for med Wetherell (2012) tidligere. Det betyder, at når jeg i afhandlingen taler om diskurser, er det i denne brede betydning.

Subjektet er altså formet og formende af diskurser, materialitet, affektivitet osv. fæstnet i praksisser, normer, kropsliggørelser osv. Subjektet bliver selv agentialt deltagende i at forme og svare disse præmisser (Søndergaard, 2018, s. 144). Det bliver muligt at lave analyser, der retter blikket mod det, (elev)subjekter bliver til i, som Staunæs formulerer det: “... the concept of subjectivity can grasp stability as well as change and rupture. Furthermore, the concept is built upon a certain understanding of the relation between this sense of self and the social context in which subjectivity is in an ongoing process of becoming” (Staunæs, 2003, s. 103). Det bliver med de videreudviklinger af Foucaults og Butlers teorier om magt og subjekt, som er udviklet af Davies og andre forskere, fx Cawood (2007), Højgaard Cawood & Juelskjær (2005), Juelskjær (2009), Kofoed (2003), Plauborg (2015a), Staunæs (2004) og Dorte Marie Søndergaard (1996, 1999), tæt på levet liv, muligt at analysere de komplekse

processer, hvorigennem elevsubjekter, faglighedsdiskurser, læringsmål etc. intra-agerer i sammenfiltringer og bliver til, genforhandles, forskydes og bevæges på måder, der gør nogle faglige elevsubjektiveringstilbud mere eller mindre tilgængelige for forskellige subjekter.

Men det kan lyde meget flygtigt, at den menneskelige tilblivelse og dermed det, jeg kalder faglig elevtilblivelse, kontinuerligt forhandles. Kan man så som elev blive til som dygtig en dag og fagligt svag en anden? Sådan skal det ikke forstås, og jeg minder om Butlers performativtetsbegreb, der netop rummer pointen om, at det er gennem gentagelser og citeringer, at aspekter ved subjektiviteten bliver til. Dermed tilføjes en træghed i subjektiveringsprocessen. Men er det så ligemeget hvad eleverne kan og ved, når fokus er så meget på ikke-individuelle kræfter i subjektiveringsprocesser? Til det må jeg også svare nej, det er bestemt væsentligt, hvad elever fagligt kan og ved. Men hvordan fx kendskab til novellegenren aktualiseres i konkrete situationer, må afgøres lokalt. Og det er her afhandlingens begrebsunivers har sin styrke, da det bliver muligt som Søndergaard formulerer det, at have fokus på subjektet, "men på en måde, der netop understreger proces, bevægelse, relation og kontekst." (2003, s. 34), og som gør det muligt at undvige essentialiseringer af de elevsubjekter, der er min forskningsmæssige interesse. Søndergaard fortsætter: "Efter min mening skærpes dette fokus [på subjektet] meget smukt i sin proceskarakter gennem subjektiveringsbegrebet" (2003, s. 34). I afhandlingens analyser vil det vise sig, at faglige elevsubjektiveringsprocesser forskyder sig og bevæger sig, og at subjekter til tider må handle med modsatrettede diskurser, når de tager subjektiveringsmuligheder op og gør dem til sine egne.

Positionering

For at forstå denne proces, hvor subjekter tager diskurserne op og gør dem til deres egne, bliver Davies og Harrés (1990) teori om positionering relevant som analytisk resurse. De trækker på Foucaults (1972) begreb om subjektpositioner, der stilles til rådighed for subjektet gennem diskurser. I levet liv er mange forskellige og ofte modsatrettede diskurser til rådighed, og det enkelte subjekt har adgang til flere diskurser og dermed forskellige subjektpositioner, de kan tage op og gøre til deres egne (Staunæs, 2004). Diskurser filtrer sig sammen, og det er en pointe hos Davies (2000a), at mennesker kommer til eksistens i samlingspunkter for talrige diskursive praksisser. Disse samlingspunkter kalder Davies & Harré (1990) for subjektpositioner, som subjekter positionerer og positioneres i. Disse

positioneringer er ikke fastlåste, men skifter ligesom positioner over tid og på tværs af steder. Positioneringer af subjekter knytter sig tæt til de diskursiverede strukturer (Butler, 1990; Staunæs, 2004; D. M. Søndergaard, 1996), der betegnes som sociale kategorier. Det er fx køn, etnicitet, alder, men også sociale kategorier som elev, lærer, forsker, dygtig osv. Positioneringer kan forstås som konkrete måder at gøre de sociale kategorier på. Til de sociale kategorier klæber der betydninger, som er socialt forhandlet. Og subjekter må gøre sig kulturelt genkendelige inden for de abstrakte grænser, der bliver til med forskellige diskursivt strukturerede sociale kategorier. I afhandlingens analyser vil det særligt være relevant med analyser af de abstrakte grænser for, hvordan man bliver genkendelig som fagligt relevant, fagligt dygtig osv. Men som nævnt forstås subjektpositioner som samlinger af forskellige diskurser med forskellige sociale kategorier med tilhørende konnotationer til rådighed, så også sociale kategorier som ikke umiddelbart genkendes som faglige væves med ind i positionerne, når konkrete (elev)subjekter positioneres og handler med de muligheder, der er til rådighed. Subjekter må handle med deres muligheder inden for en abstrakt grænse af, hvad der er kulturelt genkendeligt (Søndergaard, 1996). Lykkes det ikke, er man som subjekt i risiko for at blive til det, som Haraway (1992, s.295) kalder "inappropriate" eller på dansk 'upassende'. At blive til som 'passende' handler om at agere inden for abstrakte grænser for, hvad der forventes, når man er henvist til en bestemt social kategori. Kofoed taler om passendehed som "varierende måder at gøre konkrete positioneringer på" (2005, s. 68) og understreger dermed pointen om, at subjekter handler med de grænser, de forhandler genkendelighed i forhold til.

Jeg har hen over de sidste afsnit udfoldet nogle af de klassiske poststrukturalistiske psykologiske perspektiver og inddraget nogle af de begreber og teoriudviklinger, der blev raffineret før 00'erne. Disse begrebsudviklinger om diskursivitet, agens, magt, subjektivering, positionering m.fl. er centrale og grundlæggende begreber og forståelser i afhandlingen, men som udfoldet tidligere og skrevet med ind i det metateoretiske afsæt er jeg også optaget af nogle af de begrebsudviklinger, der pågår efter 00'erne og handler om, hvordan affektivitet kan arbejdes ind i en postpsykologisk teoriramme om det decentrerede subjekt. Dette vender jeg tilbage til. Først diskuterer og teoretiserer jeg over, hvordan man kan begrebsliggøre den sociale indlejring, jeg flere gange har hævdet, at subjektivitet bliver

til i og gennem, når begrebsliggørelsen (også) skal kunne rumme kropsliggjorte affektive aspekter, der intra-agerer i subjektiveringsprocesserne.

Subjektivering som indvævning i landskabets sociale stof

Med affektivitet inddrages kroppen, og den kropslige indlejring i omgivelserne bliver en del af subjektivering. Dette har jeg hentet hjælp til at forstå hos Davies (2000b) og hendes begreb om krop/landskab, sammen med Taguchis (2010) videreudviklinger af Davies' ideer om kropsliggjort subjektivering.

Taguchi skriver: "Davies has used the metaphor of a 'textual weave', indicating that we are woven into, and weave ourselves into, the social fabric. Mostly the weaving goes with, but sometimes also against the grain." (2010, s. 155) Metaforen med det sociale stof, subjekter væves ind i og væver sig ind i kan berige mine analyser sammen med ideen om, at denne væven (sig) ind kan være med, men også nogle gange imod stoffets '*grain*', som jeg oversætter med 'trådretning'. Trådene forstår jeg som kræfterne, der arbejder her – kræfter af diskursiv, affektiv og materiel art. Metaforen med det sociale stof bløder lidt op for den fastlåsthed, begrebet om positioner kan risikere at konnotere, selvom det ikke er intenderet, og selvom jeg netop vil understrege positioneringers processuelle karakter. Ikke at jeg forlader ideen om positionering, men jeg vælger at forstå positioneringsprocesser og subjektivering som indvævninger i det sociale stof. At subjektiveringsprocesser (også) er kropslig indlejring og indvævning i det sociale stof kan specificeres ved hjælp af Davies' begreb om krop/landskab (Davies, 2000b). Landskabet kan forstås som 'omgivelserne', men det særlige ved Davies' begrebsliggørelse er, at hun understreger det ikke-adskillelige mellem krop og de 'omgivelser', hun betegner som landskabet. Kroppen er landskabet, og landskabet er kroppen, og hendes ærinde er netop at forstyrre en taget-for-givet-adskillelse af krop og omgivelser. Sammen med metaforen om det sociale stof, subjektet væves (og væver sig) ind i, fanges nogle nuancer, som jeg senere vil få glæde af i analyserne. Her bliver det en substantiel pointe, at når der forhandles faglig elevsubjektivitet, handler det ikke alene om at ytre sig mere eller mindre fagligt lødigt, men om at væve sig ind i det sociale stof på måder, der ikke går (alt for meget) imod trådene – tråde der med Deleuzes begreber om flugtlinjer og rhizom ikke må forstås som snorlige og ensrettede tråde, som i et vævet og fladt todimensionelt stykke stof, men som må forstås som sammenfiltrede tråde i uendelige retninger, der giver stof, som er mangedimensionalt.

Med landskabsbegrebet udpeges omgivelsernes tekstur, materialitet og alle kroppe som del af landskabet, og det specificerer, at subjektets tilblivelse og oplevelsen af at være til produceres i konkrete landskaber, dvs. at menneskelig tilblivelse er situeret. Landskabet *gør* og *gøres* af det sociale stof, af kræfterne, der er indlejret i landskabet, som det træder frem. At blive til som subjekt er knyttet til en kropslig befinden sig og en genkenden sig selv som en del af et landskab. Men det er ikke en indtræden. Subjektet træder ikke ind i et landskab, subjektets befinden sig må forstås som indlejring. Davies understreger, at landskabet er subjektets landskab; det tager sig forskelligt ud alt efter, hvor man befinder sig, og det føles forskelligt. Den kropsliggjorte befinden sig er en affektiv befinden sig. Tænkt sammen med metaforen om rhizomet og det sociale stof forstår jeg landskabet som en kompleks sammenvævning af kræfter af diskursiv, materiel og affektiv art med flugtlinjer og bevægelser. Men hvordan orientere sig analytisk i dette landskab? Hvordan fæstne det analytiske blik? For når landskaber betegner 'det hele', hvordan så stille skarpt på de særligt faglige aspekter ved elevsubjektivering?

Efter flere bevægelser mellem forskellige teoretiske resurser og analytiske læsninger blev det fællesskabsbegrebet, der som en teoretisk resurse skulle gøre det muligt at tænke faglighed og fællesskab sammen og dermed stille skarpt på det særligt faglige i de 'omgivelser', elever bliver til indlejret i.

Fællesskab

Jeg vil over de næste afsnit nærme mig nogle begrebsliggørelser, der relaterer sig til fællesskabsbegrebet, og som kan udgøre nogle analytiske resurser, når de faglige aspekter ved elevsubjektivering skal belyses. Praksisfællesskabsbegrebets muligheder og begrænsninger diskuteres, og jeg henter inspiration til en gentænkning af fællesskabsbegrebet i Khawajas (2010, 2013) poststrukturalistisk informerede konceptualisering af begrebet. Derudover inviterer jeg begreber om affektivitet med ind i fællesskabsforståelsen.

Fællesskabets ofte positive konnotationer

Da jeg mellem første og andet feltarbejde ændrede forskningsspørgsmål og besluttede mig for et fokus på subjektiveringsprocesser i stedet for læringsprocesser, forlod jeg også ideen om at arbejde med et begreb om faglige fællesskaber, der i det oprindelige projektdesign

var inspireret af Lave og Wengers (1991) begreb om praksisfællesskaber – dette fordi fællesskabsbegrebet voldte mig nogle problemer, som jeg vil uddybe og forsøge at imødegå.

Fællesskab er i en hverdagsforståelse ofte konnoteret positivt (H. R. Hansen, 2014). Dette gælder ikke mindst i skolesammenhænge, hvor fællesskab ofte forstås som et entydigt positivt tilbud om noget, elever kan blive del af. Ikke at der ikke i skolehverdagslivet er forståelser af, at fællesskaber kan være andet end positive, men sådanne tilfælde, hvor fællesskab ikke betragtes som positivt, har jeg ofte hørt omtalt som ”dårligt selskab” og ikke som ”dårligt fællesskab”. Også inden for socialvidenskaben trækker fællesskabsbegrebet ofte positive konnotationer med sig; fx ses rødderne tilbage til Tönnies’ skelnen mellem samfund og fællesskab, hvor fællesskabet står i modsætning til samfundet og er et udtryk for det nære og ægte: ”I fællesskab med sine egne befinder man sig fra fødslen forbundet gennem alskens vel og vel ...” (citeret i Khawaja, 2013, s. 514). Bauman bemærker også den selvindlysende positive konnotation til fællesskabet: ”Eftersom den fælles forståelse, der former fællesskabet ... er så selvindlysende og ’naturlig’ bliver den ikke bemærket Den er, som Tönnies udtrykker det, ’stiltiende’” (Bauman, 2002, s. 16).

Disse normative forståelser, der ofte klæber til fællesskabet, var blandt mine overvejelser, da jeg i første omgang forlod ideen om, at fællesskabsbegrebet skulle udgøre en analytisk resurse i afhandlingen. Jeg var bekymret for, om de positive konnotationer ville skygge for en analytisk åbenhed. Det ligger mig derfor på sinde at tage vurderingerne ud af begrebet, og jeg er på linje med Kofoed & Hansen, når de understreger, at de ikke ”*abonnerer ... på et fællesskabsbegreb, der er konnoteret hverken positivt eller negativt. Den fællesskabsforståelse, der ligger til grund for vores analyser, er analytisk funderet*” (2018, s. 78). Når fællesskabsbegrebet nu er inviteret med ind i analyserne, er det med en understregning af, at jeg ikke på forhånd har afgjort, om fællesskaber er gode, men at jeg er optaget af fællesskabers tilblivelse og de in- og ekskluderende positioneringer og dermed faglige elevsubjektiveringsmuligheder, der bliver til relateret hertil.

Praksisfællesskabet

Lave og Wengers (Lave, 2009; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004)

praksisfællesskabsbegreb var sammen med Mørcks (2003, 2006, 2016) videreudviklinger de oprindelige inspirationskilder til dette projekts forståelse af et fællesskabsbegreb. Begrebet om praksisfællesskabet rummer nogle analytiske muligheder, men også nogle

begrænsninger, der knytter sig til afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt og ambitionen om at tænke i bevægelser. Dem vender jeg tilbage til. Først opholder jeg mig ved praksisfællesskabet.

Wenger definerer praksisfællesskabet som det, der bliver til og hænger sammen gennem deltageres *gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire* (2004, s. 90). Et praksisfællesskab er et særligt fællesskab. Det er ikke alt det, der i hverdags sproget kaldes fællesskaber, der er praksisfællesskaber. Med praksis-begrebet understreger Wenger, at et praksisfællesskab bliver til omkring en fælles praksis, forstået som menneskers gensidige engagement i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. Praksis og dermed praksisfællesskabet eksisterer ikke abstrakt (Wenger, 2004, s. 90). Det er et væsentligt træk ved praksisfællesskaber, at de bliver til gennem konkrete forhandlinger af fælles virksomhed: en fælles virksomhed, der defineres og forhandles af deltagerne i forbindelse med selve udførelsen af den fælles virksomhed (Wenger, 2004, s. 95). Gennem denne fælles virksomhed skabes med tiden resurser til meningsforhandling, som er det, Wenger kalder et fælles repertoire, der omfatter måder at gøre ting på, artefakter, rutiner, diskurser osv. Det er gennem et fælles repertoire, praksisfællesskabets medlemmer forhandler mening, fx diskurser, hvorigennem medlemmer skaber meningsfulde fortællinger om verden, der er en del af det fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 101).

Selvom 'det fælles' er gennemgående i Wengers definition af praksisfællesskabet, er det ikke ensbetydende med at 'det fælles' skal forstås som homogent, og han pointerer, at de fælles engagementsrelationer ligeså vel kan give anledning til differentiering som til homogenisering. "Homogenitet er derfor hverken en forudsætning for eller resultatet af udviklingen af et praksisfællesskab" (Wenger, 2004, s. 93). Deltagerne i praksisfællesskabet "finder en unik plads og får en unik identitet, som både integreres og defineres yderligere i løbet af engagementet i praksis" (Wenger, 2004, s. 93). Det er en væsentlig pointe, at deltageres bidrag til fælles praksis ligesom graden af indflydelse er forskellige.

Set i forhold til nærværende projekt, som er optaget af muligheder for forhandlinger af faglig subjektivitet i konkret skoleliv, er der nogle analytiske muligheder i praksisfællesskabsbegrebet, som kan bringe analyserne tæt på de mikrosociale forhandlinger i konkret praksis, hvor elever og lærere gør og handler sammen, og hvor mennesker bliver til. Det er en grundide i praksisfællesskabsforståelsen, at subjektivitet

formes og bliver til gennem den enkeltes deltagelse i bestemte fællesskaber (Khawaja, 2013; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004), og dermed, som Khawaja også pointerer, kan den social-praksisteoretiske optik på fællesskabet se fællesskabet som konkret og situeret og med fokus på subjektets tilblivelse via disse fællesskaber (Khawaja, 2013, s. 518).

Faglige fællesskaber

Ved at tænke praksisfællesskabsbegrebet sammen med faglighed kan jeg udvikle et begreb om *faglige fællesskaber* og iagttage nogle aspekter ved dette fællesskab tæt på praksis. I analyserne kan jeg spørge til de *faglige aktiviteter*, lærere og elever er samlet om, svarende til det, Wenger kalder fælles virksomhed, og jeg kan opholde mig til gensidigheden i det faglige engagement. I det faglige fællesskab, der konstitueres her kan jeg zoome ind på, hvordan handlingers mening forhandles indbyrdes, og hvilket fælles repertoire der trækkes på - fx artefakter, såsom læringsmålene på tavlen, og diskurser, der får handlinger i klasserummet til at fremstå meningsfulde, ligesom jeg kan iagttage, hvordan fællesskabet opretholdes gennem rutiner (såsom håndsoprækning, lærerens spørgsmål og elevernes svar). I løbet af analyserne udvikler jeg begrebet *fællesfagligheden* om det, der hos Wenger betegnes som et fælles repertoire. Det faglige fællesskab bliver altså ved at subjekter er sammen om *faglige aktiviteter*, med et fælles (men forskelligt) *fagligt engagement* og lokalt forhandlet *fællesfaglighed*.

Men noget glider ud af forskerblikket, hvis forståelsen af fællesskabet alene hentes i social-praksisteori og udgør den (eneste) analytiske resurse. Der vil altid være noget, der glider ud af forskerblikket, vil jeg hævde, men det, der glider ud af mit blik med dette begreb om fagligt fællesskab, er noget af det, der har min analytiske interesse. Næmlig kompleksitet, forskydninger, brud og bevægelser. Det viste sig empirisk, at når jeg inddrog praksisfællesskabsbegrebet i konceptualiseringen af det, jeg er endt med at kalde *faglige fællesskaber*, så slørede forskelligheden¹⁶ i subjekters befinden sig i landskabet og de fortolkninger, forskellige subjekter havde adgang til. For at kunne tale om forskellighed i

¹⁶ Indskudt kan man rejse det kritiske spørgsmål, om ikke jeg gør praksisfællesskabsbegrebet uret ved at trække på det i en konceptualisering af et fællesskab, hvor lærere og elever er sammen om den fælles praksis. Man kan diskutere, om det overhovedet kan kaldes et praksisfællesskab, eller om der er så stor forskel på at være positioneret som lærer og elev, at deres engagement i virkeligheden ikke er gensidigt, men rettet mod noget, der er for forskelligt; hhv. som lærer at lære nogen noget, og som elev at lære noget – og hvad man ellers er engageret i som elev.

subjekters fortolkninger kommer begrebet om fortolkningsrepertoire til at spille en væsentlig rolle i afhandlingens empiriske analyser. Dette vender jeg tilbage til.

Med praksisfællesskabsbegrebet som rammen om et begreb om det faglige fællesskab har jeg konturerne af en analytik, der gør det muligt at tale om det, der er fælles i form af faglige aktiviteter, fællesfaglighed og et fælles fagligt engagement. Men det, der ikke var fælles – bruddene og flugtlinjerne og bevægelserne – blev vanskeligt at begribe. Begrænsningerne vil blive tydelige i analyse 1, hvor faglige fællesskaber er en central analytik, men som også efterlader mig med nogle empiriske undringer, jeg ikke kan begribe med den analytik jeg indtil videre har udfoldet.

Faglig fællesskabelse

Jeg lavede derfor i løbet af analyseprocessen med hjælp fra Khawaja ansatser til en poststrukturalistisk gentænkning af fællesskabsbegrebet. Som Khawaja (2013) anfægter, vil fællesskab fra et poststrukturalistisk perspektiv se anderledes ud, og fokus vil med begreber som diskurser og positioneringer være på det bevægelige, relationelle og processuelle, og det kan være vanskeligt at udpege en enkelt fælles forståelse (Khawaja, 2013, s. 518). I stedet for at tale om et fælles repertoire vil man med et poststrukturalistisk afsæt tale om diskurser (Khawaja, 2013), ligesom det, Wenger (2004, s. 93) kalder den enkeltes 'unikke plads' i fællesskabet, inden for en poststrukturalistisk teoriramme vil kaldes positioner (Davies & Harré, 1990). Men som Khawaja (2013, s. 518) påpeger, er der nogle videnskabsskabsteoretiske forskelle på den sociale praksisteoris dialektisk-materialistiske og ontologiske ståsted og poststrukturalismens relativistiske og epistemologiske ståsted, hvorfra jeg har formuleret mit metateoretiske afsæt. Det er derfor ikke helt gjort med at oversætte begreberne fra sociale praksisteoretiske begreber til poststrukturalistiske begreber. Der er en grundlæggende forskellig måde at forstå fællesskab på, og et poststrukturalistisk begreb om fællesskab må vristes fri af den ontologiske forståelse.

Khawaja lader bevægelsesmetaforen informere fællesskabsbegrebet, så fællesgørelse og fællesheder bliver centrale raffineringer af fællesskabsbegrebet. Hun argumenterer med hjælp fra Deleuze og Agamben for en opløsning af det dikotomiske skel mellem ontologi og epistemologi og forstår således "*fællesheden og subjektiviteten som en altid potentiel og tilblivende proces af materiel, kropslig og diskursiv konstruktion*" (Khawaja, 2013, s. 528). At forstå fællesskab som fællesgørelse og fælleshed giver blik for bevægelsen, men også for

øjeblikke af sammehed. At tænke bevægelse ind i fællesskabet hjælper mig med de problemer, jeg oplever efter analyse 1, hvor jeg alene har kigget på det, jeg har betegnet som faglige fællesskaber.

Inspireret af Khawaja (2013) og med afsæt i empiriske erfaringer og de teoretiske forståelser af positionering, subjektivering, tilblivelse og sammenfiltrering, jeg tidligere har skrevet frem, besluttede jeg mig for at arbejde med et begreb om *faglig fællesskabelse*, som mit bud på at tænke bevægelse ind i fællesskabsbegrebet. Fællesskabelse defineres som de bevægelser, der sker gennem kontinuerlige forhandlinger af sammenfiltrede diskursive rammer for, hvad der genkendes eller ikke genkendes som fagligt relevant, legitimt og sandt og dermed medskaber muligheder for faglige positioneringer, der er forbundet med forskellige former for inklusions- og eksklusionsbevægelser. På linje med Khawaja forstår jeg 'det fælles' som i konstant forhandling, og med yderligere hjælp fra Barad forstår jeg fællesskab og subjektivering som intra-agerende. Det handler ikke om, som Khawaja også påpeger, at inklusion og eksklusion sker gennem en fællesskabets eksistens som en bestemt realiserbar enhed. Inkluderende og ekskluderende positioneringsbevægelser er en del af fællesskabets tilblivelsesproces. Subjektive positioneringsmuligheder og dermed tilblivelse af subjektivitet (gen)skabes i fællesskabet og (gen)skaber fællesskabet. Relationen mellem fællesskab og subjekt forstås som en aktiv relation, som jeg tidligere har udfoldet med Deleuze.

Et eksempel er Johannes ytring i den indledende case, som producerer særlige positioneringsbevægelser knyttet til netop dette fællesskab, hvor det fælles er 'sproglig stil', og hvor den faglige aktivitet er samlet om en litteratursamtale med 'sproglig stil' som fagligt fokus. De fællesskabende bevægelser er her samlet omkring 'sproglig stil', og Johannes bidrag om døden genkendes ikke som fagligt relevant, og der sker hermed eksklusionspositionerende bevægelser, men i en og samme bevægelse (gen)forhandles fællesskabet i afgrænsningen, og muligheden for, at døden kunne være en del af det fælles, umuliggøres lige her. Både fællesskab og subjektivitet bliver til i en og samme bevægelse. Det viser sig også empirisk, at de lokalt forhandlede diskurser, der legitimerer litteratursamtalens fokus på 'sproglig stil', filteres sammen med andre diskursive og affektive kræfter. Her er brud og flugtlinjer, og det blev i analyserne klart, at hvis jeg ville forstå, hvilke muligheder for faglig subjektivering, der bliver til for Johanne, må andre sammenvævede kræfter tænkes med ind. Dette vil analyserne udfolde.

Fællesskabet som et øjebliksbillede af fællesskabelse

Jeg forlader ikke begrebet om *fællesskab* (som et substantiv) men jeg reserverer *fællesskab* og *fagligt fællesskab* til et øjebliksbillede af de fællesskabende bevægelser. At tale om fællesskab som et øjebliksbillede giver mig mulighed for at tale om inkluderede og ekskluderede positioner i et fællesskab – ikke som absolutte størrelser, men som tilblivelsesprocesser, der har en retning mod mere eller mindre vellykket faglig subjektivering. Når jeg taler om et fagligt fællesskab, så er det en måde at fæstne de fællesskabende bevægelser på og sige, at lige her bliver et fællesskab til. Det er et øjebliksbillede – som det billede, der ses, når en film sættes på pause. Lige her – fordi det har et analytisk potentiale. Lige her er subjekter samlet om en fælles aktivitet, lige her og nu er nogle handlinger legitime, og andre ikke, her er forskellige positioner til rådighed, og her aktualiseres fortolkningsrepertoarer, der sætter en abstrakt grænse for, hvad der kan genkendes som legitimt inden for fællesskabet – og som sætter abstrakte grænser for, hvad der aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende lige her og nu.

Fra adskillelser af fællesskaber til flerrettede fællesskabelser

Efterhånden som faglige fællesskaber og faglig fællesskabelse så at sige gik på arbejde i analyse 1, blev det klart, at jeg risikerede at medproducere en dikotomi, der ofte skabes i hverdags sproget mellem det faglige og det sociale, hvis jeg alene studerede de faglige fællesskabelser.

Efter analyse 1 flyttede jeg derfor, som det vil fremgå af analyserne, fokus væk fra udelukkende at være rettet mod den *faglige* fællesskabelse til også at undersøge de forskellige fællesskabende bevægelser, der filtrer sig med ind i det, jeg har kaldt faglige fællesskaber. Dette giver mig mulighed for at få fat i bevægelserne i elevsubjektiveringsprocesserne, og det giver mig samtidig mulighed for at overskride den dikotomi mellem faglige og sociale fællesskaber. En sådan skelnen mellem *det faglige* og *det sociale* ses ofte i (skole)hverdags sproget (H. R. Hansen, 2014; Plauborg, 2015a) og var ligeledes i risiko for at snige sig ind i mine analyser. Dette imødekommer jeg i analyse 2, hvor jeg med disse indsigter går på opdagelse i de subjektiveringsmuligheder, som bliver til på tværs af situationer. Når jeg forstår fællesskabelser som bevægelser over tid på tværs af fx timer og pauser i skolen, men også på tværs af andre positioneringskontekster, ser jeg, hvordan der trækkes tråde med ind i undervisningen.

Forskellige fællesskabelser er mere eller mindre åbenlyse i forskellige situationer, fx faglige fællesskabelser i undervisningen og venskabsfællesskabelser i pauserne, men de er ikke nødvendigvis mere aktualiserede, fordi de er åbenlyse (fx for læreren eller forskeren) i de positioneringsforhandlinger, der finder sted. Ligesom forskellige fællesskabelser vil være forskelligt fra elev til elev. Hvis en klasse fx er præget af mobning, kan man forestille sig, at det der ofte omtales som sociale fællesskaber er vældig aktualiseret for eleverne (nogle mere end andre) i undervisningen, men måske skjult for læreren.

Fællesskabsdefinitioner

Jeg ender med at tilføje tre fællesskabsrelaterede begreber til det begrebsunivers, der skal udgøre de teoretiske resurser i analyserne. Begreber der, som det fremgår, er udviklet helt tæt på de empiriske analyser gennem det, jeg tidligere har omtalt som abduktive bevægelser mellem teori og empiri. De tre begrebsliggørelser er *fællesskabet* som et øjebliksbillede, der gør det muligt at fæstne blikket på positioner og lokale forhandlinger af fællesfaglighed eller andre lokale diskurser, og dermed fæstne blikket på de abstrakte grænser for faglige relevans, der aktualiseres netop her. Med begrebet om *fællesskabelse* udpeges de (gen)forhandlinger, der pågår hele tiden, og hvor både lokale forhandlinger af diskurser, affektivitet og diskurser, der rækker ud over de lokale diskurser, filtreres sammen i de fællesskabende bevægelser. Og så taler jeg om *flerrettet fællesskabelser* som en måde analytisk at invitere forskellige og til tider konfliktuelle og modstridende fællesskabelser ind i analyserne af faglig elevsubjektivering.

Inklusions- og eksklusionsbevægelser

For at kunne tale om retninger i de flerrettede bevægelser, trækker jeg på begreber om inklusions- og eksklusionsbevægelser (Kofoed, 2003, 2013), og forstår disse bevægelser som bevægelser mellem positioner i fællesskabelser. Jeg anvender også i analyserne begreberne inkluderede eller ekskluderede positioner. Dette henviser til de momentvise 'ophold' subjekter så at sige gør sig i positioner af længere eller kortere varighed. At tale om inkluderede og ekskluderede positioner trækker på samme logik, som min definition af fællesskab som et øjebliksbillede. Det er væsentligt at understrege, at selvom, jeg taler om inklusion og eksklusion, så er der ikke tale om et enten-eller, men snarere om at man som subjekt kan være positioneret i mere eller mindre inkluderede eller ekskluderede positioner i perioder af kortere eller længere varighed. Jeg forstår på linje med Kofoed (2003, 2013)

inklusions- og eksklusionsprocesser, som de sociale processer, der foregår i levet liv, hvor inklusion betegner, at nogen bliver til som nogen af samme slags, og at der skabes en fælleshed mellem subjekter, mens andre i samme (ekskluderende) bevægelse gøres til nogen, der ikke er af samme slags. Der skal altså ske en form for fællesskabelse, forstået som tilblivelse af enhed, for at det giver mening at tale om in- og eksklusion.

I analyserne vil jeg anvende formuleringerne in- og eksklusionsproducerende kræfter om de bevægelser, der ser ud til at skubbe elever i forskellige retninger fællesskabelser. Det er en lidt omstændelig sprogbrug, men anvendes for at understrege pointen om, at aktører, fx læringsmål, ikke dikterer, men indlejret i konkrete situationer og i møder med andre aktører, kan aktualiseres som kræfter, der på forskellig vis griber subjekter og bevæger dem ind og ud af fællesskaber. At tale om kræfter er min måde at undgå fiksering på og samtidig kunne tale om noget, der gør noget i en retning. At begrebssette disse fælles- og forskelliggørende bevægelser som inklusion og eksklusion har voldt mig en del problemer, da det kan lede tankerne hen på et centrum og en yderkant i fællesskabet. Når jeg alligevel fastholder begreberne om inklusion og eksklusion, er det som sagt for at kunne tale om en retning i elevsubjekternes positioneringsbevægelser, og med antagelsen om at fællesskabelser alene udgør en abstrakt grænse for positionering og tilblivelse, gøres begreberne inklusions- og eksklusionsprocesser mere spiselige.

Affektiv attunement i fællesskab(else)

Begreber om *fællesskab* og *fællesskabelse* kan raffineres med indsigter fra teoretiske perspektiver på affektivitet. Som jeg allerede har argumenteret for, arbejder affektive kræfter også i subjektiveringsprocesserne, og det kan nuancere mine studier af faglige elevsubjektiveringsmuligheder at inddrage perspektiver på affektivitet og tænke dem ind i fællesskabelser, da affektivitet har en analytisk styrke netop i fællesskabende processer.

En del studier (H. R. Hansen, 2011; Khawaja, 2010; Kofoed & Søndergaard, 2009, 2013; Krøjer, 2010) trækker på Davies' (2000b) begreb om *(be)longing*, når affektive og kropslige aspekter ved subjektivering relateret til fællesskaber og fællesskabelse studeres. Med *(be)longing* understreger Davies pointen om, at menneskers følelse af længsel efter tilhør og følelsen af tilhør er vævet sammen og er betydningsfulde følelser i menneskers befinden sig og bliven til relateret til landskabet. Jeg har valgt at supplere med andre teoretiske resurser om affektivitet for at informere min analytik af de affektive aspekter ved tilblivelsen

relateret til fællesskaber. Med (be)longing-begrebet kunne jeg begribe og måske forstå de affektive aspekter ved fællesgørelser, men empirisk fik jeg øje på, at længsel og tilhør ikke nødvendigvis er de væsentligste følelser i skolelivet. Når jeg talte med de unge om deres engagement i den faglige fællesskabelse, handlede det ofte om noget, der lå uden for det lokale faglige fællesskab, fx om at det ville øge mulighederne for en attraktiv uddannelse, drømme om økonomisk velstand senere i livet, at gøre forældre stolte, ikke at skuffe læreren osv. Ikke at deres engagement ikke (også) handlede om længsel og tilhør, men her var andre affektive aspekter, fx også afskyen ved (risikoen for) tilhør til bestemte ikke-attraktive fællesskaber.

Jeg arbejder derfor analytisk med Kofoeds (2013) begreb om *affektive retningsgivere*, som et overbegreb, der kan sige noget om affektive aspekter ved subjekters relatering til omgivelserne. Kofoed viser i sine analyser af digital mobning, hvordan elevers subtile fornemmelser, selvom de er svære at gøre konkrete, "ikke desto mindre [er] stærke affektive retningsgivere for, hvad der er muligt og ikke muligt" (2013, s. 164). At tænke Kofoeds begreb om affektive retningsgivere med ind i Davies' begrebsliggørelse af landskabet giver mig mulighed for at få øje på, hvordan subjektivering også drives af affektive aspekter – det, der ikke lige kan sættes ord på, men som, kan man sige, lever livet mellem linjerne. Særligt i analyse 2 bliver det tydeligt, hvordan affektive retningsgivere kan være manglede og til tider modsatte og gør fx faglig elevsubjektivering vanskelig.

Disse affektive retningsgivere i fællesgørelser kan raffineres med et begreb om *affektiv attunement* (Massumi, 2009), som kan forstås som en slags affektiv tilpasning gennem det, Massumi kalder *affektsmitte* og gennem kropes evne til at afficeres af stemninger. Det er en pointe hos Massumi, at den affektive tilpasning ikke handler om, at kroppe afficeres på samme måde. Som Reestorf og Stage (2018) pointerer, har kroppe forskellige historier, kapaciteter og dispositioner, ligesom kroppe, som Davies (2000b) understreger, *befinder sig* forskelligt i *landskabet*, og ligesom subjekter er positioneret forskelligt i det, jeg betegner som fællesskaber. Når læreren fx banker på dagens læringsmål og, som jeg så under feltarbejdet i 8.AB, beder elever sige læringsmålet i kor, og det rent faktisk er alle, der gør det, så rettes elevkroppene mod det samme tegn og om at være fælles om dette. Med 'koret' produceres en stemning af fælleshed, der formodentlig i et eller andet omfang afficerer elevkroppene, men de afficeres forskelligt. Hos en elev er afficeringen måske et jag

af frygt for ikke at leve op til læringsmålet, mens det hos en anden elev opleves som en lettelse over, at det 'bare' er det, de skal lære osv. Massumi kalder denne forskellighed i affektiv attunement for differential attunement – en affektiv fælleshed, men en differentieret afficering af kroppe. Denne forskellige tunen sig ind på affektiv fællesskabelse kan give mig nogle nuancer i subjektiveringsprocesserne, som analyserne vil specificere.

Affektive-diskursive fortolkningsrepertoier

Som de vil fremgå af de empiriske analyser i kapitel 6 forhandles der ofte stor agens til lærerpositionen i de faglige fællesskabelser, forstået som agens til at definere, at dømme inde og ude og afgøre, hvilke elevbidrag der er fagligt relevante og ikke relevante. Lærerens handlinger bliver derfor væsentlige aktører i forhandlinger af elevers faglige positioneringer og subjektiveringsmuligheder, og begrebet om fortolkningsrepertoires bliver i løbet af analyserne en central analytisk resurse i mine bestræbelser på at forstå, hvilke diskurser lærerne trækker på, når de handler. For at forstå diskurser i levet liv trækker jeg inspireret af Staunæs begrebet *fortolkningsrepertoire* ind fra Wetherell and Potter (1992 i Staunæs, 2004: 53). I afhandlingen anvendes både diskursbegrebet og begrebet om fortolkningsrepertoier. Dog anvendes fortolkningsrepertoier om de repertoier af fortolkninger i al sin sammenfiltring, som subjekter har adgang til, og som aktualiseres i konkrete situationer, mens diskurser anvendes om de mere eller mindre fælles forståelser, der er ude at gå i de offentlige debatter, fx læringsdiskurser og dannelsesdiskurser, men også om lokalt forhandlede diskurser, fx faglighedsdiskurser som forhandles i konkret undervisning.

Begrebet *fortolkningsrepertoire* er oprindeligt et begreb, der er udviklet inden for den poststrukturalistiske tradition med fokus på diskursivitet. For at fastholde min antagelse om det ikke-adskillige mellem affekt og diskurs reserverer jeg ikke *fortolkningsrepertoire* til alene at omhandle det diskursive, men forstår det som *et repertoire af fortolkningsmuligheder af affektiv-diskursiv art, der aktualiseres forskelligt i forskellige situationer*. Hvis fx elevytringen "Har vi ikke snart fri?" fortolkes og giver anledning til, at læreren genkender den pågældende elev som 'doven' eller 'provokerende', sker det ikke alene på baggrund af en diskursiv forestilling om, hvordan dovne og provokerende elever agerer, men netop intra-agerende med fx en stemning af modstand i klasserummet og/eller

en særlig (lærer)kropslig afficering, fx en udefinerbar fornemmelse af træthed, når eleven stiller dette spørgsmål i stedet for at gå i gang med opgaverne.

Gennem analyserne i kapitel 6 får jeg ud over indsigt i de fortolkningsrepertoarer, der er tilgængelige for lærere, også indsigt i dem, der er tilgængelig for eleverne, hvilket giver mig mulighed for at se, hvordan der i til tider opstår modsætningsforhold, som kan gøre forhandlinger af faglige elevsubjektiveringer til en subtil affære.

Værdighed

Et begreb, jeg begyndte at arbejde med i løbet af analyserne, er begrebet *værdighed*. I min brug af begrebet er jeg inspireret af Søndergaards (2009, s. 29ff) forskning, hvor værdighedsbegrebet begriber subjektets tilblivelse som værdig for fællesskaber, tæt knyttet til at blive til som passende og relevant, og samtidig begriber følelsesmæssige aspekter ved denne tilblivelse som værdig for fællesskaber. De følelsesmæssige aspekter kan være inklusionshåb og inklusionsglæde, men også angsten for eksklusion, hvor netop spændingerne herimellem er interessante i denne afhandlings analyser. På linje med min tidligere fremstilling af affektivitet og følelser som noget, der opstår og rejser mellem mennesker, og ikke som noget, der er den enkelte iboende, vil også de følelsesmæssige aspekter ved værdighedsproduktionen trække på disse antagelser. Angsten for eksklusion må ikke forveksles med det klinisk psykologiske begreb om angst, der (alene) er en indre psykisk tilstand (Søndergaard, 2009, s. 28), men er baseret på en socialpsykologisk forståelse af mennesket som eksistentielt afhængig af social indlejring (D. M. Søndergaard, 1995, 2009), og hvor angsten for eksklusion og dermed også længslen efter tilhør til et fællesskab opstår, når den sociale indlejring trues, – det, jeg tidligere har begrebsat som *(be)longing* (H. R. Hansen, 2011; Krøjer, 2010).

Værdighed, som det anvendes i denne afhandling, er altså et begreb for det, der produceres, når konkrete subjekter bliver til som relevante og legitime i fællesskaber. Værdighed er knyttet til subjektet, fx når Johanne bliver til som værdig for veninderne, men forstås som et socialt fænomen, der bliver til, når forskellige kræfter mødes. I løbet af analyserne kobles værdighedsbegrebet med det at blive værdig for faglige fællesskaber, og jeg arbejder med begrebsliggørelsen af faglig værdighed som det at blive til som værdig til at tilhøre det faglige fællesskab. Her er det væsentlig at huske den pointe, jeg tidligere har foldet ud med Deleuze, nemlig at det ikke er en passiv relation mellem elevsubjekt og

fællesskab, men netop sammenfildret og intra-agerende, og fx bliver værdighedsproduktionen også en del af fællesskabelsen. I mobbeforskningen vises eksempler på, at hvis konkrete elevsubjekter, som er ekskluderet af fællesskabet i klassen begynder at gå med bukser, som ellers har været in og netop et tegn på tilhør, så inkluderes eleven ikke, men bukserne ekskluderes så at sige. Man kunne forestille sig, at faglige fællesskaber, som de bliver til i undervisningssituationer, var mere formaliserede og med mere faste forståelser af, hvad der er legitimt, men også her er relationen mellem elev og fællesskab en ikke-passiv relation. Også her vrider elevsubjekter i det faglige fællesskab og i grænserne for, hvad der er fagligt legitimt. Det vil særligt analyse 1 vise. I analyse 2 bliver spørgsmålet 'værdig for hvem' relevant og med værdighedsbegrebet bliver det muligt at se på nogle af de affektive udspændtheder (Kofoed, 2005), der kan opstå i længslen efter at blive værdig til tilhør i fællesskaber. I analyse 3 vrider jeg faglig værdighed fri af inklusionshåbet og ser, hvor det kan bringe mine analyser hen.

Er subjektet afløst?

Inden jeg afrunder min præsentation og diskussion af afhandlingens (meta)teoretiske resurser, opholder jeg mig ved en diskussion, jeg finder det hensigtsmæssigt at berøre.

Når jeg trækker på indsigter fra subjektiveringsteori for at undersøge tilblivelse af faglig elevsubjektivitet og udfordre forståelsen af elevfaglighed som noget iboende, læner jeg mig op ad den diskussion, postpsykologierne har ført med de klassiske (personligheds)psykologiske traditioner. Staunæs & Juelskjær (2014) anvender samlebetegnelsen *postpsykologierne* for teorier (socialkonstruktionismen, poststrukturalismen og postsocialkonstruktionismen), der på den ene side afmonterer en række psykologiske fænomener (fx personligheden), men som stadig beskæftiger sig med psykologi, forstået som den videnskab, der handler om, hvordan mennesker oplever, tænker, handler og føler (Staunæs & Juelskjær, 2014, s. 315). En afmontering af personligheden handler for postpsykologierne om at dekonstruere forståelsen af personligheden som en indre tilstand og tilbyde en grundlæggende anden figur for personlighed, som postpsykologierne foretrækker at kalde *subjektivitet* og forstår som noget, der hele tiden bliver til som effekter af sociale og diskursive tilblivelsesprocesser (Staunæs & Juelskjær, 2014, s. 315).

Som Staunæs & Juelskjær (2014, s. 317) skriver med henvisning til Harré & Moghaddam (2012): "Personlighed forstås ofte på to måder: som en indre tilstand og som begrundelse for adfærd", og de uddyber, at ambitionen er at forklare, hvorfor mennesker handler, som de gør, nemlig grundet deres indre personlighed. Ideen om et kausalt forhold mellem et menneskes indre tilstand og dets adfærd problematiserer de og tilbyder en ide om subjektivering, der netop overskrider denne kausalitetstænkning. Men det er ikke det samme som at afvise det menneskelige subjekt som fænomen – en pointe, der understreges af både Butler (1993) og Davies (2000a). Butler skriver: "The debate between constructivism and essentialism thus misses the point of deconstruction altogether, for the point has never been that 'everything is discursively constructed'" (Butler, 1993, s. 8), og hendes pointe er netop, at vi ikke kan tænke fænomener som adskilte størrelser.

Det er en stor diskussion, og jeg går ikke længere ind i selve diskussionen mellem forskellige psykologiske traditioner om personligheden, men jeg trækker indsigterne fra diskussionen frem her, for at lade dem arbejde i min brug af subjektiveringsbegrebet. Lidt forenklet kan man nemlig sige, at når elevfaglighed forstås (i form af viden, færdigheder m.m.) som noget, der er den enkelte elev iboende, vil en elevs (faglige) adfærd begrundes heri. Eksempelvis ser jeg i mit empiriske materiale, hvordan Mikkels ytring, der genkendes som et fagligt godt bidrag til klassesamtalen af både lærere og elever, begrundes med, at han er fagligt dygtig. Ligesom jeg ser, hvordan Johannes bidrag, der som analyserne vil vise genkendes som irrelevant, begrundes med, at hun "*har et stort fagligt efterslæb*" (feltnoter). Det er netop denne kausalitetstænkning, jeg vil forstyrre med min brug af subjektiveringsbegrebet. For som jeg vil vise i afhandlingens analyser, er det i konkret praksis ikke så enkelt, og der er mange andre kræfter, der væver sig ind i Mikkels, Johannes og de andres elevers faglige tilblivelser. Så når fokus som i denne afhandling er rettet mod de faglige aspekter ved subjektiveringsprocesserne, betyder det parallelt med den postpsykologiske aflysning af personligheden som en indre kerne, en aflysning af faglighed som noget, der er elever iboende. Men det betyder ikke, at jeg forstår elevfaglighed som relativt, jeg vil netop gerne insistere på at kunne tale om faglig kvalitet og forskellighed, men på en måde, der forstår faglig kvalitet som situeret og forhandlet. Og den forskningsmæssige ambition bliver netop at spørge til disse tilblivelsesprocesser, da det er her mulighederne for subjekters faglige tilblivelse forhandles og gør noget muligt, umuligt, vanskeligt osv. At dekonstruere en taget-

for-givet-forståelse af, at faglighed handler om elevers iboende viden og kunnen er ikke det samme som at sige, at der ikke eksisterer faglige forskelle.

Kapitel 4

Etik, metode og analysestrategi

Kapitel 4 indledes med en diskussion af afhandlingens etiske overvejelser og konsekvenserne heraf. Derefter følger et delkapitel om metodologien og metoderne. Hvorefter kapitlet afrundes med en præsentation af de analysestrategiske refleksioner og konkrete greb.

En etisk forsvarlig forskningsproces

Når jeg, som tidligere skrevet, antager, at den sociale virkelighed bliver til som effekter af mange kræfter, der mødes og intra-agerer med hinanden, vil også min tilstedeværelse som forsker i både felten og feltet filtrere sig ind i og medproducere virkeligheden og den viden, der produceres. Det er uundgåeligt, og det er derfor heller ikke en ambition i sig selv at undgå at påvirke min videnskabelige genstand. Men det er en ambition at gøre det uden at gøre skade og med så stor respekt for implicerede aktører som muligt – humane som non-humane. Dette giver anledning til etiske refleksioner af forskellig art.

Etik er, som Kofoed & Kousholt (2011, s. 1) understreger, andet og mere end informeret samtykke og anmeldelse til Datatilsynet. At den slags formalia er i orden, er en selvfølge, og dette projekt er naturligvis anmeldt til Datatilsynet, ligesom forskningsetiske standarder omhandlende anonymisering, fortrolighed, informeret samtykke mv. er fulgt (se evt. et eksempel på informeret samtykke i bilag 5).

Elever, lærere, skoler optræder under pseudonym i undersøgelsen, ligesom historier og særlige kendetegn, der kunne give anledning til genkendelse er taget ud eller ændret. Også de juridisk bindende GDPR¹⁷-bestemmelser (Retsinformation, 2018), der trådte i kraft i foråret 2018, er overholdt. Dog er min empiri produceret inden bestemmelseernes ikrafttræden, og jeg vendte ikke tilbage til skolerne for at indhente yderligere samtykke i henhold til de nye regler. Men det empiriske materiale, jeg havde produceret, er opbevaret

¹⁷ General Data Protection Regulation

og håndteret, som reglerne foreskriver, fx ved at anvende datasikrede drev til personfølsomme data. Disse formalia betragter jeg som nødvendige betingelser for at tage etiske hensyn. Det er regler, der har et etisk sigte, men de kan ikke garantere etikken. Der er stadig mange overvejelser at gøre sig for at kunne gennemføre en etisk forsvarlig forskningsproces.

Jeg vil i dette afsnit gøre mig indledende og overordnede etiske overvejelser og lade dem munde ud i formuleringen af nogle etiske fordringer, som både går på tværs af og knytter sig til specifikke dele af forskningsprocessen. I afhandlingens efterfølgende kapitler aktualiserer jeg disse etiske fordringer og udfolder samtidig det, Kofoed & Kousholt (2011, s. 4) kalder etiske strategier, som er strategier for, hvordan jeg i de forskellige faser af forskningsprocessen efterlever de etiske fordringer, jeg her i indledningen har formuleret. I afhandlingens forskellige kapitler diskuteres også de særlige etiske dilemmaer, der knytter sig til det, kapitlet omhandler, fx fremstilling af andres forskning, mit fysiske ophold i felten, analysearbejdet osv.

Etik og temporalitet

Etik er ikke blot refleksioner over noget, der er derude. Jeg forstår etik som performativt og er på linje med Kofoed og Kousholt (2011), når de med Deleuze i hånden hævder, at etik er én af mange kræfter, der væver sig ind i og har effekter i alle dele af forskningsprocessen – en forskningsproces, der blander sig med blandt andet levet forskerliv og derfor ikke kun følger lineær tid, men også sætter temporalitet i spil på mere rodede måder.

Etik er, ligesom forskning, i evig tilblivelse. Kofoed og Kousholt foreslår derfor "*at tænke etik som foregribelse af det endnu-ikke*" (2011, s. 3). At foregribe det endnu-ikke kan være en vanskelig opgave og gør det umuligt på forhånd at gøre sig udtømmende etiske refleksioner, hvilket også er en pointe hos Alderson (2004), som understreger, at man i en forskningsproces hele tiden støder på uforudsete etiske dilemmaer, også selvom man har forsøgt at forudsige de etiske hensyn, man må tage. Mine etiske fordringer er derfor ikke udtømmende. De er rettesnore, og på samme måde som kundskabsambitioner og forskningsspørgsmål understøtter retningen i projektets frembringelse af viden, så understøtter etiske fordringer retningen i de etiske hensyn, jeg tager undervejs.

Etik og temporalitet

De etiske fordringer, jeg formulerer, vil være særligt aktuelle i forskellige faser af arbejdet med projektet, men forskerlivet leves ikke i lineære faser. Her hjælper Kofoed & Kousholts (2011) begreb om *multiple temporaliteter* mig med at fastholde opmærksomheden på, at etiske refleksioner er et arbejde frem og tilbage mellem projektets faser.

Med Kofoed & Kousholts (2011) begreb om multiple temporaliteter rettes min opmærksomhed også mod, at jeg undervejs må gøre mig etiske refleksioner i forskellige tempi. Da jeg fx arbejdede i den fase, som skulle lede mig frem mod en præsentation af andres forskning på området, havde jeg mulighed for at gøre mig langsomme etiske refleksioner. Jeg lod andre læse min forskningsoversigt og kunne spørge til, om jeg gjorde skade på feltet – inden det skete. Også i analysefasen var det ofte etisk forsvarligt at tænke og handle langsomt, fx ved at slowmotionere processen, som bl.a. Juelskjær (2009) og Stengers (2018) argumenterer for. Ikke for langsomheden i sig selv, men fordi det gav indsigt i flere detaljer og nuancer og gjorde det muligt at gøre mig etiske overvejelser undervejs. Men når jeg opholdt mig på skolerne, måtte mine etiske refleksioner gøres hurtigt. Her stod jeg af og til i situationer, hvor jeg var underlagt en vis handletvang, og jeg kunne ikke nå at vende det med andre eller lade det ligge natten over. Så her var det etisk forsvarligt at handle og tænke hurtigt – og ikke mindst at have gjort sig etiske refleksioner på forhånd.

Etik handler om ansvar - men ansvar for hvem og hvad?

Da jeg arbejdede mig frem mod formuleringerne af de etiske fordringer, der knytter sig til netop dette projekt, blev jeg ramt af virkelighedens kompleksitet. Som Fink skriver, er etik "*spørgsmål om idealer at leve op til og normer at overholde*" og "*spørgsmål om ansvar – personligt, medmenneskeligt, socialt og globalt.*" (2003, s. 193). Så at gøre sig etiske overvejelser i en forskningsproces handler om de idealer og normer, der må efterleves og overholdes, for at man som forsker kan tage sit ansvar på sig – et ansvar, der, som Fink påpeger, spænder fra det lokale til det globale. Men hvor begynder ansvaret? Og ikke mindst, hvor langt strækker ansvaret sig? Hos Fink fandt jeg hjælp til at få overblik over de forhold, jeg som forsker har ansvar for. Han udpeger tre forhold. Det er forskningsprocessen, forskningens genstand og samfundsudviklingen. Det kan virke uforeneligt med en Deleuze-tænkning at lave denne opdeling, da de tre forhold væver sig

sammen og bliver til i og med hinanden. Ikke desto mindre hjælper denne skelnen mig, da den skærper mit blik, når jeg skal identificere mit særlige ansvar for forskningsprocessen, forskningens genstand og samfundsudviklingen i netop dette projekt, som handler om læringsmål og faglig in- og eksklusionsprocesser blandt elever i skolens ældste klasser.

En afficeret forskerkrop

At feltet er politiseret, giver mig et særligt ansvar for *samfundsudviklingen*. Og at samfundsdebatten er særlig polariseret, giver mig et særligt ansvar for ikke at putte mere brænde på et bål, der allerede brænder – og ikke at polarisere debatten yderligere ved på forhånd at stille mig for bastant i den ene lejr. Det kræver en særlig tydelighed ikke at placere sig i pro- eller conpositioner. Men ansvaret for *forskningsprocessen* fordrer, at jeg forholder mig oprigtigt åben for både produktive og kontraproduktive virkninger af fx læringsmål. Det må handle om at lade de tre grundlæggende principper *ærlighed*, *gennemsigtighed* og *ansvarlighed* fra *Danish Code of Conduct for Research Integrity* (MHES, 2014) gennemsyre min forskningsproces. Forskning er fejlbarlig, understreger Fink (2003), men som forsker har jeg et ansvar for ikke at manipulere min forskning på en måde, der fører til resultater, jeg godt ved eller burde vide, der ikke er grundlag for. Men dette er gråzoner, ikke mindst i kvalitativ forskning, og det vanskeliggøres især i et afficeret felt, hvor også min forskerkrop afficeres af de heftige debatter og fortællinger om klemte lærere og elever i folkeskolen. Med en afficeret forskerkrop kan det være besnærende at ville noget med sin forskning, der kommer de klemte aktører til gavn, fx gennem udvælgelse af cases, der er særligt egnede til at pege på dette. Ikke fordi jeg ønsker at manipulere, men fordi ægte åbenhed kan være vanskeligt, når bølgerne går højt og fortællingerne om urimeligheder er mange.

Risikovillighed

En forskningsetisk ambition om at være oprigtig åben og tvinge sin opmærksomhed hen på sin afficerede krop og sine egne forforståelser med henblik på at forstyrre dem kan man med Stengers' (2018) ord kalde *to be at risk*. Men Stengers tager den længere end det. *To be at risk* handler om at være risikovillig i hele forskningsprocessen, at turde designe sin undersøgelse sådan, at den forstyrrer og svarer igen – vel at mærke skal den ikke kun forstyrre og svare igen på andres forskning, man skal netop i hele processen turde forstyrre sin egen aktuelle forskning. Det indebærer at tale det flertydige frem i alle faser, fx når

andres forskning præsenteres eller det flertydige i den begivenhed, der er genstand for analysen.

Denne risikovillighed har for mig som forsker handlet om at stå ved det, der ikke giver mening, og som jeg ikke forstår, eller det, der modsiger det, jeg måske lige troede, jeg havde konstateret. Som Søndergaard & Krøjer (2011), der også er inspireret af Stengers, skriver, er det ikke blot "feltet, men også os selv som forskere, der bør risikere noget i forskningen" (2011, s. 80). Vi må, fortsætter de, risikere vores forskningsspørgsmål og måden, hvorpå de stilles. Dette har jeg tilstræbt, og som jeg præsenterede i kapitel 2 om forskerens veje ind i projektet, betød det i nærværende projekt, at jeg måtte lave ændringer af forskningsspørgsmål, metateoretisk afsæt og dermed hele designet. Det handler ifølge Latours (1997) udlægning af Stengers om at risikere både verden og forskeren selv, uanset hvor politisk ukorrekt det end må syne. Som forsker må man turde undlade at lukke sig om konstateringer, men i stedet udvikle en tilgang, "that better holds on to the open-endedness of what is said and done in the research event and the multiplicity of sometimes incommensurable 'truths' that it admits" (Whatmore, 2003, s. 99). Whatmore understreger her med henvisning til Stengers, at flertydighederne og også de inkommensurable 'sandheder', der er ikke umiddelbart lader sig sammenligne må i spil.

Med risikovillighedsbegrebet tilføjer jeg en pointe til mine etiske refleksioner, nemlig at etik ikke er det samme som ikke at turde sige noget om det sted, analysen tager mig hen, men at det netop handler om at tale flertydigheden frem om det sted. Etik fordrer altså ikke tandløse svar, der i sin iver for ikke at gøre skade ender med ikke at sige noget.

Etiske fordringer

Den gennemgående etiske fordring er *do no harm*, men spørgsmålet er, hvordan man undgår at gøre skade. Og hvordan særligt i dette projekt? Der er især to steder, hvor de etiske overvejelser er relevante i mit projekt. Det første sted berører forskningsgenstanden og handler om den gruppe mennesker, jeg forsker blandt, hvor nogle elever bevæger sig i og mellem fagligt ekskluderede positioner, og som umiddelbart (men ikke nødvendigvis) kan forstås som en sårbar gruppe. Dette giver mig et særligt ansvar for at undgå, at mine handlinger aktualiseres som (yderligere) eksklusionsproducerende. Det andet sted berører mit ansvar for samfundsudviklingen og handler om, at skolereformen, og herunder læringsmål, er en del af et politiseret felt med mange følelser i spil, hvilket gør, at debatten

er heftig med skarpt optrukne fronter. Disse skarpt optrukne fronter er ikke umiddelbart til gavn for samfundsudviklingen, så jeg ser det som mit særlige ansvar ikke at bidrage til yderligere polarisering. Dette giver anledning til tre etiske fordringer:

Jeg vil tilstræbe, at mine handlinger ikke aktualiseres som eksklusionsproducerende kræfter blandt elever i felten.

Denne etiske fordring er særligt relevant under min fysiske tilstedeværelse på skolerne. Jeg ville gerne interviewe elever, der havde erfaringer med at være i faglige vanskeligheder af forskellig art, og havde på forhånd tænkt, at selve udvælgelsen af elever til interviews kunne være særlig følsom, da det ville udstille elever, der i forvejen (måske) blev genkendt som fagligt svage. Jeg valgte derfor både at tale med elever, der oplevede faglige vanskeligheder, og elever, der ikke gjorde.

Jeg vil så vidt muligt undgå at bidrage til øget polarisering i feltet.

Denne etiske fordring er særligt relevant i de dele af forskningsprocessen, hvor jeg arbejder med analyser og formidling. Den etiske strategi er at frame feltet og feltets aktører så fair som muligt som en vej til at undgå yderligere polarisering. Disse etiske overvejelser er særligt aktuelle, fordi jeg bevæger mig i et felt, der er heftigt politiseret og polariseret – en polarisering, der ikke er hensigtsmæssig for hverken forskning eller skolen. Denne etiske fordring lægger sig tæt op ad den næste:

Jeg vil tilstræbe at lade alle humane og non-humane aktører fremstå begrundede.

Den etiske fordring holder mig også fast på at lade de lærere, der indgår i mit projekt, fremstå begrundede. Dette tilstræber jeg ved i kapitel 5 at vise, hvordan lærerne må agere i et morads af diskurser, som gør nogle handlinger mulige og andre ganske vanskelige. Samtidig vil jeg også lade non-humane aktører fremstå som begrundede. Her er særligt læringsmålene udsatte, og jeg vil ligeledes i kapitel 5 vise nogle af de grunde til, at netop læringsmål kom til at fremstå som den gode løsning.

Disse etiske fordringer er ikke et manifest, men de udstikker en retning, og de holder mig fast på denne.

Empiriproduktion

Dette delkapitel handler om de metodiske refleksioner bag de valg, jeg træffer for at kunne producere et empirisk materiale, der er brugbart til analyser af faglige elevsubjektiveringsprocesser i undervisning, hvor læringsmål er til stede. Det empiriske materiale er afsættet for analyserne i kapitel 6. Det efterfølgende delkapitel handler om de analysestrategiske valg, jeg har truffet for at åbne dette empiriske materiale for indsigt. Selvom hhv. produktion og analyse af empiri i afhandlingen er formidlet i hvert sit delkapitel, så er empiriproduktion og analyser, som det vil fremgå, ikke foregået som adskilte processer.

Jeg indleder med et beskrivende overblik over, hvad jeg helt konkret har gjort. Dette efterfølges af metodologiske refleksioner, der beskriver og begrundes de centrale metodiske greb, der er anvendt i produktionen af det empiriske materiale.

Den konkrete fremgangsmåde

Det empiriske materiale er produceret under tre perioder med feltarbejde i nogle af folkeskolens ældste klasser i årene 2016 og 2017. Forskningsprojektet har forandret sig en del undervejs, og særligt mellem første og anden periode med feltarbejde, hvor den mest gennemgribende ændring fandt sted. Som jeg redegjorde for i kapitel 2, var det her, jeg med afsæt i læsninger af andres forskning, teoretiske indsigter og empiriske erfaringer fra første feltarbejde forlod ideen om at spørge til, hvordan lærere kan arbejde med læringsmål på måder, der fremmer faglig læring hos elever, for i stedet at spørge til, hvordan man tæt på levet liv kan forstå komplekse faglige elevtilblivelsesprocesser, når læringsmål er til stede. Hermed ændredes forskningsspørgsmål, kundskabsambitioner og det metateoretiske afsæt sig, og det er på denne (forandrede) baggrund, jeg traf mine metodologiske valg i de efterfølgende perioder med feltarbejde. Det betyder ikke, at forskningsspørgsmål og kundskabsambitioner var helt færdige inden andet feltarbejde, men den grundlæggende ide om at gå helt tæt på faglige subjektiveringsprocesser og helt tæt på levet liv og med en særlig forskningsmæssige interesse for nuancer og kompleksitet har været gennemgående siden.

Da det første feltarbejde i afhandlingen kom til at tjene til raffinering og nytænkning af projektets design, vælger jeg at betragte og omtale det første feltarbejde som et

pilotprojekt, selvom det oprindeligt var meningen, at det skulle spille en central rolle i analyserne. Jeg omtaler dermed de tre perioder med feltarbejde på følgende måde

- Pilotprojektet i 8.D, 8.E og 8.F på Nordskolen
- Feltarbejdet i 9.C på Sydskolen
- Feltarbejdet i 8.AB på Sydskolen

En skematisk oversigt over det samlede feltarbejde findes i bilag 2.

Trods de forskydninger og brud, der har været i projektet, har interessen for sammenhænge mellem elevers faglighed og eksplicite læringsmål i undervisning i folkeskolens ældste klasser været gennemgående, ligesom det har været en gennemgående ambition at komme tæt på levet (skole)liv. Det betød lidt banalt, at det empiriske materiale, der skulle være afsættet for mine analyser måtte produceres rent fysisk på steder, hvor elever og læringsmål mødtes. Det var ikke nok for mig, at lærerne fx forberedte sig med afsæt i læringsmål, jeg ville undersøge, hvad der var på spil, når læringsmålene var eksplicite i undervisningen, og dermed også eksplicite for eleverne. Jeg måtte derfor have adgang til udskolingsklasser, hvor lærerne arbejdede med eksplicite læringsmål i undervisningen.

Adgang til felten

I foråret 2015, inden jeg fik ph.d.-stipendiet, havde jeg lavet aftaler med to skoleledere på to forskellige skoler om, at jeg måtte lave feltarbejde der, hvis stipendiet gik igennem. Da jeg kontaktede dem igen i foråret 2016 for at følge op på aftalen, sprang de begge fra med begrundelsen, at deres lærere var pressede grundet implementeringen af skolereformen, som begge skoler deltog i store projekter for at implementere. Jeg kontaktede herefter pr. mail skoleledere på ca. 30 skoler, hvor jeg præsenterede mit projekt som et projekt, der var optaget af læringsmål i undervisningen og skrev, at jeg gerne ville lave feltarbejde hos lærere, der arbejdede med eksplicite læringsmål i undervisningen. Jeg skrev også, at jeg ville kontakte dem telefonisk. Da jeg ringede rundt, var det stort set enslydende, at de havde for travlt og var engageret i for mange skolereformsrelaterede projekter til, at de ville sige ja til mere. Enkelte steder blev jeg inviteret ud for at præsentere mit projekt, men ingen sagde ja.

Det voldte mig en del problemer at få adgang til felten, og det blev tydeligt for mig, at jeg måtte prøve med en anden strategi.

Pilotprojektet

Jeg kendte personligt (men ikke privat) en af de konsulenter, der var med til at implementere skolereformens tiltag på nogle af landets folkeskoler. En dag hun alligevel var på en skole i forbindelse med konsulentarbejdet, talte hun med skolelederen og præsenterede mig og mit projekt. Dette blev min indgang til Nordskolen. Nordskolen var på dette tidspunkt med i et stort Mærsk-finansieret skoleprojekt, som havde implementeringen af skolereformens tiltag som formål. Efter jeg havde præsenteret ph.d.-projektet for skolelederen, fandt han tre lærere i tre parallelle 8.-klasser, som ville være med. Dette blev rammen om det, jeg nu betragter som pilotprojektet. Jeg lavede klasserumsobservationer i 18 dansk-, 4 historie- og 4 engelsklektioner¹⁸ fordelt mellem klasserne 8.D, 8.E og 8.F, og jeg 'hang ud' i pauserne før og efter den undervisning, jeg tog del i. Derudover deltog jeg i fem samarbejds møder, hvor de tre dansklærere sammen planlagde deres undervisning med afsæt i de modeller, forståelser og anbefalinger relateret til læringsmål, som indgik i det skoleprojekt, de var en del af. Både til lærernes møder, i undervisningen og i pauserne tog jeg feltnoter. Jeg indsamlede også forskellige former for anvendt undervisningsmateriale, lærernes undervisningsplaner og vurderinger af elevernes uddannelsesparathed¹⁹.

Efter pilotprojektet ændrede projektdesignet sig, som jeg har beskrevet i kapitel 2. Da det empiriske materiale, jeg havde produceret under pilotprojektet ikke rummede den detaljerigdom og de brud og forskydninger, jeg i det nye design var optaget af, besluttede jeg mig for at finde en anden klasse, jeg kunne gennemføre feltarbejde i. Præmisserne for valg af sted til feltarbejdet var som i pilotprojektet, at lærerne måtte arbejde med eksplicite læringsmål i undervisningen, men jeg besluttede mig for kun at opholde mig i en enkelt klasse for at have de bedst mulige betingelser for nuanceret indsigt i de mikrosociale processer.

Feltarbejdet i 9.C

¹⁸ Lektionerne på Nordskolen er a 45 minutters varighed.

¹⁹ Uddannelsesparathedsvurderingen er lærernes vurdering af, hvorvidt den enkelte elev er parat til en ungdomsuddannelse. Her indgår en vurdering af elevens faglige, personlige og sociale kompetencer. Uddannelsesparathedsvurderingerne kom ikke til at indgå i det empiriske materiale.

Jeg kendte endnu en konsulent, som var med til at implementere skolereformen på (andre) skoler, og min indgang til Sydskolens forløb på samme måde som med Nordskolen. Konsulenten talte med skolelederen, som fandt to lærere i 9.C, der gerne ville være med. I 9.C gennemførte jeg anden periode med feltarbejde, som strakte sig over fem måneder. Her mødte jeg lærerne Jakob og Inge, som var hhv. dansk- og matematiklærer, og eleverne Johanne, Mikkel, Hadi, Soffi, Amira og Agnes, som bliver centrale elevfigurer i de empiriske analyser. I 9.C lavede jeg klasserumsobservationer i 25 dansk-, 8 matematik- og 4 engelsklektioner²⁰. I pauserne hang jeg ud og opsøgte også af og til elever eller lærere for at lave det, jeg kalder uformelle samtaler. I undervisning og pauser tog jeg feltnoter, og efter undervisningen tog jeg billeder af det, der blev skrevet på tavlen i undervisningen. Derudover havde jeg et møde med lærerne, hvor vi talte om udvælgelsen af elever til interviews samt et gruppeinterview med de to lærere. Mødet og interviewet lydoptog jeg og supplerede med feltnoter. Med i alt ni elever lavede jeg gruppeinterview (fordelt på to grupper) og et individuelt interview med hver elev²¹, som jeg lydoptog og supplerede med feltnoter. Gruppeinterviewene videofilmede jeg. Derudover samlede jeg anvendt undervisningsmateriale og årsplaner.

Efter feltarbejdet i 9.C var der et metodisk forhold, jeg gerne ville forbedre. Jeg havde feltnoter fra undervisningssituationerne, men ville gerne lave videooptagelser for at få et mere detaljemættet empirisk materiale. Derudover havde jeg i 9.C haft vanskeligt ved at få greb om elevernes perspektiver på læringsmålene, dem ville jeg gerne adresseret mere eksplicit i elevinterviewene. De metodiske diskussioner vender jeg tilbage til. Jeg nævner dem blot her for at begrunde, at jeg besluttede, at jeg ville finde endnu en klasse, jeg kunne gennemføre et feltarbejde i.

Feltarbejdet i 8.AB

Under feltarbejde i 9.C havde jeg mødt læreren Tove, som også var lærer på Sydskolens, og som var meget engageret i at arbejde med eksplicite læringsmål i undervisningen. Tove var dansklærer i 8.B, og arbejdede tæt sammen med Sanne, som var dansklærer i 8.A. Jeg kontaktede Tove og Sanne, og spurgte, om jeg måtte lave feltarbejde i deres 8.-klasser. Det

²⁰ Hver lektion er på Sydskolens a 60 minutters varighed, hvor de er a 45 minutters varighed på Nordskolen. Lektionsantallet er dermed ikke direkte sammenligneligt mellem de to skoler.

²¹ På nær en enkelt elev, som var bortrejst.

måtte jeg. Da de to klasser er sammen i al danskundervisning og i store dele af undervisningen i andre fag, omtaler jeg dem som én klasse og betegner dem 8.AB. Dermed blev danskundervisningen i 8.AB rammen om tredje feltarbejde. I 8.AB lavede jeg klasserumsobservationer i 48 dansklektioner²², hvoraf jeg videofilmede i de 34 lektioner og lydoptog i alt 4 timers gruppearbejde. Jeg hang ud i klassen eller på gangen i pauserne og opsøgte, som i 9.C, elever og lærere for uformelle samtaler. Både i pauserne og undervisningen tog jeg feltnoter. Derudover deltog jeg i syv samarbejds møder med de to lærere Sanne og Tove, hvor jeg tog feltnoter. Jeg lydoptog et møde, hvor lærerne talte om udvælgelse af elever til interview. Jeg lavede to gruppeinterviews med lærerne, hvor de til det ene fik vist nogle videoptagelser af undervisningen. Derudover lavede jeg gruppeinterviews med i alt 12 elever. Hver af de 12 elever blev interviewet to gange i forskellige gruppekonstellationer. Mellem de to interviews bad jeg dem tage billeder af deres skoleliv, som vi talte om til andet gruppeinterview. Også i 8.AB samlede jeg en del materiale i form af undervisningsmateriale, undervisningsplaner, elevers skriftlige produkter, elevers selvevalueringer af faglige og sociale læringsmål, karakterlister og lærernes vurderinger af elevprodukter.

De metodologiske refleksioner i dette kapitel er hovedsageligt knyttet til feltarbejdet i 9.C og 8.AB, da det er materiale herfra, der indgår i afhandlingens empiriske analyser. Jeg går derfor lettere hen over pilotprojektet på Nordskolen, der dog refereres til i det omfang, det indgår i de metodologiske overvejelser knyttet til feltarbejdet på Syds skolen.

Et detaljemættet empirisk materiale

Ambitionen har været at fange kompleksiteten og ikke på forhånd afgøre, hvilke kræfter der arbejdede i de faglige elevsubjektiveringsprocesser. Min analytiske ambition er at lave det, Højgaard og Søndergaard kalder en "multimodal konstitueringsanalyse" (2015, s. 350). Det kræver et empirisk materiale, hvor jeg har fået fat i forskelligartede kræfter. Jeg ville derfor gerne mætte mit empiriske materiale med nuancerede beskrivelser af både det, der konkret sker i form af kroppes bevægelser, talte og skrevne ord, ting i rummet, og affektivitet i form af stemninger og kropslige fornemmelser, ligesom jeg også gerne vil have fat i de

²² Som i feltarbejde i 9C er hver lektion på 60 minutter.

fortolkninger og kropslige fornemmelser, der registreres af forskellige subjekter. Jeg valgte derfor at lave det, jeg vil betegne som positionerende deltagerobservationer, da det kan give indsigt i menneskers konkrete handlinger. De positionerende deltagerobservationer supplerede jeg senere med videoptagelser for at producere et så righoldigt materiale som muligt. Dette supplerede jeg med både uformelle samtaler og mere formelle interviews med både lærere og elever, da jeg må tale med menneskerne i skolelivet, når jeg gerne vil have indsigt i deres fortolkninger og sansninger af verden.

Jeg har også, som det fremgår af beskrivelserne af de konkrete fremgangsmåder i feltet, anvendt andre metoder, fx bedt eleverne tage billeder, selv taget billeder, samlet elevopgaver m.m. Dette betragter jeg som supplerende empirisk materiale, der spiller en mindre rolle i de empiriske analyser, og derfor centrerer jeg mine metodologiske refleksioner omkring produktionen af det mest centrale materiale, hvor særligt positionerende deltagerobservationer, uformelle samtaler og videoptagelser får plads. Inden jeg diskuterer de konkrete metoder i afhandlingen, præsenterer jeg nogle gennemgående opmærksomheder.

Stramt fokus og åbne fikseringspunkter

Som jeg har argumenteret for løbende, vil jeg i afhandlingen tænke sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål på måder, der involverer bevægelse, tilblivelse og kompleksitet. Men hvordan rent metodisk holde blikket åbent for kompleksiteten og samtidig få øje på noget? At tænke i mangeartede kræfter handler ikke om at åbne blikket for hele verden, men netop om at fæstne blikket nye steder, se nyt og tænke nyt. Her hjælper Kofoed (2005, s.69) mig. I hendes forskningsdesign etablerer hun et *stramt fokus og åbne fikseringspunkter*. Hun skelner altså mellem fokus og fiksering. Et stramt fokus og åbne fikseringer er en gennemgående opmærksomhed i de metodiske valg, jeg træffer, og jeg vil løbende diskutere, hvordan det mere konkret tager sig ud at holde et stramt fokus uden at fikserer (for tidligt).

Undringer – en ambition om at lade empirien gøre modstand

Jeg tilstræber, at det empiriske materiale er med til at afgøre, hvor jeg fæstner mit blik, og at jeg skaber muligheder for, at empirien gør modstand mod de teoretiske begreber. Her er jeg inspireret af MacLure (2013), der med Deleuze foreslår en analysestrategi, der baserer sig på undringer frem for kodning og på en antagelse om, at undringer opstår hos forskeren,

når livet gør modstand og ikke arter sig, som forskeren havde forventet. Dette er både en metodisk og en analysestrategisk tilgang. For at producere et empirisk materiale, der kan være afsæt for en analysestrategi, der med afsæt i undringer følger bevægelser, modsætninger og kompleksitet, må det empiriske materiale være mættet med nuancer og det, Højgaard & Søndergaard (2015) kalder mangeartede kræfter i en sådan grad, at det er muligt at genlæse det og gå på opdagelse i det, når empiriske undringer lægger op til det. Det er derfor hensigtsmæssigt at holde sig fast på at notere og registrere det, der ikke giver mening i den konkrete situation og derfor let kan glide ud af forskerens blik. Og netop registrere dette, da der kan ligge et analytisk potentiale i netop det, forskeren undrer sig over. En undringsbaseret metodologi har også givet anledning til, at jeg i felten har tilstræbt at dvæle ved det, jeg ikke forstod. Helt konkret har det givet anledning til, at jeg spurgte til andres perspektiver på situationer, der rummede elementer, jeg ikke kunne få til at give mening. Dette vender jeg tilbage til.

Faren ved både metodisk og analysestrategisk at opholde sig ved og følge forskerens undringer er, at forskeren som subjekt kommer til at fylde meget, og at ny-tænkningen bliver det, der er nyt for forskeren. Det er ikke interessant i sig selv, og en undringsbaseret metodologi kræver løbende selvrefleksioner og samlæsninger med teoretiske indsigter. Forskerens undringer er en åbningsstrategi, men det kræver et teoriinformeret arbejde at følge undringerne.

Positionerende deltagerobservation

En af de mest centrale metoder i afhandlingens forskningsdesign er det, jeg kalder positionerende deltagerobservation. Det er gennem denne metode, jeg genererer empirisk materiale til de cases, der bliver afsættet for afhandlingens empiriske analyser. Jeg prioriterer derfor de metodologiske diskussioner knyttet til denne metode højt.

Jeg er optaget af faglig elevsubjektivering, som det gøres lokalt i den undervisning, hvor læringsmål er til stede. Jeg er på udkig efter de situerede måder, man som elev bliver til på. Derfor har det været væsentligt med en metode, det kunne give adgang til ord, kroppe, stemninger og konkrete handlinger, som de gøres i det levede skoleliv, der har min forskningsinteresse. Jeg har lavet deltagerobservationer i forskellige slags situationer: i undervisningen, i pauserne og til lærernes forberedelsesmøder. Jeg koncentrerer mig her

særligt om deltagerobservation i undervisningen, da det empiriske materiale produceret her er det mest centrale.

At kalde det, jeg fortager mig i felten, for observation kan være problematisk, da det kan lede tanken hen på en ide om, at jeg som forsker kan have en distanceret observerende position, når jeg bevæger mig i felten. En kritik Khawaja også rejser og tager konsekvensen af ved at kalde det, hun gør i felten, for "positionerende deltagelse" for netop at undgå konnotationer til en "distanceret og observerende position" som forsker og i stedet "*indfange forskersubjektets multiple positioneringsbevægelser og på denne måde komme udover observationsbegrebets objektgørende implikationer*" (2010, s. 55). Jeg forstår, som Khawaja, mine bevægelser i felten som multiple positioneringsbevægelser. Jeg er derfor på linje med Khawaja, når hun har som intention at undvige observationens objektiverende implikationer, men jeg vælger alligevel at fastholde begrebet observation. Dette for at blive metodisk genkendelig og for at understrege, at det er noget særligt, jeg gør. Det er en videnskabelig metode, som adskiller sig fra en hverdagsagtig positionerende deltagelse. Det særlige ved den videnskabelige metode diskuterer Khawaja også og understreger, at det er, at man som forsker må være selvreflekterende på en anden måde end i hverdagslivets deltagelse.

Begrebsliggørelsen 'deltagerobservationer' er, som Szulevicz påpeger, sammensat af to modsatrettede begreber (2015, s. 83), hvor deltagelse konnoterer en aktiv involvering i praksis, mens observation konnoterer en distanceret og tilstræbt ikke-involvering i praksis. Qua mit metateoretiske afsæt forstår jeg min tilstedeværelse som forsker på samme måde som andre subjekters tilstedeværelse som en tilstedeværelse, der på forskellig vis aktualiseres som kræfter. Min tilstedeværelse kan aktualiseres som kræfter, der inviterer til, at andre subjekter agerer på bestemte måder. Noget vil qua min tilstedeværelse blive mere eller mindre muligt, og jeg medproducerer de situationer, der bliver til her. Jeg medkonstituerer felten med min tilstedeværelse, og nye positioner og relationer bliver til. Dette gælder ikke blot positionen som forsker, men også positioner som 'deltagere i et forskningsprojekt', der bliver tilgængelige for elever og lærere. Læreren er ikke blot positioneret som lærer, hun er også positioneret som et forskningsobjekt, hvilket ikke er uden betydning. Det er ikke en ambition at undgå at forandre felten med min tilstedeværelse som forsker. Det er en præmis, men den er væsentlig at nævne. En dag fik

jeg af en skoleleder spørgsmålet: *"Men kan du ikke risikere, at lærerne gør sig særligt umage, når de ved, du kommer?"* Det er sandsynligt, at lærerne gør noget andet, end de ellers ville gøre, fordi de ved, at jeg kommer. Men jeg betragter det ikke som en risiko, men som uundgåeligt. Spørgsmålet trækker på en bestemt forståelse af forskerpositionering, som fluen på væggen, der så vidt muligt må undgå at påvirke sin forskningsgenstand. Jeg betragter det som en præmis for den konstruktion, jeg har tilrettelagt med mit forskningsdesign. Det er en ambition at være så reflekteret som muligt i forhold til min positionering i felten.

Jeg griber ikke direkte ind i undervisningen; jeg deltager fra en observerende position. Dette skaber en samtidig nærhed og distance som med Staunæs' ord giver forskeren mulighed for: *"qua sin nærhed kunne producere relevante analysefelter og qua sin distance muliggøre netop en analyse af dem"* (2004, s. 77). Jeg fastholder altså deltagerobservation som betegnelse for det, jeg gør i felten, når jeg opholder mig i klasserne og følger med eleverne ud i pauserne. Men jeg supplerer med Khawajas *"positionerende"* for at understrege agensen i forskerpositionen.

Forskersubjektet i felten

Jeg gjorde mig en del tanker om både min måde at præsentere mig på, løbende agere på og min forskerkrops placering i klasserummet under feltarbejdet.

I pilotprojektet havde jeg en ide om, at jeg ville forsøge at forhandle en elevagtig position af to grunde. For det første ud fra den betragtning, at det ville give en øget mulighed for at få adgang til elevperspektivet ved kropsligt at erfare undervisningen fra fysiske placeringer, som oftest blev indtaget af elever, og for det andet ud fra en betragtning om, at jeg, hvis jeg undgik at blive genkendt som en lærer, ville få adgang til nogle af de fortællinger, eleverne ikke fortalte til lærerne. Fx ville de måske turde rejse en kritik af læringsmålene i undervisningen, som de ikke ville over for den lærer, der senere skulle give dem standpunktskarakterer.

Jeg var i pilotprojektet inspireret af den kritiske psykologis optagethed af at komme tæt på førstepersonsperspektivet. En lignende optagethed ses bl.a. hos Kousholt (2006), der i sit ph.d.-projekt laver deltagende observationer i en børnehave og udvikler metoder, der har til hensigt at bringe forskeren så tæt på barnets førstehåndsoplevelser som muligt, fx ved at

hun sover hos det barn, hvis hverdagsliv hun studerer, ligesom hun deltager i barnets lege ved bl.a. at sidde bag på mooncaren i børnehaven. Dette er en tilgang til feltarbejdet, som ofte ses i antropologien fx hos Hasse (Hasse, 2000), der under feltarbejdet i forbindelse med sit ph.d.-projekt indskrives sig på fysikstudiet på Niels Bohr Institutet for at komme helt tæt på oplevelser af livet som fysikstuderende.

Disse inspirationskilder gjorde, at jeg i undervisningssituationerne sad ved elevbordene, i pauserne blev jeg siddende og snakkede med eleverne omkring mig, og jeg ankom og forlod klasselokalet på andre tidspunkter end lærerne. Kousholt (2006) bliver ikke til som et barn. Der er for mange tegn, der umuliggør positioneringer som barn, særligt den voksne krop, men hun lykkes med at forstyrre sin positionering som voksen i en sådan grad, at hun under feltarbejdet mødes af nogle forventninger, som ellers ofte er forbundet med børnesubjekter. Fx spørger pædagogerne, om hun har tøj nok på, når de går på legepladsen. At hun på den måde genkendes som ikke-voksen, giver hende ikke blot kropslige erfaringer med sine fysiske placeringer i rummet (som barn på en mooncar), men også kropslige erfaringer med at blive mødt af andre mennesker som et barn. Men hvor Kousholt over tid til en vis grad får forhandlet sig til en børneposition, så lykkes det ikke for mig i pilotprojektet. Det kan der være mange grunde til. En væsentlig forskel er formodentlig, at jeg under pilotprojektet ikke opholder mig i felten så kontinuerligt som Kousholt. Og måske var det også mine forsøg på en ikke-positionering, der gjorde mig til ikke-elev. Jeg var tydeligt ikke elev. Så måtte jeg være lærer eller vikar. Det var de positioner, der var til rådighed i dette klasserum, og jeg havde ikke præsenteret dem for andre. Denne positionering begrænsede mine muligheder for at handle i felten. Det virkede påfaldende at spørge målrettet til undervisning, og jeg hørte mest om fester og ferier. Der var ingen genkendelig position tilgængelig for en voksen krop.

Mulighederne ved at positionere sig som forsker

I feltarbejdet i 9.C besluttede jeg mig for at stå ved min position som forsker. I pilotprojektet havde jeg ganske vist også præsenteret mig som forsker, og jeg forklarede dem også om anonymisering, min tavshedspligt og deres ret til ikke at ville tale med mig. Men jeg gjorde det kort. I 9.C lagde jeg op til, at vi talte om, hvad en forsker er, og hvad de kunne forvente af mig. Jeg tog mig tid til spørgsmål m.m. Jeg satte mig i vindueskarmen. Her kunne lærere

og elever også finde på at sætte sig, men at jeg sad der fast, blev alligevel en markering af en position, der hverken var elev eller lærer.

Min eksplicitte præsentation af mig som forsker gjorde det muligt, at jeg, uden at det virkede påfaldende, målrettet gik hen til elever i pauserne, som fx i undervisningen havde været involveret i samtaler, der interesserede mig, fx fordi faglig elevsubjektivering så ud til at være sat på spidsen, eller læringsmålene havde været særligt eksplicitte. At være positioneret som forsker gav mig mulighed for legitimt at spørge eleverne efter en time, om jeg måtte stille dem nogle spørgsmål, og det gav mig mulighed for at lave de uformelle samtaler, som var iscenesat af mig. Mine tilstræbte positioneringer som ikke-lærer, som ikke-elev og som ikke-vikar gav mig en mulighed for den fortrolighed med elever, jeg i pilotprojektet havde forestillet mig, at jeg kunne få ved at tilstræbe en elevpositionering.

Forsker-positionen var ikke en del af det skoleliv, eleverne kendte, så normer og forventninger til min ageren i skolelivet var mindre konsoliderede. Når jeg spurgte elever efter undervisningen, om de ville tale med mig, sagde de altid ja, og det er mit indtryk, at de gerne ville spørges. Hvis en lærer efter undervisningen gerne vil tale med en elev, kan det måske hos nogle elever skabe en forventning om, at de skal irettesættes. Fx sagde jeg en dag til Hadi: "Jeg lagde mærke til, at du ikke var ret meget med i den samtale, I lige havde om novellen. Hvordan kan det være?" Havde en lærer spurgt om det samme, er det sandsynligt, at det for Hadi havde lydt som en implicit irettesættelse og opfordring til at være mere aktiv i undervisningen. Havde jeg været mere læreragtig, havde jeg måske skabt samme forventning og havde formodentlig ikke fået svaret: "Jeg fattede aldrig helt, hvad det gik ud på". Havde jeg tilstræbt en (alligevel ikke mulig) elevpositionering, havde mit spørgsmål brudt med forventningerne til elevpositionering og måske været upassende. Min positionering som forsker gav mig muligheder.

Det betyder ikke, at en tilstræbt elevpositionering eller børnepositionering, som fx Kousholt tilstræber, ikke rummer produktive metodiske greb. Også Staunæs arbejder på at etablere et elevperspektiv ved at tilnærme sig en elevposition. Hun fulgte eleverne i frikvartererne, spillede kort og basket og satte sig bagerst i klassen for at forsøge at sætte sig "i elevernes sted og observere og deltage i skolelivet fra et barneperspektiv" (2004, s. 76). Hvilke tilstræbte positioner, man som forsker forsøger at forhandle sig frem til, må afhænge af kundskabsambitionen. Da Kousholt er optaget af børneliv, som det opleves af barnet, og

Staubæs er optaget af kønnede og etniske aspekter ved skolelivet, var det at tilnærme sig elevpositioneringer hensigtsmæssige metodiske greb. Men i nærværende projekt, hvor jeg er optaget af noget ret specifikt som læringsmålenes tilstedeværelse i undervisningen og den betydning, det har for elevpositioneringsmuligheder og faglig elevsubjektivitet, og dermed var optaget af elevernes perspektiv på netop det, så havde jeg brug for at kunne stille nogle ret fokuserede spørgsmål om noget (læringsmål), snakken ikke falder på af sig selv.

Hvordan observere?

Hvordan kan man helt konkret observere, når ambitionen er et detaljemættet materiale?

Det er jo ikke muligt at registrere alle aktører, der potentielt kunne aktualiseres som subjektiverende kræfter. Jeg måtte privilegere noget. Jeg tilstræbte at skrive så meget ned som muligt i de situationer, hvor læringsmål og elever så at sige mødtes. Jeg noterede mig læringsmålene, lærernes didaktiske greb, elevernes respons, stemninger og kroppes placeringer og bevægelser, og jeg forsøgte at notere så præcist som muligt, hvad der blev sagt og gjort i de situationer, hvor læringsmålene blev særligt insisterende og så ud til i særlig grad at bidrage til tilblivelsen faglige elevpositioner. Jeg holdt øje med de forståelser af fx elevens faglighed, der sneg sig ind, fx når læreren hvisker til mig: "Nikolaj er helt blank", eller når elever fortæller, at de er dårlige til dansk. Jeg kiggede efter ekspliciterede positioneringstilbud, som når læreren siger: "*Så har jeg brug for nogle hænder, der lige viser mig, hvem der har forstået det her*". Jeg kiggede i det hele taget efter humane og non-humane aktører og praksisser, der så ud til at bidrage til tilblivelsen af elevfaglighed, fx lærerens faglige korrektioner af elevytringer i form af elaboreringer, ros, nik, og smil, eller tegn på legitimering af faglige korrektioner, fx hænders bank på læringsmålene, tegn på tavlen, eller en ring om noget fagligt vigtigt. Jeg holdt øje med dukkede hoveder og hænder, der markerede på forskellige måder. Jeg holdt øje med lærerkroppes og elevkroppes bevægelser og bevægelsernes mønstre og brud. Jeg holdt øje med tegn på afficeringer, som røde kinder og sænkede blikke. Jeg noterede situationer så kronologisk og så beskrivende som muligt. Det var særligt de situationer, hvor faglig elevsubjektivitet spidsede til, fx hvor alles blikke rettede sig mod en enkelt elev, hvor stemningen sitrede osv. Det er særligt disse situationsbeskrivelser, der i den senere bearbejdelse er blevet til de cases, jeg tager afsæt i i analyserne.

Mine feltnoter tog jeg med en blyant på blankt papir. Jeg skrev og tegnede, og nogle af de *messy maps*, jeg senere i afsnittet som analysestrategi vil præsentere som en analytisk strategi, tog sin spæde og rodede begyndelse, mens jeg sad i vinduskarmen. Som en tilstræbelse efter at fastholde noget af den forundring, jeg har argumenteret for som både en metodisk og analysestrategisk tilgang, skrev jeg eksplicit ned, når der var noget, jeg ikke forstod. For at undgå, at jeg noterede det, der bekræftede mig i det, jeg allerede vidste, noterede jeg ud over mine undringer også det, jeg ellers ikke ville få øje på. Jeg gjorde en aktiv indsats for at tvinge mit blik væk fra det oplagte og det mest iøjnefaldende og hen på det, jeg ellers havde lagt dødt, det kunne være en elevgruppe i et hjørne, jeg ikke havde lagt mærke til, eller elevers diskrete udveksling af noter.

Affektivitetsnoter

Affektive kræfter havde min opmærksomhed, så jeg lavede noter om affektive kræfter på forskellig vis. Jeg registrerer *intensitetskurver*, der angiver de affektive skift i intensitet som energier, der samler sig over tid. Intensitetskurver er en tegnet kurve på et stykke papir, der spejler stemninger og atmosfærer, der forandrer sig over tid. Jeg noterede det, jeg kaldte *intensitetsspot*, forstået som det, der sker, når energien pludselig samler sig om noget bestemt, fx kredsede der ofte en del affektivitet omkring Johanne, når hun deltog i klassesamtaler. Intensitetsspot kan være blikke rettet mod samme sted/menneske/ting. Jeg forestillede mig, at blikke giver varme, hvor de rettes hen, så hvis mange blikke er rettet samme sted hen, stiger temperaturen, og jeg registrerer et intensitetsspot. Intensitetsspot kan også opstå af kroppe, der rykker sammen eller bevæger sig hurtigt, langsomt eller slet ikke. Jeg noterede også egne kropsfornemmelser. Altså fornemmelser, jeg registrerer i min egen krop, fx berørthed, kedsomhed, spænding, sitren, ubestemmelighed, stemninger, atmosfære osv. Jeg noterede det, jeg fortolkede som afficerede kroppe, røde øjne, trækninger ved munden, råb osv., og jeg noterede det, jeg tolkede som ændringer i stemninger, som fx kroppe, der stivner, hænder, der klapper, grin, der spreder sig, kroppe, der vender sig væk fra hinanden osv.

Uformelle samtaler og formelle interview

Under feltarbejdet inviterede jeg til både formelle interview og uformelle samtaler med elever og lærere. De uformelle samtaler initieredes af, at jeg opsøgte elever og lærere i

pauser, eller af, at de opsøgte mig. Interviewene var anderledes planlagte (se evt. interviewguides i bilag 3).

Hvor jeg under deltagerobservationerne havde mulighed for at iagttage konkrete handlinger, samspil mellem mennesker, ting i rummet og fornemme stemninger, så fik jeg gennem de formelle interview mulighed for at producere et empirisk materiale, der rummede subjekters fortolkninger af og sansninger i de konkrete situationer og deres perspektiver på skoleliv i det hele taget. De uformelle samtaler og interviewene har givet et empirisk materiale, hvor det har været muligt at lave analyser af forskelligt positionerede subjekters adgang til sammenfildrede og nogle gange modstridende diskurser og affektive erfaringer, og det har givet en indsigt i de fortolkningsrepertoarer, forskellige subjekter har adgang til, og som aktualiseres i konkrete situationer.

De uformelle samtaler og interviewene deler på mange måder metodologi, men der er også nogle forskelligheder, som er værd af nævne. Jeg indleder med det fælles og omtaler de uformelle samtaler og interviewene som samtaler i det følgende. Det er særligt fortællinger, jeg er optaget af i samtalerne, og her qua det metateoretiske afsæt, som er poststrukturalistisk inspireret, fortællingers konstituerende effekter i form af diskurser, fortolkningsrepertoarer og betydningssættelser af sociale kategorier, men også hvordan fortællinger afficeres. For at få indsigt i de fortolkningsrepertoarer, der aktualiseres for de subjekter, jeg taler med, må samtalen lægge op til, at det, der tales frem, er det Chase (1995) kalder fortællinger og ikke referater. I Chases skelnen mellem fortællinger og referater, er fortællingen det, der fortæles af den fortæller, der selv tager ansvar for at gøre fortællingens relevans klar. Det, hun kalder referater, er det, der er lokket frem af interviewerens og dermed ikke nødvendigvis interessant eller betydningsfuldt for den interviewede. Det er en pointe hos Chase (1995), at vi som interviewere må spørge til de historier, der har interesse for den, vi taler med.

Dette kan hjælpes på vej ved at spørge til helt konkrete handlerutiner (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 64), som lægger op til at selvfølgegjorte forståelser og fortolkninger væves med ind, når de lærere og elever, jeg taler med, fortæller og begrunder. Her var de observationer, jeg havde gjort, ofte gode til at holde samtalen på et konkret niveau, men også situationer, hvor jeg ikke havde været til stede, gav mulighed for at følge fortællingerne frem for referaterne.

I og med jeg er optaget af at få indsigt i de repertoarer af fortolkninger, lærere og elever har adgang til, ville jeg tilstræbe at lade dem, jeg talte med, tage ansvar for at fortælle det, hun eller han fandt betydningsfuldt. Men samtidig var jeg også optaget af læringsmål, og det var faktisk vanskeligt at få elever til at tale om læringsmål. Hvis jeg spurgte direkte, fik jeg lokket referater frem og fik svar a la "De er gode, så ved jeg, hvad jeg skal lære" – et svar, jeg tolker som et referat af det, de har hørt læreren sig og tror, jeg gerne vil høre. Andre gange fik jeg et mere affærdigende svar a la "De siger mig intet", og det var tydeligvis svært at få eleven til at tage ansvar for en fortælling om læringsmål. Men ved at spørge til konkrete situationer, hvor læringsmål havde været til stede, blev det alligevel muligt at få en samtale om læringsmål, der også bar præg af fortællinger og ikke kun referater. Men det var ikke nemt, og det er tydeligt, at når jeg spurgte til teenageliv var det langt nemmere ikke at lokke til referater, men netop at få fortællinger eller det, Chase (1995) kalder livshistorier, frem.

Min søgen efter kompleksitet gør, at jeg netop går efter de forskelligartede og gerne modstridende fortolkninger af virkeligheden, da det giver mig indsigt i, hvordan subjekter handler med forskellige betingelser, som fx at det kan være ganske vanskeligt for Johanne at blive fagligt genkendelig for læreren og samtidig forhandle værdighed blandt veninderne. Jeg er optaget af de fortolkningsrepertoarer, subjekter har adgang til, og jeg er optaget af flertydigheden i disse. For at få flertydigheden frem interesserer jeg mig for de brud, der er i elevens og læreres fortællinger, når de modsiger sig selv. Men jeg er også optaget af den flertydighed, jeg kan få øje på, i forskellige subjekters fortolkningsrepertoarer. Søndergaard & Staunæs (2005, s. 55) understreger, at det kan være hensigtsmæssigt at tale med subjekter, der er positioneret forskelligt.

Om de uformelle samtaler

Ved at spørge elever til konkrete situationer lige efter situationen har fundet sted, fik jeg mulighed for at opsøge elever, der i situationen var positioneret forskelligt. Dette gjorde de uformelle samtaler til et godt empirisk materiale med analytiske potentiale, som det vil fremgå af analyserne. De uformelle samtaler blev oftest initieret af, at jeg opsøgte elever eller lærere efter timerne og spurgte ind til konkrete situationer. Et eksempel herpå er den indledende situation med Johanne. Her sitrer stemningen i klasserummet, min egen krop var i oprør, og Johannes faglige positionering træder frem. Det var efter sådanne situationer, jeg opsøgte forskelligt positionerede subjekter til uformelle samtaler – i dette

tilfælde læreren og senere Johanne og veninden Soffi. Af tidsmæssige årsager var det begrænset, hvor mange jeg kunne nå at opsøge og tale med. Hvis undervisningen lå op til en spisepause, som var en halv time, havde jeg mulighed for at tale med både en lærer og et par elever, men var det en almindelig pause af et kvarters varighed, kunne jeg kun nå at tale med enten en lærer eller en elev. Jeg forsøgte som nævnt at tale med elever, der var forskelligt positioneret: nogle gange en, der havde være aktivt involveret i den konkrete situation, som fx Johanne er det i afhandlingens indledende case, og andre gange en elev, der ikke havde været direkte involveret, fx en elev, der ikke havde sagt noget i den pågældende undervisningssituation. Min forskningsambition er ikke at konstatere noget sandt om virkeligheden, men at producere forståelsestilbud, der nuancerer og forstyrrer. At jeg taler med elever, der er forskelligt positioneret har derfor intet med repræsentativitet at gøre, men handler om at det giver forskelligartede og nuancerede perspektiver på det, jeg vil undersøge.

At jeg opsøgte elever og lærere tidsmæssigt tæt på den konkrete situation, jeg ville tale med dem om, rummede det potentiale, at de involverede subjekters kroppe (måske) stadig var afficerede eller lod sig afficere, når jeg spurgte til deres oplevelse af situationen. Adgang til andres oplevelser af affektivitet må ske gennem sprogliggørelse. Jeg kan registrere blussende kinder og flakkende øjne og antage, at elevkroppen er afficeret, men vil jeg vide noget om den andens sansning, må det ske gennem sprogliggørelsen. De uformelle samtaler gav mig mulighed for at spørge til kropsfornemmelser, mens de stadig var presente. I de uformelle samtaler havde jeg ikke mulighed for at forberede spørgsmål på forhånd, så her lod jeg mig guide af den ambition, jeg tidligere har nævnt, om at arbejde med et stramt fokus og holde fikseringspunkterne åbne. Jeg lod de konkrete situationer være afsættet for spørgsmålene, men hvad der skulle fikseres, lod jeg være uafgjort. Jeg spurgte så åbent som muligt, fx: "Hvordan oplevede du samtalen om noveller?" Og så tilstræbte jeg at lytte til svaret og indoptage det. Så da Hadi fx svarede: "Jeg fattede aldrig helt, hvad det gik ud på?", var mit næste spørgsmål: "Hvordan gik ud på?", og på den måde forsøgte jeg at lade det være op til Hadi at tage ansvar for fortællingen om det, der gjorde, at han ikke deltog i samtalen om novellen.

At ville noget (lidt for) bestemt som forsker

Det empiriske materiale, jeg producerede under de uformelle samtaler og under de interview, hvor jeg lader eleverne tage ansvar for fortællingerne, har langt flere nuancer og afficerede fortællinger end det empiriske materiale, jeg producerede under interview, hvor jeg som forsker ville for meget. I 9.C var fortællinger om teenagehed og ungdomsliv meget insisterende, og jeg gennemførte nogle elevgruppeinterviews, hvor jeg åbent spurgte til dette. Her gav jeg som interviewer plads til, at det handlede om det, eleverne var optaget af, og det viste sig at blive et godt empirisk materiale, som særligt vil komme i spil i analyse 2.

Men eleverne talte nødigt om læringsmål, som jeg også tidligere har været inde på. Derfor gennemførte jeg også interviews, hvor jeg spurgte direkte til deres forståelser af læringsmål. Dette gjorde jeg særligt i 8.AB, da jeg efter feltarbejdet i 9.C tænkte, at jeg manglede empirisk materiale, der kunne give mig indsigt i elevers perspektiver på læringsmål. Men disse interviews var noget mindre vellykkede. Jeg inviterede til referater og fik aldrig inviteret til fortællinger om læringsmålene. Jeg lokkede til referater, og jeg fikserede. Jeg havde særligt under interviewene i 8.AB en ide om, at eleverne oplevede en uforenelighed mellem de novellelæsninger, læringsmål medproducerede, og det, jeg på det tidspunkt forstod som 'nydelse af litteratur'. Jeg kan, når jeg lytter optagelserne igennem, høre, hvordan jeg fisker efter og fikserer denne adskillelse. Fx ved at spørge: "Har I læst en god bog for nylig? Hvordan var den oplevelse anderledes, end da du læste novellen til i dag?" Et spørgsmål, der ikke sætter et mulighedsfelt for særligt nuancerede svar, og det endte med ikke at blive til et særligt interessant empirisk materiale, da eleverne mest af alt virkede, som om de svarede det, de troede, jeg gerne ville høre. Og her hjalp min introduktion til interviewet om, at de endelig skulle sige, hvad der faldt dem ind, ikke meget. Det var tydeligt, at det materiale, jeg producerede som feltnoter efter de uformelle samtaler, hvor jeg spørger til situationer, hvor læringsmål var til stede i undervisningen, gav langt mere nuancerede fortællinger.

Video

En metode, jeg også anvendte, var videooptagelser. I og med jeg er optaget af faglige subjektiveringsprocesser, som de forhandles i konkret undervisning, hvor læringsmål er til stede, var det empiriske materiale produceret under klasserumsobservationer i

undervisning centralt for mine analyser. Det var her, jeg kunne komme tæt på og studere den kompleksitet og detaljerighed, der er i tilblivelsesprocesserne. Mit empiriske materiale fra den faglige undervisning i 9.C bestod alene af feltnoter, og selvom jeg havde bestræbt mig på at producere et righoldigt materiale, så ligger der en begrænsning i, at jeg noterede, mens det skete. Jeg havde filmet gruppeinterviewene, og jeg fik øje på noget nyt, hver gang jeg så dem igennem, og det var tydeligt, hvordan videomaterialet gav mig adgang til detaljer, jeg ikke havde opdaget, hvis jeg alene skrev feltnoter. Jeg ville gerne have de samme muligheder med det empiriske materiale fra undervisningssituationerne og videofilmede derfor stort set alt undervisning i 8.AB.

Videobestandsobservationer og videoetnografi er et stort felt (se fx Banks & Zeitlyn, 2015; Davidsen & Kjær, 2018; Knoblauch et al., 2012; K. Rasmussen, 2013; Raudaskoski, 2015 og Raudaskoski & Paasch (2018)), som jeg ikke folder ud i sin helhed, da videomaterialet endte med at udgøre en mindre del af det empiriske materiale, men jeg diskuterer de muligheder og begrænsninger, videomaterialet har forhold til afhandlingens empiriske analyser.

Da det er en ambition i projektet at udvikle nye teoretiske perspektiver undervejs, har det også været muligt at vende tilbage til videooptagelserne og iagttagelse med raffinerede begreber. Det empiriske materiale indeholder en detaljerighed, som jeg ikke har mulighed for at gribe med feltnoter alene. I og med jeg er optaget af de mikrosociale forhandlinger af faglig elevsubjektivitet, er det hensigtsmæssigt metodisk at kunne få fat i de små og ofte næsten usynlige detaljer i konkrete situationer, fx et suk, en ændring i et bevægelsesmønster, en hånd, der løftes, det sagte eller de kropsliggjorte handlinger. Jeg har i projektet en optagethed af affektivitet, og mine feltnoter afspejler dette, som jeg har skrevet tidligere. I videooptagelserne øges mulighederne for at få øje på de små næsten usynlige kropslige handlinger, som blikke, der sænkes, og det øger min mulighed for at se, hvordan affektivitet rejser, da kameraet fanger tyve elever på en gang, og jeg kan gense dem med blik for forskellige elever hver gang.

Video giver ligeledes mulighed for, som det også påpeges af Banks & Zeitlyn (2015), at iagttagelse af handlinger in situ. Den indledende case med Johanne er skrevet frem på baggrund af feltnoter, jeg tog under positionerende deltagerobservation, men jeg optog ikke video. Hvis jeg havde haft videooptagelser, havde jeg haft mulighed for at gense situationen og se, hvordan hele situationen blev til. Hvordan agerede de elever, der gled ud af mit blik, da jeg

observerede. Jeg noterede, at Soffi og Johanne var som klistret sammen. Hvor længe havde de været det? Var det først, da Johanne skulle til at svare? Hvordan sad de andre elever? Var de klumpet sammen? Hvilke rygge var vendt mod hinanden? Osv. Jeg udvikler sidst i analyserne et begreb om faglig værdighed. Det gør jeg, som jeg senere vil uddybe, ansporet af elevfiguren Josefine i 8.AB. Med video blev det muligt at gå tilbage til optagelserne og følge Josefine over tid – en mulighed jeg ikke havde haft, hvis mit empiriske materiale alene havde bestået af feltnoter, da Josefine ikke var en elev, jeg bemærkede før et stykke inde i feltarbejdet. Grunden til, at jeg ikke havde bemærket Josefine i begyndelsen, viste sig senere at blive interessant. Dette vender jeg tilbage til sidst i de empiriske analyser.

Affektive muligheder

Videoptagelser rummer også affektive muligheder. I analyse 2 spiller gamle mobbefortællinger en central rolle i fortællinger, der fortælles i et gruppeelevinterview. Her giver videoptagelserne mig mulighed for at skrive situationen frem med en detaljerigdom, jeg ikke havde haft mulighed for at fange alene med lydoptagelser. Her ses, hvordan små bevægelser, som en arm, der aer en anden arm, er tegn på, at de gamle mobbeerfaringer er affektivt intensiverede på måder, der stadig har betydning for de faglige elevsubjektiveringsmuligheder. Som Staunæs & Kofoed pointerer, kan videomateriale fremkalde noget ”vigtigt mere” (2014, s. 143) end ord.

At se video under interview

Et andet sted, hvor videoptagelserne havde et analytisk potentiale, var, når jeg viste dem under interviewene med lærerne. Staunæs & Kofoed (2014) har også metodisk arbejdet med at lade feltens aktører se video af sig selv. Hos Staunæs og Kofoed blev eleverne filmet under samtaler på skolelederens kontor, hvorefter eleverne blev interviewet, mens de så videoptagelserne af sig selv. Jeg anvendte samme metode, men i mit projekt var det lærere, der så sig selv.

Netop det, at kameraet giver en affektiv distance, anvendte jeg i lærerinterviewene analytisk, som det vil vise sig i analyse 3. Her analyserer jeg, hvordan læreren er afficeret på andre måder i den konkrete situation, end når hun genser situationen på video. Dette åbner for analytiske pointer og muligheder for at iagttage, hvordan den affektive forbundethed, hun har til eleverne, bliver en kraft i den konkrete situation – en kraft, som er virksom, og som gør noget bestemt ved hendes handlinger. At se videoptagelserne med lærerne gav

også noget konkret at tale om i interviewet og gjorde det muligt at bringe mine spørgsmål helt tæt på hændelsesforløbet og dermed, som jeg har argumenteret for tidligere, et afsæt for ikke at lokke til referater, men til fortællinger.

Tættere på levet liv med video – eller længere væk?

Videoptagelserne giver nogle muligheder, men jeg kom ikke nødvendigvis tættere på levet liv ved at bringe et videokamera med ind i klasserummet. For måske bidrog kameraet til min positionering i 8.AB. Måske blev jeg til som en anden slags forsker, end jeg gerne ville være, netop fordi kameraet af lærere og elever opfattes som noget, der fanger alle detaljer. Blev min tilstedeværelse måske urovækkende? Skabte jeg en distance? Jeg oplevede aldrig, at jeg kom 'ind på livet' af eleverne i 8.AB på samme måde som i 9.C. I 8.AB hviskede de mig ingen hemmeligheder om kedelige lærere, gamle mobbere og tidligere kærestes, som de gjorde i 9.C. De fortællinger om livet som teenager, jeg fik fortalt uopfordret i 9.C, hørte jeg ikke noget om i 8.AB. Det kan der være mange grunde til. Men måske blev kameraet en af grundene. Ofte italesatte læreren det ubehagelige ved kameraet, som Sanne, der siger: "Uh, man skal lige vænne sig til det kamera, ikke? Det skal jeg også" Eller Tove: "Byd gerne ind med forslag. Hvis I tør foran kameraet". Jeg havde af etisk grunde placeret kameraet, så det kunne ses og stod dermed ved, at det filmede. Selv sad jeg i vindueskarmen ved siden af det uden for kameravinklen. Måske ud fra en dengang ikke bevidst ide om, at jeg som forsker ikke var en del af situationen og dermed ikke behøvede være med på videoen. Måske smeltede jeg sammen med det artefakt, jeg havde medbragt, og blev dermed selv en foruroligende figur i rummet, der ikke appellerede til fortrolighed.

Analysestrategi

Dette delkapitel handler om analysestrategien, dvs. om konkrete analytiske greb samt de refleksioner, der knytter sig hertil. Jeg indleder med en præsentation af, hvordan jeg med belæg hentet i det metateoretiske afsæt forstår analysestrategien som en videnskabelig praksis, der handler om at tilrettelægge forskerblikket, så man får øje på noget, der er relevant for afhandlingens forskningsspørgsmål og kundskabsambitioner. Herefter går jeg tæt på de analytiske greb, jeg har bragt i anvendelse i de forskellige dele af analyseprocessen.

Analysestrategi forstået som tilrettelæggelse af forskerblikket

I afhandlingen forstås analysestrategien med hjælp fra Esmark et al.(2014) som den praksis, der består i at skabe og konditionere det videnskabelige blik, som gør det sociales emergens iagttagelig. Men blikket lægges ikke blot med analysestrategien til rette på måder, der får allerede eksisterende og faste fænomener til at træde frem. Det er en grundforståelse inden for den poststrukturalistiske tradition, som denne afhandlings metateoretiske afsæt lægger sig op af, at når analysestrategien bliver til, bliver også den videnskabelige genstand til. Som skrevet frem i det metateoretiske afsæt bygger analyserne på antagelser om, at virkeligheden er i evig tilblivelse sammenfiltret med mangeartede aktører. Det betyder i analyseprocessen, at forskerens krop, handlinger, metoder, begreber, analytiske snit osv. medproducerer og medproduceres af de analytiske læsninger og de konklusioner, der drages. Sagt med Krejslers ord: "Tankens omgang med materien producerer kontinuerligt de iagttagelsesperspektiver, der producerer den omgivende materialitet som netop de aktuelt fremtrædende aktualiseringsformer og vice versa"(2019, s. 19). Det bliver altså ikke muligt at nå frem til en analysestrategi, der afdækker virkelighedens tilblivelse på måder, der er uafhængige af analysestrategien. De analytiske læsninger, jeg foretager mig, er ikke de eneste mulige læsninger, men, og det er en væsentlig pointe, de er heller ikke vilkårlige, som også Kofoed (2003, s. 371) understreger. Fx vil jeg i analyse 1 nå frem til, at Johannes muligheder for at blive fagligt genkendelig for læreren med de konsekvenser, det har for hendes muligheder for faglig subjektivering, er begrænsede i den konkrete situation trods elevbidragets faglige potentialer. Dette kan jeg hævde, netop fordi jeg med mine analytiske greb har lavet nogle snit i det empiriske materiale, der får dette til at træde frem. Men det betyder ikke, at jeg eller en anden forsker ligeså godt kunne være kommet frem til, at

Johanne bliver genkendelig for læreren. Med de definitioner og forståelser, jeg lægger til grund for brugen af de teoretiske begreber, bliver Johanne ikke genkendelig lige her. Til gengæld kan andre analytiske snit bringe nye nuancer af Johannes faglige subjektiveringer ind i analyserne og også nuanceringer, der vrider og forstyrrer og eventuelt modsiger aspekter ved de forståelsestilbud, der blev til efter de første læsninger. Men de nye vrid og nuancer, der tilføjes de første analytiske læsninger, er selvsagt heller ikke vilkårlige. Jeg laver sådanne modlæsninger sidst i analyserne.

Når det ikke er muligt at diskutere sig frem til den perfekte analysestrategi, må jeg i stedet diskutere, hvilke analytiske greb og refleksioner der kan være afsættet for det, Kofoed kalder "*gode nok analyser*" (2005, s. 371). Man må spørge sig selv: Gode nok til hvad? Et spørgsmål Søndergaard besvarer med et: "Jo, gode nok til at fungere som udgangspunkt for interessante analyser" (citeret hos Kofoed, 2003, s. 371). Og Søndergaard uddyber ved at skrive, hvilke snit der ikke frembringer interessante analyser. Det er analytiske snit, der lukker eller begrænser, eller som ikke giver os mulighed for at fremvise konstruktioner på nye måder, men i stedet trækker på indforståetheder og selvfølgeligheder i en sådan grad, at analyserne ikke åbner for nye perspektiver eller tænkemåder. Hvis jeg i nærværende afhandling lavede analytiske snit mellem elevens faglighed og læringsmålenes tilstedeværelse i undervisning og alene interesserede mig for denne sammenhæng, ville det med Søndergaards ord være "så nært på almindelige måder at skelne mellem fænomener på i vores kultur, at det ikke i sig selv havde bidraget til arbejdet med at finde nye og anderledes perspektiver" (citeret hos Kofoed, 2003, s. 371). Som jeg har argumenteret for løbende, er det min ambition, at sådanne 'nye og anderledes perspektiver' på sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål bliver til ved at rette blikke mod sammenfiltringer af mangeartede kræfter og aktører og processer af tilblivelser og bevægelser, når elever subjektiveres fagligt.

Som jeg argumenterede for i kapitel 2 om afhandlingens positionering i forskningsfeltet, er der en del forskning i sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål, der beskriver entydige og klare sammenhænge. Jeg anfægter ikke, at sådanne forskningstilgange producerer viden af værdi, men med Law (2004) i hånden, vil jeg også hævde, at når der forskes i det sociale liv, vil der være meget, der undslipper blikket, hvis forskningsmetoderne bliver for forenkede. En liste over det, der undslipper vores blik, er potentielt endeløs, er

Laws (2004) pointe. Mange af den sociale verdens fænomener er flygtige og vanskelige at fastholde. Som det lille gib i eleven Johannes mave, når læreren læser læringsmålene op. Den hurtige tanke, der fejer bekymringen væk – måske inden eleven selv når at registrere den. En kommentar fra bagerste række. Et blik, der flakker. Kroppe, der vendes væk. En ting er sikkert, hævder Law (2004), at hvis vi vil tænke noget om den sociale verdens rod, så må vi opgive ideen om det simple, og han argumenterer for at tænke i metoder (herunder analysemetoder), der er bredere, løsere og mere generøse end de traditionelle, og han argumenterer for behovet for "ways of elaborating quiet methods, slow methods, or modest methods" (Law, 2004, s. 15). Mit konkrete bud på langsomme analysemetoder er at dvæle ved konkrete situationer, gå helt tæt på de små detaljer og lade kompleksiteten træde frem, ved at jeg følger forskelligt positionerede aktørers perspektiver, laver optegnelser over aktører i situationer, følger tråde ud herfra og vender tilbage til analyserne igen og igen med nye indsigter og begreber, dvæler, når der er noget, der ikke giver mening med det fortolkningsrepertoire, der er mig til rådighed.

Man kan blive helt stakåndet. For når verden er så rodet og kompleks, kan man så sige noget om den? Og vil ethvert forsøg på at ordne sit empiriske materiale og udsætte det for analyser ikke nærmest være et overgreb på empiriens kompleksitet? Law og Mol (2002) spørger, hvordan vi kan håndtere denne kompleksitet uden at være reduktionistiske og samtidig undgå at skabe endnu mere kompleksitet og drukne i kaos. Det er min ambition at befinde mig herimellem: at undgå at drukne i kompleksiteten og samtidig undgå at fastfryse for tidligt, ureflekteret, for længe, for meget eller for bombastisk. Det er min ambition, når jeg i det næste afsnit redegør for den mere konkrete del af min analysestrategi.

Analysestrategiens konkrete greb

De følgende afsnit handler om de konkrete analysestrategiske greb, jeg bringer ind i analyserne for at nå frem til de interessante og gode nok analyser, jeg har netop har argumenteret for.

En analyseproces består af forskellige delprocesser, og i de forskellige dele af analysen vil forskellige analytiske greb være meningsfulde. I min fremstilling herunder har jeg ordnet delprocesserne og de analytiske greb i en rækkefølge, der kan minde om en logisk, kronologisk orden i en analyseproces. Jeg vurderer, at det er den orden, der giver mest mening for den læser, der ikke har været en del af processen. Derudover er det også den orden, jeg i perioder har til dels fulgt, men virkelighedens analyseproces har været langt mere rodet end fremstillingen antyder. Som

projektet i sin helhed har også tilblivelsen af analysestrategien været en abduktiv proces. Det abduktive har i analyseprocessen været bevægelser mellem læsninger af empirisk materiale, læsninger af teori, forsøg med analytiske greb, nye læsninger af empirisk materiale, nye analytiske greb osv. Det har været abrupt og fuldt af vildspor og blindgyder og med bevægelser frem og tilbage mellem en zoomen ud for at få overblik og en zoomen helt ind på detaljerne. Nogle af blindgyderne vil fremgå af det følgende, mens andre ikke vil, men uanset, så vil min fremskrivning fremstå mere ordnet end tilfældet var.

Indledningsvist viser jeg, hvordan jeg får overblik over det samlede empiriske materiale ved at lave optegnelser i kataloger. Herefter beskrives og begrundes valget af de konkrete situationer, jeg zoomer ind på. Efterfølgende udfoldes, hvordan jeg ved hjælp af *messy maps* åbner de udvalgte situationer for analytisk indsigt. Hvorefter jeg viser og diskuterer, hvordan *affektive rytmer* bliver et analytisk greb, der skal bringe bevægelse (tilbage) i analyserne. Delkapitlet om analysestrategien afsluttes med betragtninger om *undringer og modlæsninger* som analytiske greb, der skal holde forskerblikket åbent for nytænkning.

Kataloger og overblik

Det første, jeg gjorde i analyseprocessen, var at få overblik over det empiriske materiale. Det empiriske materiale er stort og multimodalt, og selvom det lå (og stadig ligger) velorganiseret i mapper på et datasikret drev, ordnet efter materialets fremtrædelsesform (inddelt i lyd, transskriberet tekst, billeder, video, tegninger m.m.) fremstod det alligevel som en næsten uoverkommelig opgave at gå i gang med de indledende læsninger af det empiriske læsninger.

Noget at det, der hjalp mig med at strukturere overblikket, var at tænke i læsninger af det empiriske materiale som horisontale og vertikale læsninger. Dette er inspireret af den tilgang, Haavind kalder at læse "på langs" og "på tværs" (2000, s.174). Hvor læsninger på tværs er de mere overfladiske analyser af det samlede empiriske materiale, er læsninger på langs mere dybdegående analyser af udvalgte uddrag. Jeg finder dog, at horisontal og vertikal er mere sigende begreber, men meningen er den samme. Først læser jeg mit materiale horisontalt, dvs. at jeg læser hele det empiriske materiale igennem med henblik på at komme ud i afkrogene og lære det at kende samt etablere det, Kofoed (2003, s. 369) kalder kataloger, som er forskellige former for optegnelser over eksempelvis tematikker i materialet. Denne manøvre svarer til det, Haavind kalder at søge "på tværs" (2000, s. 174).

Mine analyser vil dog være lidt mere krøllede end Haavinds. De bliver til ved at følge nogle af de tråde, der væver sig ind i det aktuelle udsnit af empirien. Og så samles nogle af trådene i kataloger (se eksempler på kataloger i bilag 1). Det er dog ikke alt, der egner sig til at blive optegnet i kataloger. Elevers positioneringer over tid er fx tegnet ind i *messy maps'ene* over de konkrete situationer, hvor det konkrete elever er aktører. *Messy maps* udfoldes senere i dette kapitel.

Jeg har lavet tre kataloger. Det første katalog er en optegnelse over *undringer*, altså det jeg undrer mig over, mens jeg læser det empiriske materiale igennem. Disse undringer er formuleret som spørgsmål og fremstår helt umiddelbare, som de blev til uden overvejelser over, hvilken rolle de kan spille i forhold til forskningsspørgsmålet. Det andet katalog rummer det, jeg kalder *interessante cases*, som er afgrænsede situationer, der sætter faglige elevsubjektiveringer på spidsen, og hvor læringsmål er til stede – altså cases, der kunne være interessante for mine empiriske analyser. Hvordan disse er udvalgt, vil fremgå af næste afsnit. Det tredje katalog er optegnelser over *tematikker* og rummer fx gennemgående diskurser eller affektivitet i det empiriske materiale, fx kærlighedsdiskurser eller ramme-plet-logikker. Der er ikke lavet en decideret diskursanalyse, da formålet med den horisontale læsning, handler om at få overblik og indsigt i mere overordnede tendenser i materialet.

De empiriske analyser i kapitel 6 er zoomet helt ind på levet liv og udgør tidsmæssigt et lille udsnit. Med katalogerne bliver det muligt at trække tråde fra de konkrete cases og til katalogerne, og dermed inddrage et længere tidsperspektiv i analyserne af elevers faglige subjektivering. De horisontale læsninger af elevfigurers tilblivelse er nødvendige for at få blik for de genforhandlinger over tid, der med henvisning til Butlers (1990) performativitetsbegreb genforhandler, forskyder og bevæger normativitet og elevsubjektivitet. Jeg havde mange ideer på dette tidspunkt, hvilket også katalogerne bærer præg af. De viser samtidig, at der var mange veje at gå.

Jeg har herover kort præsenteret det, jeg kalder de horisontale læsninger af det empiriske materiale, men da ambitionen er at zoome ind på levet skoleliv, vil det være de vertikale læsninger, der får mest plads i dette kapitel om analysestrategiske greb. Jeg går derfor

videre til at diskutere de nedslag, jeg laver i det empiriske materiale – her hvor de vertikale læsninger finder sted.

Valg af cases

I dette afsnit argumenterer jeg for valget af de cases, der indgår i afhandlingens analyser. Da jeg har en ambition om at studere forhandlinger af faglig elevsubjektivering tæt på praksis, zoomer jeg i analyserne, som tidligere nævnt, helt ind på konkrete situationer og opholder mig ved detaljerne her. Dette kræver, at jeg laver nogle nedslag i det empiriske materiale – nedslag, jeg omtaler som *cases*, forstået som ”konkrete enkelttilfælde” (Flyvbjerg, 2015, s. 465). Det empiriske materiale er stort, og der må der træffes en del valg – og dermed også en del fravalg. Disse valg giver anledning til at spørge: Hvor mange og hvilke cases skal jeg vælge?

Det første spørgsmål om antallet af cases, diskuteres hos Small (2009), der påpeger at spørgsmålet ofte stilles på baggrund af en forkert præmis, når det stilles i etnografisk kvalitativ forskning. Nemlig ud fra en forventning om, at mange cases gør ens fund statistisk generaliserbare, hvilket de ifølge Small (alligevel) ikke bliver. ”For that, one needs a survey” (2009, s. 12). Jeg er på linje med Small og begrundet det med afhandlingens ambitionen om at producere indsigt i de små nuancer i levet liv. Nuancer der, som jeg argumenterede for i kapitel 2, har en tendens til at blive usynlige i det felt af læringsmålforskning, der er præget af kvantitative studier. Jeg lader dermed spørgsmålet om antallet af cases ligge og lader i stedet en optagethed af *nuancerigdom* guide mine valg af hvilke nedslag, jeg laver i det empiriske materiale. Som det fremgår af forrige afsnit, er et af katalogerne en optegnelse over det, jeg kalder ’interessante cases’. Disse cases er konkrete situationer fra undervisningen og er alle valgt ud fra kriterierne om, at læringsmål skulle være eksplicite for eleverne samtidig med, at faglig elevtilblivelse skulle se ud til at være i spil. For at afdække om faglig elevtilblivelse var i spil kiggede jeg fx efter situationer, hvor elevbidrag fejres, roses eller underkendes, situationer, hvor elever, lykkes eller fejler og situationer, hvor elever af sig selv eller andre mere eller mindre eksplicit italesættes som dygtige eller svage. Efter valget af disse ’interessante cases’ tegnede jeg dem op *messy maps*. Jeg redegør for *messy maps* som analytisk greb i næste afsnit. Efter de ’interessante cases’ var tegnet som *messy maps*, valgte jeg nogle situationer ud, som rummede aspekter af noget uafklaret, noget der kunne studeres med blik for nuancer og forskelligartede kræfter, og hvor svaret

på, hvordan der forhandlede elevsubjektivitet ikke umiddelbart lod sig besvare. Det øvrige empiriske materiale, der indgår i analyserne, fx uddrag af feltnoter fra uformelle samtaler om de konkrete situationer eller interview med interessante og for analyserne relevante udsagn. Noget af det øvrige empiriske materiale er også inddraget i de empiriske analyser, fordi det vakte undring eller fremstod særligt insisterende eller gennemgående. Dette vil fremgå af analyserne.

Der er særligt to situationer, der ender med at blive helt centrale i analyserne, og hvorfra der trækkes tråde til det øvrige empiriske materiale. Den ene er den indledende situation med Johanne og den anden er en situation, hvor Tobias i 8.AB skal fortælle om en novelle. Disse to situationer valgt, fordi læringsmål didaktiseres på måder, der ligger tæt på de handleansvisninger, lærerne har fået præsenteret af konsulenterne. Der er samtidig mange ligheder mellem didaktiseringerne af læringsmål i de to cases, hvilket giver muligheder at lave modlæsninger som analytisk greb, som jeg vil afslutte dette kapitel med at diskutere. Samtidig er der i de to situationer forskelligartede eksempler på elevbidrag, der ikke bliver fagligt genkendelige for læreren. Dette er analytisk interessant, da det dermed bliver muligt at få indsigt i de abstrakte grænser for faglig relevans og dermed mulighederne for forhandling af faglig subjektivitet i konkrete situationer.

Casene er begge fra undervisningssituationer, hvor læringsmål didaktiseres forholdsvist stramt og på måder, der legitimerer et lille og afgrænset fagligt fokus. Men selvom disse former for didaktisering af læringsmål genfindes en del steder i det samlede empiriske materiale, vil der også være mange andre måder at gøre det på. De er altså ikke valgt ud fra et princip om repræsentativitet, men de viser dog nogle gennemgående tendenser i måderne at didaktisere læringsmålene på i de pågældende klasser. Hvis læserens blik er rundet af en mere deskriptiv og realistisk forskningstradition, og man som læser derfor forventer, at analyserne rummer en grad af repræsentativitet, så kunne man måske komme til at læse analyserne som om, der er (tilsvarende) meget undervisning i de pågældende klasser og måske endda i danske folkeskoleklasser i almindelighed, der foregår med så insisterende tilstedeværelse af læringsmål. Det er ikke tilfældet. Casene er valgt på grund af deres analytiske potentialer.

Messy maps – som at tegne rhizomet op

Efter at have lavet katalogerne og valgt de nedslag i form af konkrete situationer, der skulle være afsæt for analyserne, skulle jeg i gang med det, jeg har kaldt mikrosociale analyser helt tæt på praksis. Jeg havde brug for nogle analytiske greb, der i tråd med min ambition om at lave multimodale konstitueringsanalyser helt tæt på konkrete situationer kunne åbne mit empiriske materiale for den kompleksitet i tilblivelsesprocesserne, jeg er ude efter.

Som nævnt i kapitel 3 trækker jeg på Deleuze og Guattaris metafor om rhizomet for at holde mig selv fast på at lave kompleksitetssensitive analyser. Men hvordan kan man helt konkret åbne sit materiale for denne kompleksitet? Her lod jeg mig inspirere af Clarkes (Clarke, 2003, 2005, 2009; Clarke et al., 2018) arbejde med situationsanalyser. Jeg gennemfører ikke de empiriske analyser, der er præsenteret i kapitel 6, som situationsanalyser tro mod Clarkes arbejde, men jeg lader mig inspirere af hendes konkrete måder at optegne situationskort på som analysestrategiske greb, der har den kvalitet, at de åbner det empiriske materiale med blik for kompleksiteten. Situationsanalyserne og *messy maps* har været grundlæggende i de empiriske analyser og får derfor en del plads i nærværende fremskrivning af afhandlingens analysestrategiske greb.

Clarkes bud på analytiske greb er fysiske optegnelser af konkrete situationer i form af situationskort. Hun anbefaler, at man som forsker tager en situation ad gangen og noterer alle de aktører, man som forsker har opfanget i situationen. Alt skal i princippet med. Disse optegnelser af situationskort foregår i tre delprocesser. Først laver man et rodet kort (*messy map*), hvor alle aktører er noteret i tilfældig orden. Herefter ordnes disse aktører i brede kategorier (*ordered version*). Til sidst forbindes aktørerne med hinanden i det, hun kalder det relationelle kort. Gangen i den analytiske proces bliver altså at udpege, ordne og forbinde aktørerne i den konkrete situation. Dette kan lyde som en proces, der er i risiko for at blive mekanisk, hvilket ikke er hensigten. Jeg betragter optegningen af situationskort som en måde at åbne materialet på, og de analytiske læsninger tager afsæt heri, men er baseret på multiple læsninger, der er mere bevægelige, end denne præsentation af situationskortene lægger op til.

Da jeg begyndte at arbejde med situationskortene, havde jeg valgt flere konkrete situationer ud end de to, der endte med at blive centrale i afhandlingen. Alle de udvalgte situationer blev optegnet ved hjælp af situationskort, og det var netop gennem denne proces med

optegnelser, at jeg valgte de situationer ud, der indgår i afhandlingens empiriske analyser i kapitel 6. De situationer, der endte med at komme med i afhandlingen, er dem med størst detaljerigdom og flest interessante nuancer ift. faglig elevsubjektivering. Jeg har som tidligere nævnt prioriteret få situationer og stor detaljerigdom for at komme helt tæt på praksis og den kompleksitet, praksis rummer. Netop gennem optegnelserne stod det tydeligt, hvilke situationer der rummede flest nuancerede detaljer.

De konkrete messy maps – at udpege aktører

Det allerførste, jeg gjorde, var at læse mine feltnoter fra den udvalgte situation igennem. Herefter så jeg videooptagelsen igennem igen i de tilfælde, den eksisterede, for, som nævnt i delkapitlet om afhandlingens metoder, er det kun i 8.AB, der er videooptagelser fra konkret undervisning. Derefter skrev jeg på et A3-ark alle de aktører, jeg havde opfattet.

Her noterede jeg i princippet alt det, jeg forestillede mig, kunne have betydning for elevers faglige positioneringer og subjektivering. Clarke forslår, at man spørger sig selv, "Who and what are in the situation? Who and what matters in this situation? What elements 'make a difference'?" (Clarke, 2005, s. 87), og noterer alt (betydningsfuldt) uden at sortere.

Aktørerne i situationen er uendelige, og jeg måtte lade mig guide af noget, for at optegnelserne blev meningsfulde. Her var det oplagt at lade mig guide af mit forskningsspørgsmål og projektets kundskabsambitioner. Jeg noterede det, der relaterede sig til læringsmål og elevtilblivelser og faglighed – situationerne er jo også netop udvalgt, fordi de er ceremonier for faglig tilblivelse og fordi læringsmålene er eksplicite, og dermed er der allerede truffet nogle valg.

Både humane og non-humane aktører skal udpeges. Jeg noterede de elever, der umiddelbart spillede den mest fremtrædende rolle i situationen, fx i situationen med Johanne noterede jeg Johanne, Soffi og læreren Jakob. Jeg noterede også grupper af elever, fx en gruppe elever, der markerede ved håndsoprækning. Jeg noterede deres placering og bevægelse i klasserummet, fx blikretning, blussende kinder, hurtige og langsomme kroppe. Da det alt sammen er noget, jeg med afsæt i teorier om subjektivering kunne sandsynliggøre, kan have betydning i positioneringsbevægelser. Som non-humane aktører noterede jeg bordenes opstilling, Johannes stol, der var rykket hen til Soffis bord, de laminerede læringsmål på væggene, skrift på tavlen, lyden af læreren bank, stilhed, men også affektive aktører såsom stemning, egne kropsfornemmelser osv. Også faglighed havde

min opmærksomhed, da det netop er de faglige aspekter ved elevsubjektivering, jeg er optaget af. Jeg noterede novellen, novellens budskab, forskellige faglige elevbidrag osv. En væsentlig aktør, som jeg overså i de indledende optegnelser, var forskersubjektet, men det er en væsentlig pointe, at forskersubjektet er en del af situationen og med stor sandsynlighed en betydningsfuld aktør, som dermed også må figurere på situationskortet, når det optegnes. At forskersubjektet er en del af situationen, er også en pointe hos Clarke & Charmaz (2014). I analyserne vil der være ekspliciterede eksempler på, at forskerens tilstedeværelse analyseres som en del af situationen.

Herefter fulgte jeg trådene til aktører, der ikke umiddelbart var at registrere i selve situationen, men som jeg antog var vævet ind i situationen på måder, der var betydningsfulde for elevtilblivelser.

Disse tråde fik jeg adgang til via det empiriske materiale, jeg producerede gennem uformelle samtaler med elever og lærere lige efter konkrete undervisningssituationer og interview. På arket, hvor jeg optegnede messy maps, noterede jeg mig udsagn som fx læreren, der siger: "Jeg forærer hende jo svaret", og tydeligvis undrer sig over, at eleven Johanne ikke svarer. I sådanne tilfælde noterer jeg både 'foræring' og lærerens undring, Soffis krop, der ryster sig i afsky for Mikkels måde at tage del i situationen på, min egen registrering af Johannes skift i humør osv. Det er dette empiriske materiale, der i analyserne giver mig mulighed for at analysere mig frem til de fortolkningsrepertoarer, der er til rådighed i de konkrete situationer, og som får betydning for fx lærerens faglige genkendelse af elever. Lån af blikke bliver dermed også et analysestrategisk greb, som hjælper mig i mine optegnelser af situationskortene.

Herefter fulgte jeg trådene til det, man kan kalde de store samfundsmæssige diskurser og ideer, som enten blev adresseret direkte, fx når læreren siger: "*Jamen forskning viser jo, at de lærer bedst ved at vide, hvad de skal lære*", eller mere implicit når læreren siger: "*Hun har forstået det; hun ved, hvad de er i gang med at lære*", eller ved at jeg selv kunne sandsynliggøre en forbindelse til politiske ideer om læringsmål ved at se læreren gøre noget bestemt, jeg genkender fra policydokumenter eller lignende. Det er her, jeg får øje på det, Clarke kalder symbolske medbetydninger (2005), fx når læringsmål, som det er tilfældet i denne afhandlings analyse, er en aktør, kan symbolske medbetydninger være curriculumtænkning, evidens, canadisk succes osv. Det er medbetydninger, der væver sig

med ind i konkrete situationer og farver disse – fx giver en lærer kvalme eller begejstrer en anden. Her trækkes trådene ud til det, jeg fremlægger i kapitel 5, som jeg har valgt at kalde læringsmålsfeltet, der rummer forskning, politik, samfundsdebatter, konsulentvirksomhed m.m.

Disse bevægelser, hvor jeg med afsæt i den konkrete situation følger de tråde, der fx i form af samfundsdiskurser væver sig ind i situationen, kan minde om det, Clarke kalder et mikroniveau, som indfanger selve den konkrete situation, et mesoniveau, som indfanger den sociale arena omkring den konkrete situation, og et makroniveau, som indfanger de mere abstrakte positioner og diskurser, som aktørerne må tage op eller ikke tage op (positionskortet) (Clarke, 2009, s. 554). Jeg er mere rhizomatisk. I Clarkes udlægning er der en af verden i mikro, meso og makro. Selvom Clarke ikke vil hævde, at denne opdeling eksisterer ontologisk, så gør det alligevel noget ved min erkendelse at fastholde denne opdeling. Måske sniger der sig en hierarkisering ind, som er uhensigtsmæssig.

Det blev tydeligt i denne del af processen med at optegne messy maps, at der var stor forskel på, hvor velegnet mit empiriske materiale var. Det empiriske materiale fra pilotprojektet egnede sig ikke særlig godt til denne slags analyse, da jeg ikke på det tidspunkt havde været opmærksom på det Højgaard og Søndergaard (2015b) kalder multimodale fremtrædelsesformer. Jeg havde hovedsageligt noteret tale og handlinger, mens noter om affektivitet kun var at finde sporadisk.

At ordne aktører i brede kategorier

Herefter er det ifølge Clarke tid til at ordne aktører i brede kategorier. Denne del af optegnelsesprocessen var jeg lidt varsom med. Hun foreslår, at der ryddes op gennem brede kategorier såsom temporale m.m. Jeg valgte dog med begrundelse i min ambition om en mere rhizomatisk analyseproces at bevare rodet i situationskortene. I stedet for, som Clarke foreslår at ordne efter fremtrædelsesformer, så ordnede jeg efter fænomener og spurgte, hvilke fremtrædelsesformer fænomener optræder i, fx læringsmål, der træder frem gennem sprogliggørelse, som skrift på et lamineret ark mm. I kapitel 6 i analyse 3 vil jeg vende tilbage til dette.

Det relationelle kort

Her blev det virkelig interessant. Med Deleuzes forståelse af kræfter er det ikke de enkelte aktører, der er interessante, men netop relationerne mellem dem. Også Clarke

understreger, at det er relationerne mellem aktørerne, der er nøglen til analyserne (2003, s. 102) Det er en pointe, jeg er helt på linje med, da det er gennem disse relationer, det bliver muligt at få blik for de kræfter, der arbejder i de konkrete situationer. Da jeg optegnede relationerne mellem aktørerne, var jeg tæt på Clarkes anbefaling: "Literally, center on one element and draw lines between it and the others and specify the nature of the relationship by describing the nature of that line. One does this systematically, one at a time, from every element on the map to every other" (2005, s. 102). Jeg greb denne process ret systematisk an som en måde at tilstræbe, at den i mindst mulig grad blev styret af mine forforståelser. Jeg tog bogstaveligt talt aktørerne en ad gangen og trak linjer ud fra den aktuelle aktør og noterede mig, hvilken relation linjen angav. Fx skrev jeg mellem Johanne og foræring "undvigelse", og som det vil fremgå af analyserne, er denne 'undvigelse' central i analyserne. Relationen mellem Johanne og foræringen bliver nøglen til nogle af de åbninger, der laves i mit materiale. De betegnelser, jeg skrev på forbindelseslinjerne, var fx "inviterer", "afskærer", som ligger tæt på de former, kræfter med Deleuze kan antage, altså handling, der følger handling, og dermed bliver linjerne mellem aktører et udtryk for magten. Faren er her at fikserer magten og dermed komme til at forstå magten som noget, der kan gribes, hvilket ikke er pointen, da magten netop er flygtig og utilregnelig. Det kræver en opmærksomhed og en mindes sig selv om magtens fremtrædelsesformer.

Det er også væsentligt at minde sig selv om, at kortene ikke nødvendigvis skal forme det endelige analytiske produkt. Selvom de måske gør det, så er hovedideen, at kortene skal åbne empirien ved at stille spørgsmål til det empiriske materiale på nye måder. Mine teoretiske begreber skal nu med på arbejde, og jeg går frem og tilbage mellem messy maps og det empiriske materiale og nye teoretiske læsninger. Jeg ser en video igen, læser mig ind på nye begreber, inviterer begreberne ind, læser feltnoter igen osv.

Jeg må også passe på illusionen om, at jeg med messy maps får det hele med. Også med maps skal der træffes valg. Jeg kan ikke skrive det hele ned. Så fordringen må være, at jeg er så reflekteret som muligt over de valg, jeg træffer. Hvad er det, jeg leder efter og vælger ud af rodet? Hvad er det, jeg skriver ned og tegner? Hvilke linjer lader jeg skabe forbindelser? Hvad leder jeg efter – det synlige, det usynlige, det intense, det, der er meget af eller lidt af eller ingenting af? Hvordan sorterer jeg? Det er refleksioner, der er en del af den videnskabelige analytiske proces. Hvor komplekst jeg end optegner mine maps, kan de ikke

afspejle virkelighedens rod. Også maps reducerer detaljerne i levet liv, men jeg kan forsøge at undgå, at reduktionen (alene) beror på mine forforståelser. Maps er en visuel (gen)fremstilling – en fastfrysning af levet livs flygtighed. Men messy maps har sine udfordringer. Det er en fiksering af det flygtige, som jeg jo ellers gerne ville undgå, men det er nødvendigt for at åbne materiale for indsigt. Men jeg har også brug for bevægelsen, og her skulle begrebet om affektive rytmer hjælpe mig.

Affektive rytmer

Situationskortene bragte mig langt i åbninger af mit empiriske materiale. Det blev muligt for mig at lave de nødvendige reduktioner og samtidig fastholde fokus på de konkrete situationers kompleksitet, og det blev muligt at holde mig selv fast på detaljer i konkrete situationer og ikke fikserer for hurtigt. Men selvom det med messy maps er muligt at følge tråde til det, der ikke var synligt i situationerne, fx andre subjekters forståelser af situationen eller diskurser om læringsmål, så er det et øjebliksbillede, messy maps tegner op, og noget af det, der fortonede sig i mine messy maps, var de gentagelser, der over tid gør skoleliv til skoleliv.

For at få analytisk greb om disse gentagelser supplerede jeg optegnelser af situationskortene med optegnelser af gentagelser og forskydelser. Dette gjorde jeg inspireret af Kofoed (2003) ved at inddrage begreb om rytme. Rytmeanalytikken er ikke gennemgribende i analyseprocessen, men det er et analytisk greb, jeg trækker på, når gentagelser viser sig betydningsfulde i elevsubjektiveringsprocesser.

Rytmebegrebet definerer jeg med hjælp fra Kofoed som "*ordningen af gentagelse og forskydelse*" (2013, s. 172). Det er gentagelserne, der gør situationen til netop denne slags situation, og det er situationer, der giver gentagelserne mening. Det kan fx være gentagelser af lærerspørgsmål, elevsvar, lærerrespons, lærerspørgsmål, elevsvar osv., der gør situationen til en undervisningssituation, ligesom de enkelte ytringer bliver meningsfulde, netop fordi situationen er en undervisningssituation. Også Kofoeds pointe om, at gentagelse altid er forskudt, er central i denne afhandlings analyser. Rytmer er sammensat af en række handlinger eller andre former for gentagelser, der kan syne ens, men samtidig rummer noget nyt, og det er netop ofte i 'det nye', mulighederne for at forstå nuancerne i forhandlingerne af faglig elevsubjektivitet ligger. I klasserummet kan de mange gentagelser af handlinger ligne endeløse kopier af noget, det er sket før, men her er altid forskydninger.

Fx ser jeg empirisk gang på gang, hvordan elevhænders bevægelse op og ned mere eller mindre i takt med, at læreren stiller spørgsmål, både er gentagelser og forskydninger. Håndoprækning er en gentagen rytme, og samtidig rummer hver eneste håndoprækning noget 'nyt'. Alene forskellen på at være den første hånd i vejret og den fjerde hånd i vejret efter lærerens spørgsmål rummer forskellige subjektiveringsmuligheder, fx kan de pågældende elever blive genkendelige som hhv. stræberen og den mere tilbagelænedede elev. Det er altså i selve gentagelsen, det nye bliver til, og samtidig at noget citeres og/eller genforhandles. På denne måde kontekstualiseres hver eneste handling i rytmerne, og betydningen og dermed fænomenerens tilblivelse afgøres lokalt.

Men det er ikke kun gentagelserne, Kofoed er optaget af. Hun vil udvikle "*et analytisk sprog og apparat, der er sensitivt over for affektiv tilblivelse og bevægelse*" (2013, s. 171), og tilføjer derfor *affektiv* til begrebet rytme. Hun ender med begrebet *affektive rytmer*. Dette analytiske begreb inddrager jeg i analyserne for sammen med de rytmiske gentagelser at kunne begribe det, der kan være vanskeligt at indfange, nemlig de affektive kræfter, jeg er optaget af, når de arbejder i elevsubjektiveringsprocesser. Sammen med rytmer af gentagelser og forskydninger retter jeg min analytiske opmærksomhed mod skiftene i affektintensiteter, altså når intensiteten stiger, falder, aflades, forskyder sig i rummet eller på anden måde forandrer sig. Skiftene kan iagttages i form af fx ændringer i intervallerne mellem de begivenheder, der skaber rytmerne (fx en ændring i, hvor hurtigt der skiftes mellem spørgsmål og svar i en faglig samtale), forskydninger af, hvad intensiteten samler sig om (fx når alles blikke rettes mod en bestemt elevkrop eller noget, der skrives på tavlen), kinder, der blusser, kroppe, der bliver rolige osv. Kofoed arbejder med et begreb om puls som en måde at begrebsliggøre disse skift i affektintensitet. Det, der kan være vanskeligt at sætte ord på. Pulsen er ikke fastlagt af den kronologiske tid, men arbejder i intensiteten, fx 'uvished' hos Kofoed.

Stramt koreograferede undervisningsrytmer – løsslupne pauserytmer

Jeg læste det empiriske materiale horisontalt med begrebet om affektive rytmer, særligt rettet mod de gentagelser og forskydninger, der konstituerer pauser og undervisning. Nogle af de horisontale analyser, jeg lavede, bragte mig frem til nogle mønstre i rytmerne på de skoler, hvor jeg har opholdt mig under feltarbejdet. Disse mønstre udfoldes herunder, da de

gav anledning til empirisk funderede begrebsliggørelser, som jeg vil bringe med ind i analyserne.

På de skoler er det karakteristisk, hvordan skolelivet konstitueres gennem en vekslen mellem pauser og undervisning. Gennem analyserne af det empiriske materiale fra feltarbejderne blev det ved med at trænge sig på, hvor forskelligt elevsubjekter må agere for at blive kulturelt genkendelige, alt efter om der er pause eller undervisning. Pauser versus undervisning ser ud til at blive aktualiseret som in- og eksklusionsproducerende kræfter i elevtilblivelsen. Jeg lavede derfor en læsning på tværs af det empiriske materiale for at blive klogere på denne forskellighed – og for at udvikle nogle analytiske greb, jeg kunne tage med mig tilbage i de andre analyser, som kunne give mig sprog for denne forskellighed. Jeg stillede skarpt på de rytmer af gentagelser (hænders bevægelse, kroppe bevægelse, følelsesudbrud, lydniveau og andre handlinger) og som konstituerer to centrale slags situationer i skolen: undervisningen og pauserne. Her er særlige ordninger af aktører. Ved at følge aktører gennem skoledagen bliver det tydeligt, hvordan elevkroppe (herunder hænder og rullende øjne) gebærder sig forskelligt i pauser og i undervisning – hvordan kroppe udtrykker følelser forskelligt – hvordan intensiteter skifter. Dette er interessant, fordi der må forhandles elevsubjektivitet på forskellig vis – og elevkroppe må agere forskelligt for at blive til som passende.

Jeg læser disse empiriske indsigter gennem Kofoeds begreb om affektive rytmer, og får med dette begreb mulighed for at begribe disse ordninger. Rytmebegrebet bliver en måde at begribe mønstrene i elevkroppenes bevægelser på. Puls bliver en måde at forstå den affektivitet, der væver sig ind i de for øjet synlige elevkroppebevægelser. Mødet mellem Kofoeds teoretiske begreber og de empiriske analyser af elevkroppe og elevtilblivelseskraft, bringer mig frem til en skellen mellem pauserytmer og timerytmer. Disse rytmer har forskellig karakter (og forskellige funktioner i elevtilblivelsesprocesser), som det vil vise sig, men det vil også vise sig, at pauserytmer ikke er reserverede til (de skemalagte) pauser og omvendt. Disse indsigter i forskellighed i og sammenvævning af rytmer i forhandlinger af elevsubjekter, tager jeg med over i de tre næste analyser, hvor det viser sig givende at have blik for rytmers forskelligheder, når jeg studerer faglige elevforhandlinger i undervisning, hvor læringsmål er til stede og potentielt aktualiseres som en kraft (blandt flere) i forhandlinger af faglig elevsubjektivitet.

Rytmer, der ser ud til at gå igen, er **stramt koreograferede undervisningsrytmer med puls af alvor** og **løsslupne pauserytmer med puls af frihed**. Det lyder umiddelbart meget stift, for er der ikke frihed i undervisningssituationerne og alvor i pauserne? Jo, det er der, og det er præcis her, det bliver analytisk interessant. Når de blander sig, og de rytmer, der ellers gør pauser til pauser, pludselig arbejder i undervisningen. Disse empirisk funderede pause- og undervisningsrytmer vil gå med på analytisk arbejde i kapitel 6.

[Modlæsninger af egne analyser som analysestrategi – at vride i tilgængelige forståelser](#)
At forstyrre tilgængelige forståelser blev efterhånden en gennemgående ide i arbejdet med afhandlingen. Det har ikke kun handlet om at udfordre den etablerede forskning, men også om at udfordre og vride i egne forståelser undervejs. Dette havde jeg ikke besluttet på forhånd. Jeg ville gerne bidrage med nye bud på forståelser af sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed. Men at mit projekt ville forskyde sig kontinuerligt, havde jeg ikke forudset. Længe betragtede jeg det som et problem, som noget jeg kunne overkomme, hvis blot jeg producerede bedre empiri, udviklede bedre begreber eller raffinerede min analysestrategi. At den sociale virkelighed, jeg studerede, var kompleks og under tilblivelse, var en præmis, jeg købte, men at også den analytik, der skulle åbne denne komplekse virkelighed for mig, forskød sig, kom bag på mig. Hvordan skulle jeg få øje på noget, hvis det, jeg iagttog, i virkeligheden forskød sig og medproducerede den virkelighed, det skulle iagttage?

Det producerede en del frustration hos mig, at bedst som jeg tænkte, at eksklusionsproducerende kræfter i faglige fællesskaber var en begrebsliggørelse, der skulle hjælpe mig med at forstå elevers faglige subjektiveringsprocesser, så fik jeg i de næste analysebevægelser øje på nuancer, der undslap begrebets greb, nemlig at eksklusionsproducerende kræfter ikke bare skubber subjekter ud af faglige fællesskaber, men at det var mit analytiske blik rettet mod det, jeg definerede som fagligt fællesskab, der lod eksklusionsprocesserne træde frem. Lod jeg fællesskabelse konstituere gennem elevblikke, så det anderledes ud. Så udviklede jeg ideen om et landskab som en flerhed af fællesskaber og begrebet om in- og eksklusion overlevede i min analytik, men med den præmis, at bevægelser altid er knyttet til fællesskabet som optik. Men nuancer undslap stadig, og jeg måtte tilføje nye lag i analytikken, jeg måtte vriste eksklusion fri af ydmygelse,

og inklusion fri af værdighed osv. Med tiden gjorde jeg en dyd ud af problemet, og jeg lod forskellige metodiske og analysestrategiske greb kvalificere disse vrid og forstyrrelser.

Kapitel 5

Læringsmålsfeltet

I kapitel 2 præsenterede jeg selve reformen, som den var udformet fra politisk side, sammen med forskning, der bidrog til at legitimere det reformtiltag om læringsmål og læringsmålstyret undervisning, der er i fokus i denne afhandling. Men en ting er politiske reformer og intentioner om forandring. Noget andet er, hvordan reformtiltag ser ud tæt på det skoleliv, de har som intention at forandre. For reformer forandrer sig fra bl.a. politik til praksis, og de ændrer uddannelser og subjektivitet, mens de bevæger sig. Som Staunæs, Brøgger og Krejsler konstaterer om reformer, "[they] morph as they move" (2018, s. 345)

Dette kapitel, som er det sidste inden de empiriske analyser retter blikket mod begivenheder og diskurser i samfundet. Jeg zoomer ud her i kapitel 5, inden jeg i kapitel 6 zoomer helt ind på praksis. Kapitlets præmis er, at relationer mellem politisk styring og praksis er alt andet end lineære. At reformer ikke kun ændrer hverdagsskoleliv, men også subjektiviteter. Der er et stort forskningsfelt (se fx Bjerg & Staunæs, 2018; Hultqvist et al., 2018; Popkewitz, 2018), som beskæftiger sig med, hvordan uddannelsesreformer translateres og transformeres i og af praksis. Et forskningsfelt, der udvikler og anvender metoder og begreber til at følge de intenderede og ikke-intenderede virkninger af reformer i praksis (Brøgger, 2014). Her forstås reformer som performative, der ikke blot ændrer fx didaktikker, men også ændrer subjektivitet. Dette kapitel leverer ikke en sådan translateringsanalyse, men jeg følger nogle af de stærke forståelser, der lader til at nå ud i praksis.

Selve translateringerne er altså ikke genstand for mine analyser. Jeg vil vise, **at** fx læringsmål rejser og forandrer sig, men det ligger uden for denne afhandlings ambition at analysere, **hvordan** fænomener translateres gennem disse kæder, fx hvordan forskning i mål fortolkes af politikere og bliver til lovgivning, som igen fortolkes af lærebogsforfattere og bliver til

formidlende litteratur, der læses af konsulenter og lærere, som tager indsigter med sig herfra og ind i praksis, der blander sig med forestillinger, materialiteter, mennesker osv i konkret praksis – og omvendt og på kryds og tværs. Jeg viser forbindelserne for at forstå den særlige tid, min empiri er produceret i, men genstanden for mine empiriske analyser er den konkrete praksis, som trådene er vævet ind i.

Med formuleringer lånt af Staunæs og Juelskjær går jeg "*baglæns og "historiserer"* *fænomeners muligheds- og fremkomstbetingelser*" (2014, s. 317). Staunæs og Juelskjærs ærinde er at gå baglæns i det teoretiske landskab for at få øje på "*spredte tanketråde*" (2014, s. 317), der fra deres perspektiv væver sig sammen og bliver til det, de begrebsætter som postpsykologien. Jeg laver samme manøvre, når jeg i dette kapitel spørger til baggrunde for, at læringsmål bliver til og er til stede netop her i den konkrete undervisning, hvor jeg producerer mit empiriske materiale. Dette gør jeg ved at skrive det frem, der ser ud til at væve sig ind i skolelivet og dermed potentielt har betydning for, at læringsmål bliver til og er til stede på bestemte måder i den konkrete undervisning, hvor jeg har produceret mit empiriske materiale. Det er altså ikke en systematisk analyse af relationer mellem styring og praksis. Gennem denne fremskrivning etableres det, jeg kalder læringsmålsfeltet. Læringsmålsfeltet er, som jeg skriver det frem her i kapitlet, et stort og komplekst felt, der omfatter forskning, uddannelsespolitik, dansk skolehistorie, offentlige debatter, konsulentvirksomheder, fondsfinansierede skoleprojekter, lokal skolepraksis m.m. Jeg tegner et stort felt op for at nå ud i mange kroge, men det betyder samtidig også, at nogle af de diskussioner, der præsenteres undervejs, kun berøres kort. Samtidig er dette kapitel også udtryk for udvalgte nedslag, da jeg skrev og tegnede læringsmålsfeltet op, var det langt større. Dette vil betyde, at nogle nuancer i diskussionerne går tabt. Jeg har tilstræbt at fastholde så mange nuancer som muligt trods den korte fremstilling af de enkelte diskussioner.

Dette kapitel er blevet til gennem læsning af politiske dokumenter, dansk og international forskning, konsulentvirksomheders websider, formidlende litteratur m.m. Derudover har jeg de sidste godt og vel fem år fulgt grundigt med i den offentlige debat på nyhedsmedier, blogs, sociale medier, debatfora osv. Det er et stort og komplekst felt, som jeg i arbejdsprocessen har tegnet op gennem mindmaps og med optegning af tråde, der skulle angive forbindelserne. Etableringen af læringsmålsfeltet er blevet til ved, at jeg på kryds og

tværs har fulgt tråde i feltet, men formidlingen af feltet i dette kapitel er anderledes kronologisk for læsevenlighedens skyld.

Formål med etableringen af læringsmålfeltet

Med en ambition om at producere indsigt i og viden om faglige elevsubjektivering i undervisning, hvor læringsmål er til stede, zoomer jeg ind på lokal praksis på konkrete skoler og studerer her de mikrosociale processer, hvorigennem elever bliver til som faglige subjekter i helt konkret undervisning. At zoome ind kan give mulighed for at komme helt tæt på de små detaljer i forhandlinger af faglig elevsubjektivering, som jeg har argumenteret for i de forrige kapitler, men faren kan være, at udsnittet af verden bliver så lille, at det kan være vanskeligt at se det, der er på spil i et større perspektiv. Det kan fx være svært at forstå, hvorfor lærere handler som de gør, hvis ikke man har indsigt i de diskurser og diskussioner i feltet, der fx legitimerer bestemte lærerhandlinger.

Et andet formål er at skabe gennemsigtighed gennem indsigt i den særlige tid, skolereformen blev til i, og dermed producere så nuancerede indsigter som muligt.

Etableringen af læringsmålfeltet kan med sit brede afsæt også bidrage til et andet formål, nemlig at positionere nærværende projekt i dette felt. Med kontekstualiseringen etableres et afsæt for argumenter for og eksplicitering af afhandlingens bidrag – ikke blot bidraget til forskningsfeltet, men også bidraget til (lærer)professionen og den offentlige debat.

Afhandlingens bidrag til feltet diskuteres og ekspliciteres afslutningsvist i dette kapitel, hvor jeg også samler op på de førnævnte formål og diskuterer, hvordan kontekstualiseringen kan bidrage til gennemsigtighed, nuancerede indsigter og en etisk forsvarlig forskningsproces.

Etableringen af læringsmålfeltet tjener også et etisk formål. I indledningen argumenterede jeg for den etiske fordring: 'Jeg vil lade alle aktører fremstå begrundede'. Denne fordring søger jeg at efterleve, både ud fra en antagelse om, at en forståelse for de diskurser, der er i feltet, vil give indblik i, hvordan lærere handler med diskurser. Samtidig søger jeg at efterleve den etiske fordring ved at lave en fair framing af feltet. Min strategi for denne etiske fordring er at fremstille feltets diskussioner, forskning, de offentlige debatter osv. på de forskellige perspektivers egne præmisser og med blik for aktuelle betingelser. Jeg finder dette særligt vigtigt at have for øje i det felt, som denne afhandling skriver sig ind i, hvor tonen til tider har været harsk, og hvor afstanden mellem grupper af aktører fx politikere og lærere til tider fremstår temmelig stor. Det har ikke været enkelt, og min første

gennemskrivning af dette kapitel havde en tendens til at fremstille feltet mere entydigt, end det egentlig var min hensigt. Jeg har derfor gentænkt min etablering af læringsmålsfeltet gennem det åbne spørgsmål: "Hvordan kan det være, at netop dette gav mening i denne tid på dette sted?" Denne etiske strategi betyder ikke, at jeg erklærer mig enig i alle perspektiver. Det betyder blot, at jeg tilstræber at fremstille alle perspektiver fair og forstå de præmisser, de er blevet til på. Det er samtidig en væsentlig pointe, at jeg selv taler fra et sted, og at det sted, jeg taler fra, vil være med til at forme den framing, jeg laver af feltet. Når jeg hævder, at jeg vil lave en fair framing, balancerer jeg på kanten af at foregive, at mit blik er det, Haraway (1988) kalder et gudeblik – et privilegeret blik, der foregiver ikke at være vævet ind i diskurser. Dette tilstræber jeg ikke, og jeg betragter det heller ikke som muligt.

Jeg indleder min etablering af feltet med et historisk tilbageblik på folkeskolen med særligt fokus på mål i undervisningen gennem tiden. Herefter ser jeg på, hvad denne politiske beslutning affødte af implementeringstiltag i praksis, herunder fondsfinansiering og konsulentvirksomheder, der havde som ambition at hjælpe skolerne i gang med reformens tiltag. Samtidig hermed forgik en heftig offentlig debat, som jeg kort inddrager med henblik på at forstå de overordnede diskussioner. Jeg afslutter kapitlet med en diskussion af, hvad nærværende kontekstualisering giver mig mulighed for at få øje på i det videre arbejde med afhandlingen, ligesom afhandlingens bidrag til feltet ekspliciteres og diskuteres.

I skrivende stund (2019) er en del af de politiske beslutninger, jeg beskriver herunder ændret. De obligatoriske læringsmål, der indførtes med reformen, er nu vejledende, og antallet af læringsmålene er reduceret væsentligt. Disse forandringer fandt sted, efter jeg producerede min empiri på skolerne, og de indgår derfor ikke i denne etablering af læringsmålfeltet.

[Tiden op til skolereformen](#)

Jeg indleder som sagt med et kort historisk rids over centrale begivenheder frem mod tilblivelsen af skolereformen 2014. Særligt folkeskolens skiftende faghæfter er i fokus, da det er her, mål relateret til skolens fag træder frem. Hensigten med dette rids er, at læseren (og jeg selv som forsker) får en forståelse af, hvordan mål i folkeskolens fag og undervisning har udviklet sig over tid, og dermed hvad der ligger til grund for, at netop læringsmål blev et

centralt element i skolereformen i 2014 – og samtidig en forståelse af, at læringsmål ikke blot var en løsrevet politisk ide, men en ambition, der var bygget op over en længere årrække.

Historisk tilbageblik på folkeskolens faghæfter

Folkeskolen har haft en formålsparagraf siden 1814, og forskellige skolelove²³ har fungeret siden (Appel & Coninck-Smith, 2014; Gjerløff, 2014). Frem til 1975 indeholdt lovene formålet for folkeskolen generelt, men forholdt sig ikke til selve fagenes indhold eller formål. Først med folkeskoleloven i 1975 fulgte der egentlige faghæfter, som rettede sig mod de enkelte fag i skolen og indeholdt **fagformål**, vejledende læseplaner og undervisningsvejledning for fagene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Det nye i 1975 er altså, at der formuleres formål for selve fagene og ikke blot for skolen generelt, som det hidtil havde været tilfældet. I faghæfterne fra 1975 er der fokus på undervisningens indhold og ikke eksplicit på mål for elevernes læring.

I 1993-loven blev fagenes centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) angivet, og det skulle for hvert fag tydeligt angives, hvordan faget bidrog til folkeskolens formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Dette gav anledning til nye reviderede faghæfter, som kom i 1995, hvor fagenes CKF'er var angivet. Med CKF'erne tunes der ind på de færdigheder og kundskaber, fagene forventes af bidrage til. Her er formuleret nogle helt korte og overordnede mål, fx er målet for læsning i danskfaget at "sikre elevernes færdighed i at læse sikkert og hurtigt med forståelse" (Steffensen, 2005, s. 1).

I 2001 blev der med de reviderede faghæfter 'Klare Mål' som noget nyt indført bindende (og ikke blot vejledende, som det var tilfældet indtil da) og samtidig mere præcise slutmål for de centrale kundskabs- og færdighedsområder. Ved samme lejlighed blev der indført vejledende delmål. Delmålene er nye, så her bliver progressionen i elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder med delmålene og slutmålene altså ekspliciteret i højere grad end tidligere, selvom delmålene blot var vejledende.

Dette ændres i 2003, hvor Klare Mål (over årene 2003-2006) blev afløst af Fælles Mål, der indeholdt bindende slut- og trinmål. Fælles Mål revideres igen i 2009, stadig med bindende trin- og slutmål. Både med Fælles Mål i 2003 og 2009 angav målene, hvad undervisningen

²³ Der kom en lov i 1899, en ny i 1937 og igen en i 1958.

skulle lede frem mod, nemlig at eleverne tilegnede sig af kundskaber og færdigheder i faget. Siden 2003 har der dermed eksisteret bindende trin- og slutmål. Fx er det et mål efter 9.-klasse i dansk, at: "Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at beherske sikre og automatiserede afkodningsstrategier til læsning af alle typer tekster" (Undervisningsministeriet, 2009). Målene er formuleret som undervisningsmål (og endnu ikke som læringsmål), der skal guide lærerens didaktiske dispositioner. Det er altså den politiske intention siden 2003, at der i folkeskolens undervisning skal arbejdes efter mål, og som Rasmussen og Rasch-Christensen (2015, s. 113) påpeger, har folkeskolen i princippet været en målstyret skole siden. At målene formuleres som læringsmål sker først med skolereformen i 2014, som jeg vender tilbage til.

I faghæfterne ses altså fra de første i 1975 og frem til Fælles Mål i 2009 en bevægelse fra et fokus på fagenes indhold til et fokus på elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder, men målene er, selvom de har elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder som sigte, frem til 2014 formuleret som mål for undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Her ses også en udvikling fra enkelte og overordnede mål til flere mål, der er mere præcise og velbeskrevne. Samtidig kommer der gennem tiden flere bindende (obligatoriske og ikke blot vejledende) mål, og en mere ekspliciteret progression formuleret gennem trinmål. Den overgang fra undervisningsmål til læringsmål, der kommer med reformen i 2014, er altså en bevægelse fra et fokus på gruppen af elever i en klasse til den enkelte elev.

[Skolereformens fokus på outcome](#)

Som nævnt i kapitel 2 er den danske skolereform i høj grad inspireret af skolesystemet i Ontario. Samtidig er inspirationen fra Canada tilpasset EU's uddannelsesstrategi på skoleområdet (J. Rasmussen, 2015) og særligt de bestræbelser, man ser i den aktuelle second-wave-policy. Second-wave-policy er en uddannelsespolitisk bølge, der har været fremherskende fra år 2000-2010, hvor fokus flyttedes fra det, der undervistes i, til det, eleverne lærte af undervisningen. Grek & Lawn beskriver i deres historiske overblik over europæisk uddannelseshistorie, hvordan fokus i slutningen af 1990'erne flyttedes fra input til output, og hvordan mål og data gjorde læreprocesser gennemsigtige og mulige at overvåge (2009, s. 34). Dette fokus på styring efter 'outcome' er altså også kendetegnende

for folkeskolereformen. I mit historiske tilbageblik på skolens faghæfter herover ses en tilsvarende tendens.

Disse bevægelser afspejler politiske ambitioner om fokus på læring og præcise læringsmål og er altså vejen frem mod den skolereform, som satte de læringsmål på dagsordenen, der er til stede i den undervisning, der udgør den empiriske genstand i dette projekt. Parallelt med den udvikling, jeg her har skitseret, finder nogle begivenheder sted, som får betydning for, at skolereformen bliver til, som den gør, og som på forskellig vis rejser med ind i de klasselokaler, hvor jeg er på feltarbejde. I det følgende viser jeg, hvordan centrale begivenheder, som det såkaldte PISA-chok, OECD-rapporter, en EVA-rapport fra 2012 og fortællingen om skolesuccesen i Ontario i særlig grad væver sig ind i feltet og former vejen frem mod skolereformen.

[PISA-chokket i 2001: Danske elever er ikke fagligt dygtige nok](#)

Det er væsentligt at huske, at revideringer af faghæfterne i hhv. 2003 og 2009 er lavet i årene efter, de første PISA-resultater kom i 2001, hvor det viste sig, at de danske skoleelevers faglige niveau var væsentligt lavere end forventet. Det rystede hele uddannelsesfeltet i Danmark, som Egelund fortæller: "Vi taler jo om Grundtvigs eget fædreland, så man kunne da ikke gøre det bedre, end vi har gjort det i mange år. Vi havde en selvfølelse af, at vi var fantastisk dygtige og nærmest enestående, men det viste testene pludselig, at vi ikke var" (Egelund, 2012). Fagligheden i folkeskolen er derfor på den politiske dagsorden i 00'erne og 10'erne, og ikke mindst de svageste elever, der afslutter folkeskolen uden at være fagligt dygtige nok til at kunne klare sig på en ungdomsuddannelse, bekymrer politikerne i årene frem mod skolereformen i 2014 (Undervisningsministeriet, 2014). En OECD-rapport, der sammenligner den danske folkeskole med andre landes skoler understreger den bekymring for det faglige niveau, der er udsprunget af PISA-resultaterne: "PISA-prøveresultaterne er måske de mest klare, men også blot de seneste, advarselssignaler om den tvivlsomme standard i mange unge danskeres præstationer, og vort review bekræfter, at mange inden for uddannelsessektoren såvel som eksterne parter er alvorligt bekymrede over systemets fremtidige udvikling" (OECD, 2004b, s. 126). Den danske skole var ramt af det, der er blevet kaldt PISA-chokket. De danske skoleelever var ikke fagligt dygtige nok. Fagligheden kom på dagsordenen, og det fremstod påtrængende at gøre noget, der med sandsynlighed ville have en positiv effekt.

OECD's review af dansk uddannelsesforskning

Efter PISA-chokket var det et rystet uddannelsespolitisk felt, der i 2004 modtog konklusionen på en anden rapport fra OECD, nemlig et review af dansk uddannelsesforskning (OECD, 2004a). Rapporten konkluderer, at den danske tradition for at lave evidens-baseret forskning inden for uddannelse og uddannelsesinterventioner er begrænset, ligesom den finder en mangelfuld kobling mellem de vidensproducerende miljøer (fx universiteterne) og de miljøer, der skal anvende den producerede viden (fx skolepraktikere og politikere). OECD-rapporten foreslår i forlængelse heraf, at dansk uddannelsesforskning lader sig inspirere af den engelske model, som har "a systematic approach on reviewing evidence-based work in education" (OECD, 2004a, s. 26), eller det amerikanske "What Works Clearinghouse" (OECD, 2004a, 27), som arbejder systematisk med at afdække, hvilke faktorer i bl.a. undervisning der har en positiv effekt på elevernes læringsudbytte.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning etableres

Rapporten læses og kommenteres med stor interesse af politikerne²⁴ (Moos et al. 2006), og to år efter udgivelsen, altså i 2006, etableres Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), der med egne ord har til formål at "bidrage til, at politikere og praktikere har adgang til sikker og kvalificeret viden om opdragelse, undervisning og uddannelse, der kan bruges i pædagogisk praksis og i policyudformning" (DCU, 2013, s. 4). Metoden er systematiske reviews, der med DCU's egne ord "... er en metode til at undersøge evidens for effekterne af bestemte indsatser" (DCU, 2013, s. 6). Argumentet for etableringen af DCU hentes eksplicit i OECD-rapporten og har afsæt i "større og større behov for sikker, kvalificeret viden [blandt politikere og praktikere]" (DCU, 2013, s. 4). DCU udarbejder i årene herefter en del systematiske reviews, fx i foråret 2014, altså op til skolereformens iværksættelse, hvor DCU udarbejder "[s]eks systematiske forskningskortlægninger om folkeskolereformens kerneområder²⁵ [der har til] formål at understøtte et fagligt løft af folkeskolen op til reformen" (DCU, 2015).

²⁴ Mere specifikt af Undervisningsministeriet og Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling (Moos et al., 2006).

²⁵ Kerneområderne, der forskningskortlægges, er: Undervisningsmiljø og trivsel, Pædagogisk ledelse, Læseforståelse og faglige læsekompetencer, Matematik (mathematical literacy), Alsidig udvikling og sociale kompetencer og Varieret læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp.

Ambitionen om at mere pædagogisk forskning skal undersøge *effekter af indsatser, og hvad der virker*, samt at forskningen skal kunne anvendes i praksis, går igen i disse år.

En KL-rapport og et 360 graders eftersyn

Dette ses også i en rapport fra 2005, der omtaler sig selv som et debatoplæg, udgivet af KL (Kommunernes Landsforening, 2005). Her peges på manglende evidens i forskningen og ringe forudsætninger for at anvende forskningsresultater blandt lærere, fx skriver den: "Der synes helt grundlæggende at være behov for at opbygge en mere systematisk og evidensbaseret viden om 'hvad virker?' og samtidig sikre, at denne viden aktivt anvendes" (Kommunernes Landsforening, 2005, s. 6).

Lignende bekymringer om mangel på forskning på skolerne og dertil knyttede anbefalinger var at finde i en rapport udgivet af Skolens Rejsehold²⁶, der på regeringens initiativ skulle kortlægge styrker og svagheder ved den danske folkeskole og på den baggrund komme med anbefalinger. I deres afsluttende rapport konstateres, at "[f]orskning i, hvad der virker ude i klasseværelserne, er en mangelvare i Danmark" (Skolens Rejsehold, 2010, s. 18), og de argumenterer for, at læreruddannelserne har brug for "solid forskning om, hvad der er godt og skidt" (2010, s. 18).

Viden om, hvad der virker

Det er nyt, at evidensbegrebet dukker op i den danske uddannelsesdebat, og det sker, som Moos et al. (2005) pointerer, i kølvandet på OECD-rapporten (OECD, 2004a) sammen med et forskningsideal om, at systematiske reviews skal undersøge effekterne af bestemte indsatser, og at denne evidensbaserede viden skal kunne anvendes i praksis.

Når jeg her inddrager PISA-resultater, OECD-rapporter, etableringen af DCU m.m., er det for at få en forståelse for, at årene frem mod reformens tilblivelse var en tid præget af en del bekymringer for elevernes faglige niveau samt forskningsmæssige idealer og løfter om *sikker og kvalificeret viden* og om, hvilke indsatser i undervisning der er mest effektfulde. Her tales om evidens, systematik, viden om, hvad der virker, og anvendelsesorienteret forskning.

²⁶ Skolens Rejsehold var en af regeringen initieret gruppe bestående af Jørgen Søndergaard, direktør for SFI (formand), Eva Hofman-Bang, direktør for CPH WEST, Hanne Them, lærer på Birkhovedskolen i Nyborg, Henrik Berggren Jessen, skoleleder på Nørremarksskolen i Vejle, Mats Ekholm, professor emeritus ved Karlstads Universitet og Tine Marie Balck Sørensen, lærer på Tre Falke Skolen på Frederiksberg.

Evidensbegrebets opdukken afføder samtidig en del diskussioner om, hvad dansk uddannelsesforskning er og skal. Disse diskussioner er relevante for min etablering af læringsmålsfeltet, da skolereformen er tæt knyttet til idealet om evidensbaseret forskning (J. Rasmussen, 2015).

EVA-rapporten i 2012: Lærere arbejder ikke med mål

Det har siden Fælles Mål udkom i 2003 og med revideringen i 2009 været en politisk hensigt, at undervisningen skal styres efter mål (J. Rasmussen, 2015), som jeg har beskrevet indledningsvist i dette kapitel. Men i 2012 udkommer en rapport fra EVA (EVA, 2012), der peger på, at det ikke er tilfældet i praksis. Rapporten konkluderer, at lærerne stadig efter revideringen af Fælles Mål 2009 tager udgangspunkt i indhold, aktiviteter og materialer, når de planlægger deres undervisning. Samtidig peger rapporten på, at det, der kan vanskeliggøre lærernes anvendelse af mål i undervisningen, er, hvis målene i Fælles Mål er for diffuse, vage eller overordnede (EVA, 2012). Man beslutter derfor, at Fælles Mål skal forenkles og præciseres i forbindelse med reformen (J. Rasmussen, 2015), og at de skal formuleres som læringsmål (J. Rasmussen, 2014a). Dette bliver til Fælles Forenklede Mål, som jeg uddybede i kapitlet om skolereformen i fakta.

Fortællingen om succesen i Ontario

Samtidig var der i årene omkring skolereformens ikrafttrædelse en stærk fortælling om, at skolesystemet i Ontario siden en skolereform i 2003 havde haft stor succes med at løfte skolen fagligt, hvilket ifølge J. Rasmussen (2015) kunne ses på deres PISA-resultater. J. Rasmussen skriver, at særligt den danske skolereforms ”stærke betoning af målstyring og især introduktionen af tre nationale mål er inspireret af den succesfulde skoleudvikling i Ontario” (2015, s. 14). Hvorvidt Ontarios skoler gik frem eller tilbage i PISA-målingerne, har været diskuteret siden, og der er en del uenighed om, hvordan tallene skal tolkes. Jeg går ikke længere ind i den diskussion, men konstaterer, at succesfortællingen om Ontarios skoler var temmelig stærk på dette tidspunkt, og mange skoleledere, lærere, undervisere på læreruddannelser, ansatte i skoleforvaltninger og politikere tog til Ontario for at hente inspiration.

Sådan ser tiden frem til skolereformen i 2014 altså ud. Her er en del bekymringer for det faglige niveau i folkeskolen, og idealer om evidensbaseret forskning dukker op i dansk uddannelsesdebat. Det var i en tid med disse begivenheder og tendenser, at regeringen

sammen med forligspartier indgik en aftale om fagligt styrket folkeskole. Man ville lave en folkeskole, der indtænkte den nyeste viden om, hvad der fremmede elevernes læringsudbytte. Det blev til den skolereform, jeg præsenterede i kapitel 2, hvor en længere varieret skoledag, kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere og målstyret undervisning var centrale tiltag.

Implementering af skolereformen i praksis

Der opstod et stort behov for, at skolerne fik hjælp til at implementere disse nye tiltag. A.P. Møller Fonden donerede en milliard til folkeskolen og konsulentvirksomheder og professionsskoler udviklede kurser og projekter, der kunne sættes i søen på skolerne. Det har vist sig gennem de rhizomatiske vandringer, jeg har lavet i feltet, at både forskningen og de politiske ambitioner er rejst ud i skolelivet gennem konsulentvirksomhed, som blandt andet fik luft under vingerne af den milliard A.P. Møller Fonden donerede. At det i høj grad blev konsulenter, der bar ideerne ind på skolerne, har betydet, at det er en bestemt forståelse af den læringsmålstyrede undervisning, der er nået ud i skolelivet. På de skoler, hvor jeg lavede feltarbejde, var der store skoleprojekter i gang og konsulenter, der stod for formidlingen og implementeringen af den læringsmålstyrede undervisning. En forståelse for de translateringer, der sker gennem denne konsulentvirksomhed, skal være med til at sætte scenen for min empiriske genstand og give indsigt i den tid og det sted, hvor jeg lavede feltarbejde. Men her tegnes samtidig også et billede af folkeskolen mere generelt på denne tid, da den massive tilstedeværelse af konsulenter og skoleprojekter ikke var enestående for de skoler, jeg opholdt mig på, men fandt sted på mange af landets skoler grundet den milliard A.P. Møller Fonden donerede.

En milliard til den danske folkeskole fra A.P. Møller Fonden

I efteråret 2013, altså et lille år inden skolereformens ikrafttrædelse, bekendtgjorde A.P. Møller Fondens bestyrelse, at den over en årrække ville donere en milliard kroner til at styrke undervisningen i den danske folkeskole (A.P. Møller Fonden, 2019). Kommuner og skoler kunne få del i milliardten ved at ansøge om midler til små og store projekter, der sigtede mod varige faglige og pædagogiske forbedringer i folkeskolen gennem efter- og videreuddannelse af lærere, pædagoger og ledere. A.P. Møller Fondens beslutning blev truffet i forbindelse med, at aftalen om en ny skolereform faldt på plads, og hensigten var at bidrage til det faglige løft af folkeskolen, som også var intentionerne bag reformen (A.P.

Møller Fonden, 2019). Reformen er et naturligt udgangspunkt for mange af ansøgningerne, men donationen på en milliard er ikke som sådan knyttet op på reformen, understreges det fra fondens side. Fonden har i skrivende stund (efteråret 2019) modtaget 632 ansøgninger og heraf bevilget økonomisk støtte til 157 projekter på i alt 631 millioner. Den mindste bevilling har været på 250.000 kroner, og den største har indtil videre været på 30 millioner kroner til en indsats, der omfatter 9 kommuner. Typisk er bevillingsmodtagerne en eller flere kommuner, der anvender den modtagne støtte til at købe efteruddannelse hos en professionshøjskole eller af et konsulentfirma, men også enkelte skoler, universiteter, professionshøjskoler m.fl. har modtaget bevillinger (A.P. Møller Fonden, 2018).

Milliarden fra A.P.Møller Fonden blev taget godt i mod, og daværende statsminister Helle Thorning-Schmidt udtalte i en pressemeddelelse: "A.P. Møller Fondens donation er en god nyhed, som vil styrke den udvikling af folkeskolen, der sker i de kommende år" (Statsministeriet, 2013), og henviser i pressemeddelelsen eksplicit til den skolereform, der på daværende tidspunkt netop var blevet vedtaget i folketinget. Men efterhånden som skoleprojekter gennemføres i kommunerne og på skolerne, blander der sig også kritiske røster i debatten. Der rejser sig særligt to diskussioner relateret til donationen fra A.P. Møller Fonden.

Den første diskussion minder substantielt om diskussionerne om selve skolereformen, som helt kort og forenklet handler om, at kritikere af skolereformen mener, at den med sit fokus på elevers læring fortrænger skolens dannelsesformål. Med et debatindlæg på folkeskolen.dk under overskriften "Mærskmilliardens forbandelse" indrammer den aktive debattør og pensionerede folkeskolelærer Sauer (2019), hvad denne kritik handler om, når han skriver, at langt de fleste af Mærskmidlerne er gået til "udvikling af reformens læringsevangelium: Kurser, seminarer og konferencer om den nu kuldsejlede læringsmålstyring". Hans kritik er harsk, og handler om, at det er Mærskmilliarden, der giver skolereformen medløb, og dermed bidrager til implementeringen af den reform, som kritikerne er kritiske over for.

Den anden diskussion relateret til donationen fra A.P. Møller Fonden handler om, hvem der har magten, og om folkeskolen kan forblive et demokratisk anliggende, når private

fondsmidler²⁷ medfinansierer og fx gennem udvælgelse af skoleprojekter er med til at regulere det, der foregår i folkeskolen. Schmidt kalder det "uden for demokratisk kontrol" (2019), at private fonde sidder med magten til at beslutte, hvilke projekter i skolen der skal gennemføres eller vrages. Oettingen (2019) bakker op om Schmidts kritik og advarer mod den tendens, at der er flere fondsmidler i spil i skolen end tidligere. Fondene er med til at bestemme, på hvilken måde vi skal holde skole, og det skal man tage alvorligt, ellers kortslutter den demokratiske skole (Oettingen, 2019). Hermann (2019) er mindre bekymret for brugen af fondsmidler i folkeskolen, men medgiver, at der er brug for en debat.

Jeg går ikke længere ind i diskussionerne omkring donationen fra A.P. Møller Fonden. De er blot nævnt her for at give læseren indblik, hvor mudret feltet er, og hvordan kræfter væver sig ind i hinanden.

Samtidig konstaterer jeg, at donationen gav mulighed for at sætte store projekter i søen i rigtig mange kommuner og på skoler. Jeg har læst beskrivelserne af de 157 projekter (A.P. Møller Fonden, 2019), der i skrivende stund i 2019 er bevilget økonomisk støtte til. En del af projekterne omfatter flere kommuner og skoler, så der har været rigtig mange skoler, lærere, pædagoger og ledere involveret i skoleprojekter hen over årene fra 2014 til nu. Det er svært at sige noget statistisk om, hvor stor en del af landets folkeskoler, der har været involveret i A.P.Møller-finansierede projekter, da projekterne er skruet sammen på mange forskellige og ikke sammenlignelige måder. Men når jeg kigger ud over listen med de deltagende kommuner og skoler, virker danmarkskortet til at være godt dækket, hvilket også påpeges af A.P. Møller Fonden: "Fonden ser gerne, at donationen spredes over hele landet, og vi kan med tilfredshed konstatere, at det i vidt omfang er lykkedes" (A.P. Møller Fonden, 2018). Så når jeg skriver, at min empiriskole var et særligt sted, fordi den deltog i et af de A.P.Møller-finansierede skoleprojekter, så hører det med til historien, at der var mange 'særlige steder' på dette tidspunkt.

[Indsatserne på skolerne](#)

De mange fonds-finansierede skoleprojekter på landets folkeskoler involverede en del kursusvirksomhed, efter- og videreuddannelse og konsulentbistand, ofte i samarbejde med

²⁷ Milliarder fra A.P. Møller Fonden var en særlig stor donation, men også andre private fonde donerer penge til folkeskoleområdet, fx Novo Nordisk Fonden, Villum Fonden, Egmont Fonden, Mary Fonden, Lundbeckfonden, Realdania og en lang række andre private fonde (Sørensen, 2019).

landets professionshøjskoler, konsulenthuse, forlag eller andre kursusvirksomheder. Også skoler, der ikke fik støtte fra A.P. Møller Fonden, arbejdede på forskellig vis med at imødekomme de nye krav og forventninger, der opstod i kølvandet på reformen. Der var derfor mange aktører i feltet i disse år, som på forskellig vis vævede sig ind og medproducerede det felt, læringsmål er en del af. Jeg nævner her nogle af de største tendenser inden for tiltag, der skulle hjælpe skolerne i gang med implementeringen af reformen. Igen er mit blik styret af min interesse for læringsmål, så det er særligt de indsatser, der på en eller anden måde har implementering af læringsmål i undervisningen som hensigt, der får plads i min beskrivelse.

Konsulentvirksomheder

Nogle kommuner og skoler fik hjælp af private konsulentvirksomheder. Her var Kompetencehuset Heckmann en af de store aktører, hvilket de selv underbygger: "Vi har været på mere end 250 skoler overalt i Danmark. Vi har observeret og givet feedback til over 1000 lærere" (Kompetencehuset Heckmann, 2017). Konsulenthusene bliver altså endnu et led, som fx læringsmål translateres igennem. I og med at konsulenthusene er private virksomheder, der er afhængige af at sælge deres kurser, er det ikke så overraskende, at deres budskaber er klare og enkle. Fx skriver Kompetencehuset Heckmann om læringsmål: "Jo mere konkret et mål er – desto større læringsudbytte! Nu skal indholdet af undervisningen tænkes som et middel og ikke som et mål i sig selv! Der må arbejdes systematisk med læringsmål i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen" (2019).

Disse anvisninger på, hvordan læringsmål skal indgå, og hvad de kan udrette i praksis, nærmer sig, det, Hjort (2006) kalder naivt. Hjorts pointe er, at lærerens professionelle arbejde med levende elever er så mangetydigt og foranderligt, at det i praksis ikke er muligt overføre disse entydige anvisninger til praksis. Med kompetencehusets brug af udråbstegn minder formuleringerne mere om ordrer end anvisninger, hvilket kun skærper Hjorts pointe. Jeg har ikke haft adgang til en praksis, hvor Kompetencehuset Heckmann gennemfører deres kurser, så jeg kan ikke udtale mig om, hvorvidt deres forståelse af læringsmål er mere nuanceret, end det fremgår her. Men på de skoler, hvor jeg har opholdt mig, ser jeg ofte, at formuleringer, der ligger tæt på dem, jeg finder hos Heckmann, går igen. Og jeg ser en risiko for, at der er sket en forenkling af, hvad læringsmål er og kan, når de formidles gennem

konsulenthusene, og at man dermed overser nogle af de kræfter, der væver sig ind i den undervisningssituation, hvor læringsmål er til stede. Og jeg ser, at tilliden til læringsmålenes positive virkninger er stor, som fx Sanne, der siger: *"Jeg får sgu nogle gange kvalme over de læringsmål, og hele tiden køre efter en snor og være så konkret ... tjekke og tjekke, men jeg ved jo også godt, at det er godt, at det er det, der virker. Vi har jo hørt om forskningen"*. Når evidensmagten samtidig er stor, kan det være svært at mene og gøre andet. På den anden side er jeg også klar over, at skolerne på dette tidspunkt hungrede efter anvendelig viden om, hvordan de skulle gribe de nye læringsmål an, så jeg vil ikke afvise, at klare anvisninger på dette tidspunkt var det bedst mulige.

Jeg opholder mig ved en anden privat konsulentvirksomhed og en episode knyttet hertil, da den tjener som eksempel på, hvor affektivt ophedet læringsmålfeltet var på dette tidspunkt.

Den private, engelske konsulentvirksomhed Challenging Learning var også involveret i en del af de danske skoleprojekter og angiver selv, at den har støttet 172 skoler og 18 kommuner på tværs af Danmark²⁸, Norge og Sverige siden 2013 (Challenging Learning, 2019).

Challenging Learning har som de eneste licens til i Skandinavien at sælge Visible Learning PLUS, som er et patenteret koncept, der "translates Professor John Hattie's unique Visible Learning research into a process that schools can use to evaluate their impact and track the changes they are making" (Challenging Learning, 2019). Rettighederne til konceptet Visible Learning PLUS ligger hos Visible Learning Partnership, som er et samarbejde mellem John Hattie og Corvin, der er en SAGE-virksomhed (Visible Learning PLUS, 2019).

Et af de Mærsk-finansierede projekter, som Challenging Learning er involveret i, er "Alle elever skal lære at lære mere", som bygger på konceptet Visible Learning PLUS og er et samarbejde mellem kommunerne Gentofte, Gladsaxe og Rudersdal. Den overordnede målsætning i projektet er "mere læring for alle" (Gentofte, Gladsaxe og Rudersdal, 2019). Et af fire delmål er "Den synligt lærende elev: Eleverne kender deres læringsmål og kan forklare, hvor de er, hvor de skal hen, og hvordan de kommer derhen" (Gentofte, Gladsaxe og Rudersdal, 2019). Det går igen, at læringsmål er en af måderne at gøre læring synlig på. Oprindeligt deltog også Lyngby-Taarbæk Kommune, men de trak sig efter en flertalsafstemning i byrådet. Kritikken af konceptet var skarp, og en af de byrådspolitikere,

²⁸ Det fremgår ikke, hvor mange af skolerne og kommunerne, der er danske.

der stemte for at forlade projektet udtalte til Folkeskolen.dk: "Det var sekterisk, nærmest fascistoidt og helt udansk" og kalder det en hån mod de dygtige Lyngby-Taarbæk-lærere at vise dem en video af et newzealandsk dreng, der er ked af det, fordi han ikke kender sine læringsmål, og bliver glad, da hans læring bliver synlig (Lauritsen & Ravn, 2016).

Der har i det hele taget pågået en del diskussioner om konceptet Visible Learning ^{PLUS}. Fx i antologien "Hattie på dansk" (Bjerre, 2017), hvor skoleforskere fra forskellige perspektiver forholder sig kritisk til konceptet. Her er enighed om at rette en kritik mod konceptet, om end den er af varierende styrke, men her er ikke enighed om kritikken af Hatties bagvedliggende forskning. Fx finder Fibæk Laursen (2017) Hatties forskning nuanceret og velbegrundet og hævder, at det er den måde forskningen er blevet brugt og misbrugt på, der er problematisk. Dette berører en af diskussionerne på feltet, nemlig om sammenhængen mellem Hatties forskning og den måde, hans forskning er blevet brugt eller misbrugt på.

Min hensigt med ovenstående har været at vise det morads af afficerede diskurser, lærerne i skolen skal agere i. Når læringsmålene præsenteres så forenklede, som det er tilfældet hos nogle af konsulentfirmaerne, og samtidig henter legitimitet i magtfulde evidensdiskurser, kan det være svært ikke at nære en ubetinget tiltro til deres positive virkninger. Men når man som lærer samtidig kan læse i fagbladet, at mærskmilliarden er en forbandelse, og at en kommune har trukket sig fra et skoleprojekt om læringsmål, fordi projektet er sekterisk og fascistoidt, bliver det for nogle lærere ganske vanskeligt at navigere i feltet. På de skoler, hvor jeg har opholdt mig, ser jeg af og til, hvordan de heftige diskussioner og modstridende sandheder viser sig som forvirring og frustration blandt lærerne.

En særlig tid og særlige steder

Det empiriske materiale er altså produceret i en særlig tid og på særlige steder.

Skolereformen og ikke mindst den læringsmålstyrede undervisning meget politiseret, og det var en tid med heftige, følelseladede offentlige debatter, der polariserede sig på måder, som bl.a. fik dannelse og læring til at fremstå som hinandens modsætninger. De politiske ambitioner og den bagvedliggende forskning blev på vejen til skolepraksis til tider til noget forenklede handleanvisninger, hjulpet på vej af løfter om sikker evidensbaseret viden, der virker, og store fondsfinansierede skoleprojekter, der gav reformen luft under vingerne –

også på de skoler, hvor jeg producerede det empiriske materiale. Skolerne, hvor jeg opholdt mig, stod midt i store forandringer, og skolens professionelle måtte agere i et morads af diskurser, der var følelseladede, og som det var ganske vanskeligt at finde ud af. At forskning og politik rejser, og at lærere må navigere i til tider modstridende diskurser, betragter jeg ikke som en begrænsning, men som en præmis, men ikke desto mindre var det en særlig tid med mere rødglødende, mere polariseret og mere politiserede debatter om folkeskolen, end hvis jeg eksempelvis havde produceret mit empiriske materiale fem år før.

Lærerne og andre aktører handler og bliver til i et morads af diskurser. Det samme gør denne afhandlings bidrag. Det har ligget mig meget på sinde ikke på forhånd at placere mig i en pro- eller con-position, men netop fastholde en oprigtig åbenhed. Ikke mindst fordi det ikke er godt for feltet med denne polarisering. Det skygger for mulighederne for at blive klogere på nuancerne i det skoleliv, læringsmål er til stede i, som når fronterne mellem læringsmål og dannelse er trukket op, så den lærer, der tager opgaven med læringsmål på sig, nærmest automatisk positioneres som dannelsesmodstander. Men det betyder ikke, at jeg kan placere mig i en ikke-position. Min position i debatten er også en position, men blot ikke en position, hvorfra jeg kommer til at sige, om skolens opgave skal drives af læringsmål eller dannelse. Jeg køber ikke præmissen om denne opdeling.

Kapitel 6

Empiriske analyser

Afhandlingen har ét analysekapitel, som indeholder de tre analyser: "Analyse 1: Faglige fællesskabelser i 9.C", "Analyse 2: Passende teenagere i 9.C" og "Analyse 3: Lærerens fintunede afstemningsarbejde i 8.AB". De tre analyser er samlet i ét kapitel, da de er sammenhængende og indsigter fra de forskellige analyser læses gennem hinanden undervejs.

I kapitlets analyse 1 zoomes ind på danskundervisning i klassen 9.C, hvor eleverne Johanne, Mikkel og Hadi går sammen med deres øvrige klassekammerater. I analyserne ses, hvordan didaktiseringer af læringsmål, danskfaglige idealer, fortællinger om elevers faglige niveau, læreruddannelsesbaggrund, konsulenter manualer, løfter om sikker viden og andre humane og non-humane aktører sammenvæves og aktualiseres som kræfter, der inviterer til fragmenteringer af danskfaglighed og udgrænsning af elevbidrags affektive potentialer. På en og samme tid aktualiseres disse aktørsamlinger som elevsubjektiverende kræfter af både in- og eksklusionsproducerende art, der griber fat i de konkrete elevsubjekter, Johanne, Hadi og Mikkel, og bevæger dem rundt mellem mere og mindre fagligt inkluderede positioner i faglige fællesskaber. De eksklusionsproducerende kræfter får fat i Johanne og til dels Hadi, mens der for Mikkel i højere grad forhandles muligheder for at blive til som fagligt relevant elevsubjekt.

Det viser sig gennem den første analyse, at der er aspekter ved de faglige elevsubjektiveringsprocesser, jeg ikke får indsigt i, så længe jeg alene opholder mig ved de mikrosociale forhandlinger, der er i spil i undervisningen. I analyse 2 følger jeg derfor eleverne uden for undervisningen og studerer stærke følelsesladede fortællinger og normer om passende teenagehed, dvs. normer om selvstændighed og passion udspændt mellem familieharmoni og gamle mobbeerfaringer. Her bliver det tydeligt, hvordan disse normer

væver sig uløseligt ind i det, jeg har begrebspå som de faglige fællesskaber, og skaber nogle ambivalente forhandlinger af elevsubjektivitet for nogle elevsubjekter.

I analyse 3 zoomes ind på danskundervisning i klassen 8.AB, hvor eleverne Tobias, Signe og Josefine går sammen med deres klassekammerater. Analyserne viser, hvordan et fintunet afstemningsarbejde, didaktiseringer af læringsmål, læreromsorg, inklusionsambitioner og et affektivt stemt fællesskab af opbakning sammenvæves og aktualiseres som inklusionsproducerende kræfter, der griber Signe, Tobias og Josefine og trækker dem ind i inkluderende positioner i faglige fællesskaber trods elevbidrag, der af læreren genkendes som spinkle faglige potentialer. Her forhandles en fokuseret danskfaglighed, og her er kræfter, der (vagt) inviterer til eksklusioner af elevsubjekter i de faglige fællesskaber, men de aktualiseres (stort set) ikke i undervisningen.

Analysekapitlet afsluttes med en opsamling, hvor tendenser på tværs af analyserne diskuteres, i forhold til hvordan fokuserede didaktiseringer af læringsmål sammen med et fintunet afstemningsarbejde i højere grad end mindre fleksible afstemninger aktualiseres som inklusionsproducerende kræfter. I opsamlingen diskuteres også den gennemgående tendens, at det kan være konfliktfyldt at forhandle faglig elevsubjektivitet og inkluderende positioner i faglige fællesskaber, samt hvordan læringsmål, som de didaktiseres på forskellig vis, sammen med andre kræfter vrider i det subtile. Til tider bliver det mindre subtilt – andre gange mere. Det afgøres lokalt. Diskussionen afsluttes med et kritisk blik tilbage på egne analyser og den normativitet, der sniger sig med herind, nemlig en selvfølgelig antagelse om, at inklusion i faglige fællesskaber er et ubestridt gode, og der spørges afslutningsvist til, om inklusionsbevægelser i faglige fællesskaber altid er fagligt værdighedsproducerende.

Analyse 1: Faglige fællesskaber i 9.C

I denne analyse følger jeg tre elever, der fagligt subjektiveres på forskellige måder, både over tid og i en konkret undervisningssituation i 9.C, hvor læringsmål er til stede og didaktiseres på en bestemt måde. Det er eleverne Johanne, Mikkel og Hadi. I den konkrete undervisning er også læreren Jakob til stede. De tre elever og læreren forstår jeg som analytiske figurer. De er mine cases, hvorigennem jeg undersøger, hvordan læringsmål i sammenvævninger med andre humane og non-humane aktører kan aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter, der griber subjekter på forskellige måder og dermed gør

noget ved mulighederne for mere eller mindre inkluderende positioneringsbevægelser i faglige fællesskaber og dermed mulighederne for at forhandle faglig elevsubjektivitet i den konkrete situation og over tid. Som jeg redegjorde for i teorikapitlet, forstår jeg faglig subjektivering – altså faglige aspekter ved subjektiveringsprocesser – som mere eller mindre vellykkede indvævninger i faglige fællesskaber. Derfor giver det mening i de empiriske analyser at spørge til, hvordan de faglige fællesskaber, som elevsubjektet skal indvæves i og gøres/gøre sig genkendelige i forhold til, forhandles, konstitueres og ikke mindst forskydes.

De analytiske spørgsmål er: **Hvad aktualiseres som kræfter (og hvordan) i forhandlinger af faglige elevsubjektiviteter i konkret undervisning i 9.C, når læringsmål er til stede?**

[Analysens opbygning](#)

Jeg indleder analysen med en kort præsentation af klassen 9.C, eleverne Johanne, Mikkel, Hadi og Soffi og lærerne Jakob og Inge. Soffis faglige subjektivering indgår ikke i analyserne, men hun præsenteres alligevel her, da hun viser sig at være en central human aktør. Det vil særligt fremgå af analyse 2.

Efter præsentationerne følger fem analysedele. 'Johanne – og undringer' er første analysedel, som indledes med et uddrag af en klassesamtale, hvor eleven Johanne ikke bliver danskfagligt genkendelig, hverken for sig selv eller læreren. Hendes faglige elevbidrag genkendes som fagligt irrelevante. Jeg går tæt på situationen og lader mine undringer over det, der sker give anledning til fire spørgsmål, som følger med igennem resten af analysedelene. I den efterfølgende analyse 'Mikkel – og snævre forhandlinger af danskfaglighed' går jeg tæt på et andet uddrag fra samme klassesamtale for at blive klogere på, hvordan der forhandles lokal danskfaglighed, altså den lokale danskfaglighed, Johanne ikke gør sig fagligt genkendelig i forhold til. I denne del af klassesamtalen bliver det tydeligt, hvordan konkrete didaktiseringer af læringsmål i undervisningssituationen inviterer til forhandlinger af danskfaglighed på måder, der gør en lille afgrænset del af danskfagets faglige elementer relevante netop her. I uddraget bliver Mikkel danskfagligt genkendelig. Han er en af de elever, der lige her gribes af inklusionsproducerende kræfter i det faglige fællesskab. I tredje analysedel 'Hadi – og den danskfaglige sammenhængskrafts forsvinden' sker der et brud på de stramme forhandlinger af danskfagligheden. Hadis faglige bidrag er ikke umiddelbart relevant for den aktuelle fællesfaglighed, og eksklusionsproducerende kræfter har fat i ham, men hans faglige bidrag vrider i det indsnævrede fokus, og det lykkes

ham til dels at blive danskfagligt genkendelig. I analysedel fire 'Johanne – og følelsernes udgrænsning' vender jeg tilbage til Johanne og låner et danskfagligt blik for at blive klogere på et set fra dette perspektiv fagligt potentiale i hendes ytringer, som umiddelbart overses i klassesamtalen. I denne delanalyse ses, hvordan danskfagets æstetiske elementer udgrænses af den lokalt forhandlede faglighed. Herefter følger en kort opsamling, hvor jeg samler op på analysens pointer, hvilket leder frem mod afhandlingens analyse 2, som stadig zoomer ind på skolelivet i 9.C, men som laver en ekskurs til fortællinger og følelser, som ikke træder frem for mig i undervisningssituationen, men som gør mig klogere på aspekter ved faglig elevsubjektivering, som analyserne i analyse 1 ikke fik blik for.

Klassen

Jeg indleder med at præsentere klassen, de fire elever og to lærere. Det er en sammenskrivning af mine og andres fortællinger om konkrete elever, der kommer til at indgå i analyserne som aktører, der væver sig ind i de subjektiveringsprocesser, analyserne stiller skarpt på.

Der går 19 elever i 9.C. Her er stort set lige mange piger og drenge, og her er stort set lige mange elever af etnisk dansk oprindelse, som her er elever af anden etnisk oprindelse end dansk. Etnicitet virker umarkeret her i 9.C – både i fortællingerne om klassen og i den måde, eleverne grupperer sig på. Jeg havde forventet noget andet. Måske fordi skolen ifølge skolelederen er kendt som "*en skole i et belastet område med en del sociale og etniske problemer*" (feltnoter). Men det er ikke etnisk farvede fortællinger, jeg hører fortalt om 9.C. Om klassen fortæller lærerne, at det er en "*god klasse med mange faglige udfordringer*" og de fortæller, at børnene "*alle er meget søde*", men at der bestemt er "*noget at arbejde med*". Det er en socialt velfungerende klasse på trods af "*stor forskellighed på alle måder*". Når jeg spørger ind til denne forskellighed, peger de på elevernes "*faglige niveau*" og deres "*sociale baggrund*". Lærerne fortæller venligt og smågrinende, at de må arbejde for deres løn, men at det er en rar klasse at komme i.

Også eleverne fortæller stort set enslydende, at 9.C er en rar klasse at være i. Her er plads til alle, fortæller de, og 9.C er "*en meget rummelig klasse*".

Eleverne

Johanne

Jeg lægger mærke til Johanne, da jeg træder ind i klassen første gang. Hun skiller sig ud ved som den eneste at have dreadlocks, der er samlet i en knold med et neongult tørklæde. Hun er klædt i tøj, der er mere farverigt end de andre elevers. Også hendes kropslige energi skiller sig ud, tænker jeg. Hun bevæger sig hurtigt, taler meget og er den første, der kommer hen til mig og spørger, om det er mig, der skal *"være i klassen her i efteråret"*. Det er også Johanne, der sammen med Soffi melder sig til at vise mig rundt på skolen den første dag. Mens de to piger viser mig rundt, fortæller Johanne mig uopfordret om, at de i 9.C er meget unikke, og at der er plads til alle uanset, hvor *"mærkelig"* man måtte være. Til sammenligning er eleverne fra de to parallelle 9.-klasser *"meget mere mainstream"*, siger Johanne på vores tur rundt på skolen. De er nærmest helt ens, fortæller hun og udpeger en gruppe på fem-seks elever fra en af de andre klasser: *"Prøv at se! De er i sportstøj alle sammen. I vores klasse hader vi sport"*. Jeg kan konstatere, at de elever Johanne udpeger for mig, faktisk alle har tøj på af forskellige sportstøjmærker. Det skal nævnes, at de tre parallelle 9.-klasser er lavet efter, hvem der har valgt ekstra idræt, og 9.C er den eneste klasse, der ikke har valgt ekstra idræt.

Senere fortæller Johanne mig, at hun synes, det faglige er svært. Særligt dansk er hun ifølge sig selv *"vildt dårlig til"* (feltnoter). Lærerne bekræfter fortællingen. Johanne er *"fagligt meget udfordret"* (feltnoter) og har *"et efterslæb rent fagligt"* (lærerinterview 1). De begrundes Johannes faglige *"efterslæb"* i, at hun først er begyndt at deltage i undervisningen fra syvende klasse. Deres stemmer virker varme og venlige, når de taler Johanne, men jeg sporer også en vis træthed. Jeg noterer, at det virker som om, de kan lide hende, men at de også virker lidt opgivende.

Johanne fortælles frem som meget vellidt af lærere og kammerater, og en del af pigerne samles om Johanne i pauserne. Hun nævnes ofte, når jeg spørger de andre piger, hvem de er venner med i klassen. Soffi og Johanne er bedste venner, fortæller de. Jeg får det indtryk, at Johanne er blandt de populære piger i klassen.

Mikkel

Mikkel henvender sig til mig på den første dag af mit feltarbejde. Han spørger mig i en pause, om ikke bare man kan have sit eget navn i afhandlingen. Det vil han gerne. Eller som

minimum vil han gerne bestemme, hvad han skal hedde. Vi aftaler det sidste. Jeg lægger mærke til, at Mikkel ofte sidder alene i pauserne, men ikke altid. Af og til følges han med nogle af de andre drenge til skoleboden eller sætter sig sammen med dem i en klump af elevkroppe, når de sammen skal se noget på Youtube på den samme telefon. Han indgår sjældent i de andre elevers fortællinger om hinanden i klassen, og når han gør, er det ofte for at nævne, at han ikke lige er den, *"der vælges først"*, når de skal finde en samarbejdsmakker (elevinterview W). Selv fortæller Mikkel, at han er venner med Willads og Storm, men at han *"ikke ser så mange fra klassen efter skoletid"*. Hverken Willads eller Storm nævner Mikkel, da jeg spørger, hvem de er venner med.

Lærerne fortæller, at Mikkel er blevet meget mere deltagende i undervisningen, han er *"en af de elever, der virkelig profiterer af læringsmålene"*. Han har ligget i bunden rent fagligt, men *"han er kommet efter det og ligger ret solidt i midten af feltet"*. Mikkel fortæller samstemmende, at han er blevet bedre på det sidste, og at han godt kan lide, at læreren skriver læringsmålene på tavlen. Mikkel er ikke en af de populære drenge i klassen, og jeg får det indtryk, at han er en, de andre elever prøver at undgå.

Hadi

Der går nogle dage, inden jeg lægger mærke til Hadi. Han er som regel sammen med Storm og Willads i pauserne, men i timerne arbejder han helst alene. Jakob fortæller: *"Jeg har bestemt en fornemmelse af, at Hadi faktisk kan noget danskfagligt, men det kan jeg jo ikke rigtig bruge til noget, hvis ikke det kommer ud"* (feltnoter). Inge fortæller uddybende: *"Man kan nogle gange have en opfattelse af, at han er langt henne i nogle tanker, men han har svært ved at få dem ud sådan rent verbalt. Det er ligesom Peter Plys der [siger]: Jeg har så mange tanker, men min mund er så lille, at jeg ikke kan få dem sagt"* (interview1). Hadi betegnes af lærerne som en af klassens lidt-under-middeldrenge (feltnoter), og selv omtaler han sig som en, der har svært ved det faglige. Læringsmålene siger ham ingenting, fortæller han mig. Hadi er ikke som Johanne blandt de populære, men heller ikke en man forsøger at undgå som Mikkel.

Soffi

Soffi viser mig rundt på skolen sammen med Johanne på min første dag på feltarbejdet i 9.C. Soffi fortæller mig om sine ambitioner om at tage en IB (en international gymnasial uddannelse) på gymnasiet, så hun kan bruge uddannelsen i hele verden. Hun overvejer et

bestemt gymnasium, men er ikke tilfreds med, at de på gymnasiet fordeler eleverne i klasser efter etnisk baggrund. Soffi, der har arabisk baggrund, ville selv komme i klassen for elever med anden etnisk baggrund end dansk, og det bryder hun sig ikke om, forklarer hun.

Det faglige falder Soffi nemt, fortæller hun. Lærerne omtaler hende som en "*meget deltagende pige*" (feltnoter), der "*fagligt ligger i den høje ende*" (feltnoter), men de fortæller også, at hun må knokle sig til det, da det ikke umiddelbart falder hende nemt. Soffi nævnes af Johanne og en pige, der hedder Amira, når jeg spørger de andre elever, hvem de er venner med. Ellers indgår hun ikke i de andre elevers fortællinger om venskaber.

Lærerne Jakob og Inge

Præsentationen af lærerne er her indledningsvist helt kort, men afslutningsvist i denne analyse vil en længere præsentation af lærerne indgå som en del af analysen og som en del af min etiske fordring om at lade alle aktører, hermed også lærerne, fremstå begrundede.

9.C har læreren Jakob til dansk, historie og samfundsfag og Inge til matematik, biologi, fysik-kemi og idræt. Jakob har været uddannet som lærer i to år og er netop begyndt på sit tredje år som lærer, da jeg møder ham. Han har haft 9.C, siden han blev færdig. Inge blev uddannet lærer i 80'erne og har været i folkeskolen siden. De sidste 21 år på denne skole. Hun har som Jakob haft 9.C i to år. Begge lærere er fagligt og didaktisk dygtige og engagerede lærere, fortæller skolelederen, hvilket er samstemmende med det, jeg hører fra kolleger og selv vurderer.

Johanne – og undringer

Under feltarbejdet i 9.C havde klassen en samtale om Jesper Wung-Sungs novelle 'Sidste dag'. En forholdsvis kort episode i denne klassesamtale, hvor eleven Johanne samtaler med læreren, var kilde til en del undring hos mig. I denne første analysedel opholder jeg mig ved disse undringer og lader dem rejse nogle spørgsmål. I de analysedele, der følger efter, prøver jeg at forstå det, jeg havde svært ved at forstå under klassesamtalen. Med afsæt i episoden og med de fire elever som cases nærmer jeg mig gennem denne analyse en forståelse af, hvad der aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter i de faglige fællesskaber, hvor læringsmål er én aktør blandt mange, samt hvordan disse kræfter griber forskelligt fat i konkrete subjekter.

Den klokke, der markerer timens begyndelse, har lige ringet. 9.C skal have dansk med læreren Jakob. Han er ikke kommet endnu. Jeg har opholdt mig i klassen i frikvarteret og sidder nu på kanten af det bord, der ofte anvendes af lærerne. Johanne kommer hen til mig og spørger, om jeg skal være med i timen. Jeg svarer bekræftende og spørger hende, hvad de skal lave. Grin, hujen og snak fylder rummet. Johanne bevæger sig hurtigt hen til sin taske og finder en udprintet udgave af novellen 'Sidste dag' af Jesper Wung-Sung. Den er lidt krøllet. "Vi skal arbejde med den her. Har du læst den?" Spørger hun. Det har jeg. Johanne smiler.

Læreren Jakob kommer ind i klassen, og grupperne brydes op, og de fleste elever bevæger sig nu hen til deres stole og finder deres computere frem. Jeg sætter mig i vindueskarmen og finder min notesbog til feltnoter. Johanne rykker en stol hen til bordenden af Soffis bord. De smiler. Soffi rykker sin computer, så der bliver plads til Johanne. Johanne lægger den udprintede udgave af novellen foran sig. Læreren skriver dagens læringsmål på tavlen.

Han fortæller, at de skal arbejde med novellen sammen på klassen. Novellen 'Sidste dag', som eleverne har skullet læse hjemme, handler om fem unge mennesker, der på deres sidste skoledag kører galt i en bil. Tre af de unge dør. Novellens fortæller, Sidsel, er vred og ulykkelig, fordi hun har mistet sin kæreste, Xander, i ulykken.

På tavlen står:

- Du kender den særlige stil og de vigtigste temaer i Jesper Wung-Sungs forfatterskab

Jakob læser læringsmålene op og fortæller, at de i denne samtale vil have mest fokus på Jesper Wung-Sungs særlige sproglige stil. Med en tusch er der tegnet en streg under formuleringen "den særlige stil" i det øverste læringsmål. Alle elever har nu fundet en stol, og de fleste har deres computer på bordet. Johanne sidder og kigger i teksten og har som den eneste ingen computer fremme. Hun hvisker noget til Soffi, som tysser på hende. Johanne kigger op på tavlen. Lyden af snak og grin forstummer på lærerens opfordring. Lærer Jakob indleder samtalen ved at spørge, om eleverne har lagt mærke til noget særligt ved den sproglige stil i novellen.

Der er håndsoprækning fra en del elever. De svarer efter tur, og Jakob noterer deres bidrag på tavlen.

Da klasesamtalen har varet et kvarters tid, rækker Johanne hånden op. Hun har lænet sig frem på stolen, vinker med den ene hånd og har teksten i den anden. Hun virker ivrig. Jakob får øjenkontakt med hende og laver et næsten ubemærket nik med hovedet. Johanne siger smilende: *"Jeg synes, den var vild at læse."* Jakob bevæger sig mod Johanne. Smiler og siger: *"Ja. Godt Johanne. Kan du sige lidt mere?"* Johanne kigger på ham. Hendes ryg er rank. Johanne og Soffis kroppe er som klistret sammen. Der er ikke meget plads. Johanne svarer: *"Altså, den er bare vild. Altså de DØR."* Stilhed. Jakob smiler: *"Ja...?"* Johanne fortsætter: *"Hun [novellens jegfortæller] har det så dårligt. Man bliver sådan helt ..."* Johanne tager kvælertag på sig selv. Kommer med en kvælningslyd: *"Bare lidt vildt."* Johanne taler hurtigt. Hendes krop bevæger sig uroligt. Hun sidder med teksten i hånden. Som den eneste. Alle andre har den som en pdf på deres bærbare. Johanne fortsætter efter en pause med stilhed: *"... og hun kan slet ikke noget. Hun er helt ..."* Johanne slår ud med armene, som vil hun vise en form for opgivenesshed. Hun kigger på Jakob. Hun virker afventende. Der er stille. Mange af de andre elevers blikke er rettet mod Johanne nu. *"... og virker så vred og er jo bare ked af det,"* fortsætter Johanne. *"Ja godt. Hm."* Der er stille. *"Tænker du noget om sproglig stil? Hvad hans [forfatterens] sproglige stil er?"*, spørger Jakob. Hans toneleje er mildt. Den småsnakken, der ellers har ligget som en baggrundslyd meget af tiden, er forstummet. Soffi kigger på Johanne. Johanne kigger på Jakob. Hun lægger teksten på bordet foran sig. Hun kigger i teksten uden at bladere. Hun siger tøvende: *"Altså, den er god, synes jeg."* Jakob har nu sat sig i vindueskarmen og spørger roligt: *"Kan du blive mere præcis? Hvad gør den god?"* Flere hænder ryger i vejret. Heriblandt Soffis og Mikkels. *"Kan du finde et sted i teksten, hvor du synes, den er god?"* spørger Jakob. Johanne kigger ned i teksten. Bladrer i den. Stadig sitrende stilhed. Mange blikke hviler på Johanne. Soffi tager sin mund hen til Johannes øre. Hvisker noget. Johanne flytter sit øre. Piller ved papiret: *"Jamen bare god. ... Det ved jeg ikke. Bare god."*

Jakob smiler: *"Ja, men hvad er der med hans sproglige stil? Har du et eksempel på det?"* Der er stille. Mange blikke er rettet mod Johanne. Jakob virker venlig. Smilende. Rejser sig fra vindueskarmen og går til tavlen. Banker på et lamineret ark med stikord, der er fastgjort til tavlen med elefantsnot. Overskriften er 'Sproglige virkemidler', og et af underpunkterne er 'Metaforer'. Lyden af hans bank bryder stilheden. Kortvarigt. Mange hænder i vejret. Jakob kigger på Johanne. Venter. Johanne er holdt op med at bladere i teksten. Den ligger på

bordet. Hun ser Jakob i øjnene: *"Kan du ikke bare tage en anden?"* Jakob siger: *"Jeg ved, du kan. Han [forfatteren] skriver ikke alt direkte."* Flere elever har hænderne oppe nu. Jakob kigger på Johanne. *"Jeg ved det ikke,"* siger hun lavt. Hendes krop er rolig, hun har lænet sig tilbage på stolen. Jakob kigger rundt på de mange hænder i klassen. Nogle af de løftede hænder vinker. Han smiler. Udstråler ro. En af de andre elever, Mikkel, hvisker, så alle kan høre det, henvendt til Johanne: *"Metaforer"*. Jakob rynker brynene, mens han smiler: *"Hånden op, Mikkel. Men ja."* Jakob kigger på Johanne. *"Gå nu bare videre,"* siger hun i et tonefald, der lyder som utålmodighed. *"Ja,"* siger Jakob, *"han anvender en del metaforer."* Jakob kigger ud over klassen: *"Er der andre bud?"*

Ikke danskfagligt genkendelig?

Lige efter dansktimen spørger jeg læreren, hvordan han oplevede klassesamtalen. Om Johanne siger han: *"Det er jo sjældent særligt relevant, det hun siger"* og lidt efter: *"Hun er en god pige, men jeg må jo igen konstatere, at hun **har** rigtig store danskfaglige udfordringer."* Johannes ytringer om novellen genkendes ikke som relevante. Det er altså ikke muligt for læreren se, hvordan de skulle handle om det, de er sammen om i denne klassesamtale. Ytringerne kommer i lærerens forståelse samtidig til at tjene det formål, at de bekræfter ham i Johannes faglige svagheder. Hun bliver ikke danskfagligt genkendelig for ham. Johanne bliver heller ikke danskfagligt genkendelig for sig selv. Hun siger efter timen: *"Jeg er vildt dårlig til det Til det hele. Alt det, vi laver i den time der."* Dette er et mønster, jeg ser gå igen. Johanne ytrer sig ofte på måder, der ikke betragtes som relevante, og der klæber en fortælling til hende om, at hun danskfagligt er på et meget lavt niveau. En fortælling, der fortælles af lærerne og Johanne, og som jeg også hører fra et par af hendes klassekammerater. Hun er så fagligt udfordret, fortæller lærerne, at hun har vanskeligt ved at *"være med i det faglige arbejde i klassen."*

Johanne er interessant for mig som case, da hun er et eksempel på det, denne afhandling drejer sig om, nemlig elevsubjekter, der gribes af eksklusionsproducerende kræfter i faglige fællesskaber. Samtidig forklares eksklusionsprocesserne - både af lærerne og Johanne selv - med manglende danskfaglig viden og kunnen hos Johanne. Hun ekskluderes, og årsager udpeges som Johanne iboende. Det er udtryk for en kausalitetstænkning, jeg udfordrer i analyserne. Det, der gør Johanne ekstra interessant, er, at hun bliver danskfagligt

genkendelig for mig. Jeg er som nævnt i metodeafsnittet selv uddannet dansklærer, og jeg ser et danskfagligt potentiale i Johannes ytringer ud fra en betragtning om, at det kræver en vis tekstkompetence at kunne leve sig ind i en novelle, som Johanne giver udtryk for at have gjort. Grunden til, at denne forskellighed mellem lærerens og mit blik er interessant, er, at det peger på, at man med forskellige repertoarer af fortolkningsmuligheder ser noget forskelligt. Det er her jeg vil gå på opdagelse – i repertoarer af fortolkningsmuligheder, og det de gør og gøres af i praksis. Det er altså ikke interessant, hvorvidt læreren eller jeg har ret i vores fortolkning, men det er interessant, gennem hvilke affektivt stemte fortolkningsrepertoarer Johanne bliver til som danskfagligt subjekt?

Jeg nøjes med for nu at konstatere, at hun af feltens egne aktører ikke bliver danskfagligt genkendelig. Og lader min undring over det rejse spørgsmålet:

Hvordan kan man forstå, at Johanne ikke bliver danskfagligt genkendelig her?

[Hvad blev der af døden?](#)

Endnu en undring, der opstod hos mig, da jeg overværede klassesamtalen, var, at der ikke tales om det, Johanne lægger op til. Det første, Johanne siger, er: "Jeg synes, den var vild at læse". Jeg har tidligere set, hvordan læreren forholder sig til indholdet i elevers ytringer, men det sker ikke her. I stedet siger han: "Kan du sige lidt mere?" Johanne fortsætter: "Altså, den er bare vild. Altså de DØR" med tryk på DØR, som måske indikerer et 'behøver jeg sige mere om, hvorfor jeg synes, den er vild at læse? At unge mennesker dør ER vel pr. definition vildt.' Ytringen efterfølges af stilhed. En stilhed, jeg tidligere har set, når der rammes fagligt skævt, men denne gang er pausen længere, end jeg før har bemærket i denne klassesamtale. Og den efterfølges af et spørgende "Ja ...?" Stadig ingen forholder sig til det indholdsmæssige i Johannes ytringer – blot en opfordring til at sige mere. Som sagt genkender læreren ikke Johannes ytringer som relevante, hvilket giver mig anledning til at spørge: Hvordan kan man forstå, at det ikke er relevant at tale om døden, når eleverne hjemme har læst en novelle om tre unge mennesker, der dør i en trafikulykke? På tavlen står læringsmålet: "Du kender den særlige stil og de vigtigste temaer i Jesper Wung-Sungs forfatterskab." Ganske vist er "den særlige stil" understreget, og læreren har markeret, at de i klassesamtalen har et særligt fokus på Jesper Wung-Sungs sproglige stil. Men der har tidligere været talt om temaerne i novellen, så hvorfor undviger læreren at tale om det her? Jeg undrer mig over, hvor døden blev af i denne samtale og spørger derfor:

Hvordan kan man forstå, at døden ikke genkendes som relevant i denne klassesamtale?

Hvad blev der af Johannes begejstring?

Det undrer mig som sagt, at indholdet i Johannes ytringer ikke giver anledning til at lade samtalen dreje sig om det. Men da jeg sad som forsker i vindueskarmen under denne samtale, blev jeg også ramt af noget, jeg ikke helt kunne sætte ord på – en fornemmelse af en sitrende stemning og vage kropsfornemmelser. Det man samlet kan kalde affektivitet. Det er en antagelse i mit projekt, at affektiv stemthed også er en del af de fortolkningsrepertoarer, elever genkendes igennem. Jeg har derfor valgt at producere et empirisk materiale, der kan være genstand for analyser af både diskursiv og affektiv art. Mine feltnoter består derfor også af beskrivelser af egne kropsfornemmelser og oplevede stemninger, hvilket jeg i metodekapitlet kalder affektivitetsnoter. Under samtalen mellem Johanne og Jakob havde jeg travlt med at notere, hvad der skete i rummet, så noterne herunder er taget lige efter ovenstående uddrag slutter, altså der, hvor Jakob går videre med samtalen. Jeg skrev:

Hvad skete der lige der? Jeg kedede mig ærlig talt under den klassesamtale. Mærkede en træthed. Mange elever så også ud til at kede sig. Så rakte Johanne hånden i vejret. Hun virkede ivrig. Gestikulerede meget. Var rykket frem på stolen. Der kom lidt mere energi i rummet. Den energi, der før var fordelt jævnt i rummet, samlede sig om Johanne, mens hun fortalte. Min krop vågnede lidt op. Men pludselig var det, som om stemningen skiftede igen. Det skete der, hvor læreren spurgte til sproglig stil. Herefter blev stemningen mere og mere trykket og sitrende. Jeg registrerede ubehag i min krop. Lidt som en kvælningfornemmelse, der tog til, mens læreren forsøgte at få Johanne til at svare. Jeg holdt vejret. Hvor var det ubehageligt. Jeg kunne mærke Johannes ubehag i min egen krop. Er det ydmygelse? Men hvorfor siger hun ikke 'metaforer', så det kan blive overstået? En følelse af lettelse bredte sig i min krop, da han endelig gik videre. Pyha. Stemningen er lettere nu. Sitrer ikke mere.
(Affektivitetsnoter)

Dette er altså udtryk for intensitetsskift sanset af min forskerkrop. Spørgsmålet er, hvordan et sådant empirisk materiale gøres til genstand for analyse. Jeg har i det følgende forsøgt mig med tætte affektive mikroanalyser for på den måde at blive klogere på de sociale processer, der ikke gribes af sproget alene, men som ser ud til at være virksomme i praksis.

Efter Johanne har ytret sig om døden, fortsætter hendes forsøg på at sige noget, der vækker genklang hos læreren. Hendes engagement i novellen er tydeligt. Hun har teksten i hånden. Min krop smittes af hendes iver. Nogle elevkroppe virker til også at være afficeret af Johannes begejstring. Den afladning af intensitet, der var sket i rummet under den tidligere del af klassesamtalen, vender tilbage, mens Johanne ordløst gestikulerer novellefigurens opgivenhed og sin egen fornemmelse af kvælning. Herefter siger hun: "Og [novellefiguren] virker så vred og er jo bare ked af det", og læreren svarer: "Ja, godt. Hm.", og så noget, der af mig opleves som en lang pause, inden han siger: "Tænker du noget om sproglig stil?" Her sker på samme tid et brud i de rytmer, der er etableret, og et brud i den begejstring, der ser ud til at have afficeret Johannes og andre elevers kroppe.

De rytmer, der er skabt af lærerkroppens bevægelser, brydes. Bevægelserne ændrer mønster. Fra at have bevæget sig i det fysiske rum skabt af tavlen og forreste bordrækker bevæges lærerkroppen mod vinduskarmen – og tager plads her. De elevblikke, der har bevæget sig i hurtige skift mellem egen PC, tavlen, lærer og hinanden, tager ophold hos Johanne. Rytmen af elevblikke ændrer sig. Tempoet i tale og blikkenes bevægelser skifter – bliver langsommere. Den rytme, der kan registreres med øret, skabt af elevers småsnak, lærerens tyssen efterfulgt af mere lavmælt snak, der lidt efter lidt stiger i lydniveau, indtil læreren igen tysser, er nu afløst af stilhed uden den velkendte småsnakken i baggrunden. De genkendelige rytmer af elevhænder, der løftes, lærer mod den, der må tale, elevytringer, der efterfølges af hurtig lærerytringer, lærerkroppens bevægelser mellem tavle og elever og lærerens noteren på tavlen – alt sammen i et kontinuerligt og forholdsvis højt tempo med hurtige skift afløses af stilhed, en lærerkrop, der sidder stille i vindueskarmen, og elevhænder, der får lov at hænge i luften. Tempoet er faldet, men intensiteten virker stærkere.

Den krop, altså Johannes, jeg før tolkede som grebet af læsningen af novellen, tolker jeg nu som af-afficeret. Med af-afficeret mener jeg, at den intensitet, jeg tolkede som begejstring og engagement i novellen aflades. Jeg genkender af-afficeringen i min egen krop. Det sker lige der, hvor Jakob siger: "Tænker du noget om sproglig stil? Hvad hans [forfatterens] sproglige stil er?" Den tekst, der har opholdt sig i Johannes vinkende hånd, lander på bordet. Johannes stemme bliver lav og tøvende. Det, jeg gennem hendes uopfordrede spørgsmål til mig om, hvorvidt jeg har læst novellen, den vinkende hånd, hendes 'vild at læse', hendes

kvælningslyde og hendes rykken frem på stolen tolker som udtryk for et engagement i novellen og en god læseoplevelse, forandres. Intensiteten i hendes krop ser ud til at være afladet nu. Der sker en afkobling af Johannes engagement i novellen. Ved at tune min egen krop ind på fornemmelserne af intensitet og energi i rummet, bliver jeg klogere på de forhandlinger, der sker. Jeg mærker selv en tydelig afladning af intensitet i min egen krop, og selvom den helt sikkert mærkes anderledes i andre kroppe, så får den mig på sporet af det ubehag, der opstår i det øjeblik, Johannes begejstring og engagement i novellen afkobles. Det giver mig anledning til at spørge:

Hvordan kan man forstå, at Johannes begejstring og engagement ikke gribes?

Hvorfor siger Johanne ikke "metaforer"?

En sidste undring, der udspringer af klassesamtalen med Johanne handler om, at hun ikke siger "metaforer", så hun kan slippe ud af den situation, der må have produceret et vist ubehag i hendes krop. Ved at gå helt tæt på, hvordan hun falder i takt og utakt med de rytmer, der koreograferer klassesamtalen, kan jeg se, hvad hendes afvisning af 'metaforer' måske er en afvisning af.

Når Johanne indledningsvist rækker hånden op og afventer at blive spurgt af læreren, falder hun i takt med de rytmer, der koreograferer denne klassesamtale, og det positionerer hende i en genkendelig position som en deltagende elev. Efter læreren har spurgt til "sproglig stil", og Johannes engagement i novellen afkobles, falder hun stadig ind i disse klassesamtalerytmer, når hun på lærerens spørgsmål, om hvad forfatterens sproglige stil er, svarer: "Altså, den er god, synes jeg", og når hun på lærerens opfordring "Kan du finde et sted i teksten ...?" kigger i den tekst, der nu ligger på bordet. Johanne finder det ikke i teksten, og hun lykkes ikke med at ytre sig danskfagligt genkendeligt om novellen.

Men læreren giver ikke op. Måske er hans handlinger drevet af klassesamtalens ideal om at 'alle skal sige noget' (interview), når han efter en periode med sitrende stilhed bevæger sig tilbage til tavlen og banker på 'Metaforer' på det laminerede ark overskriften 'Sproglige virkemidler'. Her havde læreren forventet, at hun ville sige "metaforer", fortæller han mig efterfølgende og uddyber: "Jeg forærer hende jo svaret". Men det gør hun ikke.

I stedet sker der noget andet. Johannes blik, der lige inden lærerens bank flakkede lidt, er nu rettet mod ham, når hun siger: "Kan du ikke bare tage en anden". Det nye her er, at hun nu

kommenterer på selve klassesamtalen, og ikke længere forsøger at svare inden for rammerne af klassesamtalen, som hun har gjort hidtil. Det er forholdsvist indlysende, at hun kan byde ind med et svar, der ligger inden for genkendelig danskfaglighed, i og med at læreren netop har banket på 'metaforer'. Men det gør hun ikke. Med sin "Kan du ikke bare tage en anden" og senere "Gå nu bare videre" afviser hun ikke blot at give ham et indlysende svar på hans spørgsmål, hun bringer sig også i utakt med de klassesamtalerytmer, hun indtil nu har været i takt med. Dermed undviger hun positionen som 'den deltagende elev', som ellers er en position, hun indtil lærerens bank havde taget på sig. At give et svar, der måske kunne gøre hende danskfagligt genkendelig og bringe hende ud af den situation, må have skabt ubehag hos hende.

Hvordan kan man forstå, at Johanne afviser lærerens foræring?

Denne sidste undring bliver jeg først klogere på, når jeg vender blikket mod det, der sker rundt om undervisningen. Dette præsenterer jeg først i analyse 2. Den medtages dog her i analyse 1, da den produceredes i undervisningssituationen.

[Hvordan forstå ...?](#)

Formålet med disse indledende analyser har været at lade noget af det, der undrer mig, være afsæt for de kommende analyser. Ved at få indsigter i de mikrosociale forhandlinger, der fører til, at Johanne ikke bliver til som danskfagligt genkendelig for feltens aktører, at hendes ytring om døden ikke genkendes som danskfagligt relevant, at hendes begejstring og engagement i novellen ikke gribes, og at hun afviser at tage imod metafor-foræringen, kan jeg blive klogere på noget af det, der aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter og skubber forskellige elevsubjekter rundt mellem positioner i faglige fællesskaber, hvor læringsmål, som de didaktiseres her, bliver en blandt flere aktører.

[Mikkel – og snævre forhandlinger af danskfaglighed](#)

For at forstå, hvorfor Johanne ikke bliver danskfagligt genkendelig, må jeg rette blikket mod det, der konstituerer det faglige fællesskab, nemlig de fortolkningsrepertoarer, den konkrete lokale praksis og den atmosfære, hun skal blive til i. Her er aktører i spil som fx danskfaglige idealer, en bestemt didaktisering af læringsmål, elevfortællinger og meget andet. Det er i mødet mellem netop disse aktører, danskfaglighed bliver til gennem mikrosociale forhandlinger i den konkrete klassesamtale. Jeg betegner denne lokalt forhandlede faglighed som fællesfagligheden og forstår det som et affektivt stemt fortolkningsrepertoire

– altså et repertoire af genkendelsesmuligheder, som konkrete subjekter i en eller anden grad må forhandle deres faglige genkendelighed i forhold til og dermed blive til som faglige subjekter. De konkrete subjekter handler forskelligt med disse subjektiveringsmuligheder. Mikkel bliver til som fagligt passende og (gen)forhandler dermed en inkluderet position i det aktuelle faglige fællesskab, der bliver til her. For Hadi er det sværere, og for Johanne bliver det endnu mere vanskeligt, som vi vil se i de kommende analyser.

Beskrivelsen herunder er fra samme klassesamtale som episoden med Johanne. Den foregår, inden Johanne rækker hånden op. Jeg har altså spolet tiden lidt tilbage, da det giver mig indsigter i den fællesfaglighed, der er forhandlet her, og som Johanne helt lokalt og konkret må blive genkendelig relateret til.

Klassesamtalen om novellen 'Sidste dag er' netop begyndt. Der er håndsoprækning fra en del elever.

Jakob: *"Ja, Daniel?"* Daniel: *"Novellen starter lige på."* "Ja," siger Jakob, *"novellen starter lige på. Prøv at læse begyndelsen op."* Daniel læser op fra sin computer: *"Han er i bil. Jeg kan høre motoren, og det får hårene til at rejse sig på arme og i nakke."* Jakob: *"Ja. Tak. Hvad kalder vi det, når novellen starter lige på?"* Flere hænder ryger i vejret. Jakob: *"Ja. Soffi?"* Soffi svarer: *"In medias res."* Jakob: *"Ja, præcis. Flot."* Jakob går til tavlen og skriver 'JWS²⁹ – sproglig stil' i en cirkel på tavlen. Han trækker streger fra cirklen med JWS og skriver ud for en af stregerne: *'Lige på/in medias res'*. Jakob: *"Andre bud? Ja, Amira."* Amira: *"Man må vente længe, før man opdager, hvad der er sket."* Jakob: *"Ja, og hvornår opdager vi, hvad der er sket?"* Amira kigger på sin bærbare, bevæger musen [bladrer formodentlig i pdf'en med novellen] og siger: *"Der på side 2."* Hun læser op fra teksten: *"Det er over et år siden nu."* Jakob: *"Mmmm. Tja, men ved vi der, HVAD der er sket? Finder vi ud af det på side 2?"* En del hænder løftes. Amira: *"Nej, ikke endnu. Han lægger ligesom nogle stikpiller ud."* *"Stikpiller, ja,"* siger Jakob. *"Kan I finde nogle af de her stikpiller, Amira taler om?"* De hænder, der var løftede, sænkes og går i gang med at bevæge musen på computerne. Johanne flytter sig, så hun kan se Soffis skærm. Hun kigger på skærmen, mens Soffi bevæger musen. Langt de fleste elever kigger på deres bærbare. Det ser ud til, at de leder i novelleteksten. Efterhånden, som de formodentlig finder det, Jakob beder om, kommer der

²⁹ Jesper Wung-Sungs initialer

flere og flere hænder i vejret. Agnes er en af de første. Jakob venter til cirka halvdelen af klassens elever har løftede hænder og spørger så Agnes. Agnes: *"Der er mange steder. Fx nævner hun Xander, uden vi ved, hvem han er. Og her ..."* Agnes læser op fra teksten: *"Ny motor, ny bil, nyt liv."* Et par elever råber i kor: *"Hvor er du?"* Agnes: *"Side 2 i anden spalte."* Lydintensiteten stiger. Her er en del snak oven i hinanden, fordi der åbenbart er forskel på, om teksten er åbnet som pdf eller i læserude. Agnes fortsætter oplæsningen: *"Lad de døde hvile ..."*. *"Vent Agnes. Stop. Vi skal lige have alle med,"* afbryder Jakob. Høje lyde af tale og råb. Elever, der peger på hinandens skærme for at vise, hvor de er i teksten. Jakob siger: *"Så er vi med. Fortsæt bare, Agnes."* Agnes læser videre: *"... og lad os bruge deres grave som parkeringsbåse. Er det sådan, det er?"* Jakob: *"Ja, rigtig godt."* Agnes: *"Der begynder man ligesom at gætte lidt om, hvad der er sket."* Jakob: *"Ja, præcis. Fandt I det?"* Han kigger ud over klassen: *"På side 2?"* Der nikkes spredt. Jakob går til tavlen. Han er smilende. Her er god stemning. Jeg noterer mig, at alle elever virker til at gå med på lærerens faglige projekt. Jakob: *"Hvad skal jeg skrive om det, Amira og Agnes siger?"* Hænder i vejret. Jakob laver et nik mod Astrid, som siger: *"Han trækker spændingen."* Jakob skriver: *'Spændingen trækkes'* og spørger: *"Hvordan trækker han den?"* Et par elever i munden på hinanden: *"Han lægger stikpiller ud."* Jakob: *"Mmm jah ... Hvad kalder vi det?"* Stilhed. Jakob: *"Okay, vi skriver bare stikpiller."* Han skriver *'stikpiller'* og fortsætter: *"Så han holder spændingen ved at vente med at fortælle læseren, hvad der er sket, men lægger nogle hints ud undervejs. Ja, mere?"*

Sproglig stil og (helst) danskfaglige termer

Jeg indleder her med at gå helt tæt på de små nuancer. Dette gør jeg for at vise, hvordan der i levet praksis forhandles danskfaglighed gennem små upåfaldende aktører.

Fra lærerpositionen artikuleres der med henvisning til dagens læringsmål, at der skal være *"mest fokus på Jesper Wung-Sungs sproglige stil"*. Med denne taleytring markeres og konstitueres en situationsbestemt afgrænsning af, hvad der er relevant danskfaglighed i denne samtale. Læringsmålene legitimerer afgrænsningen. De efterfølgende ytringer må genkendes som omhandlende *sproglig stil* for at være danskfagligt relevante. Men der er ikke vandtætte skodder mellem det, der er relevant, og det, der ikke er. Her sker hele tiden justeringer, forskydninger, indsnævring, udvidelser og undtagelser, og det er netop nogle af disse bevægelser, jeg vil zoome ind på i denne analyse.

Vi ser nuancerne, når Daniels ytring: "*Novellen starter lige på*" efterfølges af et "*Ja*" fra Jakob, mens Soffis ytring: "*In medias res*" efterfølges af et "*Ja, præcis. Flot*". Begge ytringer er fagligt relevante og genkendes inden for grænserne af sproglig stil, men ytringen "*In medias res*" genkendes og forhandles som af højere kvalitet – og med god (danskfaglig) grund³⁰. Også tuschens gentagne bevægelse over tavlen deltager i forhandlingerne af, hvad der er danskfagligt relevant i dette rum og på dette tidspunkt. Det er så vidt muligt de *danskfaglige termer*, der kommer på tavlen. Daniels "*lige på*" kommer med på tavlen, men sammen med "*in medias res*". Et andet sted, siger Mikkel: "*Han leger med fortælle-stilen, der hvor jegfortælleren tænker over, om hun skal fortælle om ulykken som en stil*", hvilket får et "*Ja. Flot*" og kommer direkte på tavlen.

Ofte sker disse forhandlinger gennem lærerens *optag* af danskfagligheden i elevernes ytringer. *Optag* forstår jeg sådan, at læreren inddrager hele elevens ytring eller uddrag fra den i sin næste ytring. Fx er det optag i form af en direkte gentagelse, når Daniel siger: "*Novellen starter lige på*", der efterfølges af Jakobs "*Ja, novellen starter lige på*". Og det er optag i form af spørgsmål, når Amira siger: "*Man må vente længe, før man opdager, hvad der er sket,*" efterfulgt af Jakobs: "*Ja, og hvornår i teksten opdager vi, hvad der er sket?*" Jeg ser en del optag i denne klassesamtale, men det er ikke enestående. Det sker gang på gang i andre undervisningssammenhænge, at indholdet i elevernes ytringer optages i de ytringer, der følger efter på forskellig vis. På den måde legitimeres fællesfagligheden løbende og snævres gennem disse mikrosociale forhandlinger ind til at handle om *sproglig stil helst gennem danskfaglige termer*.

Men her sker også udvidelser i den lokalt forhandlede danskfaglighed. Fx når Amiras "*Han lægger ligesom nogle stikpiller ud*" efterfølges af Jakobs "*Stikpiller. Ja*" og en opfordring til, at de andre elever leder efter stikpiller i teksten. Amiras "*stikpiller*" kommer med ind i fællesfagligheden, og som man kan se, anvendes "*stikpiller*" af andre elever efterfølgende, når Jakob spørger: "*Hvordan trækker han den [spændingen i novellen]?*", og et par elever i

³⁰ Et opslag i Gyldendals DanskLex viser mig, at "*In medias res* betyder, at man kommer lige ind i handlingen" (Gyldendal, 2019). I Den Store Danske defineres *in medias res* som "*midt i begivenhederne*". At starte lige på **kan** altså forstås som en hverdagsbetegnelse for den danskfaglige term *in medias res*, men der er forskel på præcisionen i begreberne. En novelle *kan starte lige på*, uden at der er tale om det, man vil betegne som *in medias res*. Fx kan en novelle begynde *lige på*, uden at novellefigurerne introduceres, men det kan sagtens være i begyndelsen af handlingen. Man kommer altså ikke lige ind i handlingen. Det er altså fra et danskfagligt perspektiv relevant at markere denne forskel i danskfaglig kvalitet mellem ytringerne.

kor foreslår "*Han lægger stikpiller ud*". At stikpiller er på kanten af faglig lødighed ses, når Jakob siger: "*Mmmm jah. Hvad kalder vi det?*" Han leder formodentlig efter en danskfagligt mere genkendelig term, men der er ingen bud, og han accepterer stikpiller og skriver det på tavlen. Amiras ytring "*stikpiller*" vrider altså lidt i den lokale faglighed her, men det sker inden for et stramt fokus på sproglig stil, der (stadig) helst skal formuleres gennem danskfaglig terminologi.

Belæg i teksten

Idealerne om sproglig stil og danskfaglige termer arbejder ikke alene i denne undervisningssituation. Ideen om, at eleverne skal kunne *finde belæg* for det, de siger, i teksten, går igen. Ikke forstået sådan, at det skal stå der direkte, men ytringens faglige legitimitet skal kunne sandsynliggøres ved at henvise til et sted i selve novelleteksten. Fx siger Jakob på et tidspunkt: "*Kan I finde nogle af de her stikpiller, Amira taler om?*" Det er underforstået, at stikpillerne skal findes i selve teksten, for straks fyldes rummet af lyde fra musenes klik. Ingen spørger, hvor de skal finde 'stikpillerne'. Og da Agnes senere læser op, råbes der: "*Hvor er du? [altså i teksten]*", og Jakob spørger: "*Fandt I det?*"

Jeg bemærker både før og efter denne klassesamtale, at Jakob ofte beder eleverne "*finde det i teksten*". Jeg ser også på tværs af det empiriske materiale andre dansklærere efterspørge belæg i teksten i litteratursamtaler, så det tyder på, at dette er en genkendelig danskfaglig arbejdsform. Jeg spørger en dag Jakob, om han vil uddybe. Han svarer: "*Jamen, de skal simpelthen sandsynliggøre det, de siger, ved at finde det. Vi skal helt tæt på teksten. Det er det, jeg vil se, og det ved de godt*". Dette ideal om at finde belæg i teksten er hentet inden for danskfagets rammer. Det fremgår ikke af dagens læringsmål, men det bliver en del af den lokale danskfaglighed her.

I de konkrete forhandlinger væves det snævre fokus på sproglig stil, der er legitimeret gennem læringsmålet, sig sammen med danskfaglige idealer om at anvende faglige termer og finde belæg i teksten, og lige her produceres den fællesfaglighed, der fungerer som det fortolkningsrepertoire, elever må blive til som danskfagligt genkendelige i interaktion med. I det faglige fællesskab, der bliver til lige her, produceres en (til en vis grad men langt fra fuldstændig) fælles forståelse af, hvad vi er sammen om her, og hvor grænserne for relevante elevbidrag går. Om end det er en abstrakt grænse. Fra den hegemoniske lærerposition orkestreres disse kontinuerlige forhandlinger af fællesfagligheden, men

fællesfagligheden dikteres ikke herfra. Den forhandles gennem klassesamtalens rytmer, der bliver til gennem gentagelser og forskydninger, løftede hænder, nik, ytringer, tuschen på tavlen osv. Her sniger en form for temporalitet sig ind sammen med læringsmålene. Det er lige nu på dette af læringsmålene definerede tidspunkt relevant at tale om sproglig stil. Havde læringsmålet på tavlen været et andet, eller havde tuschens markering været under 'temaer', havde noget andet været relevant. Den lokale danskfaglighed bliver snæver og temporal.

Lån af lærerblikket – Mikkel og Johanne

For at blive klogere på de fortolkningsrepertoarer, der bliver til her, låner jeg lærerblikket og lader det hvile på genkendeligheden af Mikkel og Johanne, for dermed at blive klogere på de repertoarer af fortolkninger, der aktualiseres for læreren i undervisningssituation.

Efter dansktimen spørger jeg Jakob, hvordan han oplevede klassesamtalen. Vi går på gangen og taler, så jeg noterer først, da jeg er nået ned i medarbejderrummet.

Jakob siger: *"Mikkel får jo sagt nogle rigtig gode ting. Det viser bare hans faglige overskud. Han ved, hvad vi har gang i. Han er en af dem, der lige får kigget op."* Merete: *"Op?"* Jakob: *"Ja, op på tavlen. På læringsmålene. Han er en af dem, der har det der overskud til lige at tænke, hvad er det, vi er i gang med at lære nu. Han er en af dem, der kan sige 'lære' i stedet for at 'lave'. Der er en stor forskel. Johanne ved, at vi er i gang med 'Sidste dag'. Det er nok nærmest det. Mikkel ved hvorfor. Så giver målene mening pludselig."* Merete: *"Mening for hvem?"* Jakob: *"Fx for Mikkel. Han profiterer af læringsmålene. De styrker ham. Målene gør, at han virkelig kan få sagt noget fornuftigt."* Merete: *"Så læringsmålene gør en forskel?"* Jakob: *"Ja, for mange af eleverne. Nu ved de, hvad de skal sige noget om."* Merete: *"Hvad med Johanne?"* Jakob sukker: *"Hm ... jeg ved det ikke. Man bliver helt træt. Hun svarer jo i øst og vest. Det vil hun nok altid gøre. Det er jo sjældent særligt relevant, det hun siger. Hun får rigtig meget hjælp her, jeg kan næsten ikke hjælpe hende mere. Jeg forærer hende jo svaret. Det er måske også for meget. Og så undrer det mig, at hun ikke griber den. Hun deltager jo. Hun VIL jo gerne. Men hun kan ikke rigtig gribe den. Hun står af der. Hun er en god pige, men jeg må jo igen konstatere, at hun **har** rigtig store danskfaglige udfordringer."*

Mikkel bliver danskfagligt genkendelig

Mikkel bliver danskfagligt genkendelig for læreren. De gange Mikkel ytrer sig, anvender han danskfaglige termer, og han forholder sig den sproglige stil i novellen. Han rammer plet inden for det danskfagligt snævre fokus, der er etableret i klassesamtalen, og som er legitimeret af læringsmålet på tavlen. Som læreren siger, er Mikkel *"en af dem, der lige få kigget op"*. Ved at kigge op på læringsmålet reguleres Mikkels ytringer, og i og med at læringsmålet (i hvert tilfælde i nærværende uddrag) aktualiseres som en legitimering af, hvad der er relevant, så bliver han gennem disse præcise og afstemte ytringer danskfagligt genkendelig; han kan virkelig *"få sagt noget fornuftigt"*, som læreren understreger. Fordi Mikkel på den måde anvender læringsmålene som en rettesnor for sine ytringer, bliver han også genkendelig som en elev, der profiterer af læringsmålene. De får ham til at præstere bedre inden for den ramme af danskfaglig relevans, de selv har været med til at etablere. Og det sker igen og igen, at Mikkel forholder sig til læringsmålene og ytrer sig relevant i forhold til dem. Han falder dermed også i takt med den temporalitet, der skabes af, at det er bestemte læringsmål, der er i fokus på forskellige tidspunkter.

Man kunne tro, at Mikkel ved den måde at agere i forhold til de læringsmål, der ser ud til at deltage i de noget stramme reguleringer af danskfagligheden, bliver til som en af de meget dygtige elever. Men det gør han ikke. Det er mere mudret end som så. Lærerne betegner Mikkel som *"en middeldreng"* (lærerinterview 1), der er meget *"deltagende i det faglige"*, men han er ikke en *"højdespringer rent fagligt"*, som fx Agnes er det, fortæller lærerne enstemmigt. Også Mikkels egen fortælling bekræfter dette. Han fortæller, at *"læringsmålene er en hjælp, så man ved, hvad man skal"*. Også hans eget billede af sit faglige niveau minder om lærernes. Han fortæller, at han er *"fagligt på niveau med nogle af de bedre drenge"*, men at mange af pigerne er bedre.

Her er det på sin plads at indskyde, at den stramme didaktisering af læringsmål, som der ses i ovenstående klassesamtale, ikke finder sted i al danskundervisning. Jeg ser flere eksempler på, at læringsmål ikke spiller samme regulerende rolle. I de situationer ser Mikkel ikke ud til at have de samme muligheder for at fintune sine svar, så når Mikkel bliver til som *"middeldreng"*, er det noget der sker over tid og på tværs af situationer, hvor hans muligheder for at blive danskfagligt genkendelig er forskellige.

En anden indskydelse, der også er på sin plads, er, at selvom læringsmålene i høj grad, som det ses her, medproducerer, hvad der er danskfagligt relevant, så 'falder' lærerne ikke for, at elever udelukkende svarer så snævert, som læringsmålene angiver. Det hjælper, som jeg har vist, på genkendeligheden at svare smalt og ramme plet på det for tiden aktuelle læringsmål, men genkendeligheden af danskfaglige subjekter sker i evige forhandlinger – og også gennem det, jeg kunne kalde lærerens sunde fornuft. Lærere er ikke robotter, og læringsmål er ikke maskiner, elever køres igennem.

Men når læringsmålene didaktiseres så stramt som her, aktualiseres de som en inklusionsproducerende kraft, der griber Mikkel og bevæger ham over i faglige positioner, hvortil der er knyttet en vis faglig værdighed. Han bliver fagligt værdig for læreren, men det betyder ikke, at han nødvendigvis bliver værdig for feltens andre humane aktører, som analyserne i analyse 2 vil stille skarpt på.

Travlheden og trætheden stemmer den danskfaglige genkendelse af Johanne Læringsmålene bliver i den aktuelle undervisningssituation aktualiseret som en inklusionsproducerende kraft, der får fat i Mikkel og medproducerer faglig værdighed set fra lærerens perspektiv. Mikkel kan tune sig ind og afstemme sit svar efter den forhandlede fællesfaglighed. Anderledes ser det ud for Johanne, og når læreren siger: "*Hun svarer jo i øst og vest*", er det et udtryk for, at hun rammer ud af det stramme faglige fokus, der er etableret i denne klassesamtale.

Men det er ikke kun det, hun siger, der er skævt, i forhold til det klassesamtalen handlede om, nemlig sproglig stil. Hun bliver skæv i forhold til den ambition, der er nået med ud i denne praksis sammen med læringsmålene, om, at elever skal vide, hvad de lærer. Altså, kan man sige, de skal kunne gå meta på sig selv.

I lærerens sammenligning af Johanne og Mikkel kan jeg få fat i lidt flere nuancer i, hvordan elever bliver genkendelige for læreren. Når Jakob i citatet ovenfor siger, at Mikkel "*er en af dem, der kan sige 'lære' i stedet for at 'lave'*" mens Johanne kun ved, at de "*er i gang med 'Sidste dag'*", og at målene dermed giver mening, så er forskellen, at Mikkel er orienteret mod mod det, de lærer, som altså her sættes lig med læringsmålet. Johanne er orienteret mod novellen, som her forstås som det, de laver. Jakob reformulerer en af de ambitioner med læringsmålene, som jeg har peget på i kapitel 2, nemlig at der med læringsmål skal ske

en forskydning fra et fokus på det, elever *laver* i undervisningen til det, de *lærer* i undervisningen. Dette skal forstås dobbelt. Det er både en forskydning i, at det er den forventede elevlæring, der informerer lærerens øvrige didaktiske dispositioner, og ikke aktiviteter og indhold. Og samtidig en forventning om, at eleverne selv er bevidste om, hvad de skal lære ved at lave det, de gør. Johannes orientering mod novellen, uden at hun ved, hvad hun skal lære af det (kendskab til sproglig stil), bliver altså, som det tolkes af læreren, helt skæv. Jakob trækker på fortolkningsrepertoarer, der væves sammen med de læringsmålsambitioner, jeg har hørt konsulenterne give udtryk for, og som Jakob også selv af og til henviser til.

Men som jeg har været inde på tidligere, er fortolkningsrepertoarer også affektivt stemte. Så når Jakob siger: *"Man bliver helt træt. Hun svarer jo i øst og vest. Det vil hun nok altid gøre"*, farver den kropslige fornemmelse af træthed det, Johanne skal genkendes igennem. Og i hans *"Det vil hun nok altid gøre"* gemmer sig også en håbløshed over, at det ikke ser ud til at blive bedre. Selvom Jakob giver udtryk for at være engageret i arbejdet med læringsmål, går trætheden igen. Han fortæller mig med opgiveness i stemmen, at han har *"travlt med at nå alle læringsmålene"*. Og han viser mig på plancher, hvor mange der er. *"Der er vist flere tusinde, som eleverne skal igennem."* Men det er vigtigt, fortæller han, og viser mig et citat, han har fået af den konsulent, skolen bruger til at støtte op om skolens arbejde med læringsmål i undervisningen. Citatet stammer fra en lærer, der arbejder med læringsmål i sin undervisning. Konsulenten anvender citatet som det gode eksempel:

Når jeg indleder et undervisningsforløb, så skaber jeg mig et klart billede af, hvad eleverne skal vide og kunne ved afslutningen af forløbet. Det billede holder jeg mig for øje. Det styrer alle de undervisningsmæssige beslutninger, jeg træffer, og hjælper mig til at bruge tiden klogt og til at vise mine elever, hvad jeg forventer af dem.³¹

Jakob fortæller, at det er noget, han *"har i baghovedet"*, når han underviser. Det er vigtigt at bruge tiden klogt, når der er så mange mål, der skal nås. Men det kræver *"virkelig et stramt fokus"*, fortæller han mig og fortsætter: *"Det handler om nedbrydning"*. Han henviser eksplicit til de konsulenter, der været på skolen for at hjælpe lærerne godt i gang med den

³¹ Jeg har googlet citatet og kan se, at det flere steder går igen som det gode eksempel, når der arbejdes med at introducere læringsmål på danske folkeskoler.

læringsmålstyret undervisning. Ideen om nedbrydning, som Jakob her henviser til, er også gennemgående i reformens forståelse af læringsmålstyret undervisning, som jeg har foldet ud i kapitel 2. Bag ideen om nedbrydning ligger en ambition om, at læringsmål formuleres i så små faglige enkeltdele, at man kan se tydelige tegn på, at elever har nået læringsmålene. Fx giver læringsmålet 'Eleven kan anvende danskfaglige termer' mulighed for (i teorien) at tælle, hvor mange forskellige danskfaglige termer en elev anvender. Her indsniger sig en forestilling om, at det går ud på at 'ramme plet'. Så når Johannes ytringer er *"i øst og vest"*, er de altså uden for den stramt forhandlede fællesfaglighed, og ideen om pletskydning gør *"øst og vest"* til en ret hård dom. Og måske derfor lander læreren på: *"Det er jo sjældent særligt relevant, det hun siger"* – og altså heller ikke denne gang. Det havde ikke noget med sagen at gøre. Det var end ikke i kanten af skiven. Johanne ramte udenfor.

Opsamling

Det at blive danskfagligt genkendelig er et spørgsmål om at følge med i disse forskudte faglige relevanskriterier og ramme plet i forhold til dem. Læringsmålene, som de didaktiseres her, ser derfor ud til at være inklusionsproducerende for Mikkel, der afstemmer sine ytringer efter læringsmålene. Men for Johanne, der ikke er orienteret mod læringsmålene, men i stedet mod novellen, og dermed ikke får tunet sig ind på det bevægelige fokus, kan det at blive fagligt genkendelig være en vanskelig forhandling. Men det er mere subtilt af forhandle faglig subjektivitet end blot at tune sig ind på fællesfagligheden, som de næste analyser vil give indsigter i.

Hadi – og den danskfaglige sammenhængskrafts forsvinden

Fællesfagligheden bliver til i møder mellem blandt andet danskfaglig viden, ideer om læringsmål og klassesamtaleformen, og den forhandles lokalt gennem mikrosociale processer, der kontinuerligt forskyder og vrider i, hvad der er danskfagligt relevant og af hvilken kvalitet. Gennem forhandlingerne indskydes en temporalitet, som gør noget relevant at sige på et tidspunkt og ikke relevant på et andet tidspunkt. Den stramme didaktisering af læringsmål medproducerer denne temporalitet, men arbejder ikke alene, som vi vil se i det kommende afsnit, hvor en ytring fra Hadi får lov til at indsætte en undtagelse.

Uddraget herunder finder sted lige inden samtalen mellem Johanne og Jakob.

Klassesamtalen er i gang. Elevblikke flytter sig fra Jakob til computerskærmen og tilbage til Jakob. Jakob stiller spørgsmål. Hænder ryger i vejret. Der småsnakkes. Jakob tysser smilende. Snakken forstummer. Eleverne spørges efter tur, og Jakob skriver på tavlen ud for de streger, han har tegnet med cirklen med JWS i midten.

På et tidspunkt siger Hadi: *"Det er også noget med ... måske tabuer. Altså psykisk syge."* *"Mmm jah,"* siger Jakob og rynker panden. Han kigger op på tavlen. Stilhed. *"Har det noget med sproglig stil at gøre?"* Jakob banker på 'sproglig stil' på tavlen og griner venligt. Hadi ryster på hovedet. Jeg lægger mærke til, at der er flere elever, der smiler og smågriner. Venligt virker det til. Hadi smiler. Jakob siger: *"Hadi? Finder du det i teksten?"* Hadi svarer uden at kigge i teksten: *"Hun har angst."* Jakob: *"Godt. Hmm ... det er nok mere et budskab, end det er sproglig stil."* Hans blik bevæger sig rundt mellem eleverne: *"Kan I følge mig?"* Der nikkes spredt. Pause. Stilhed. Jakob: *"Okay. Jeg skriver det herovre."* Han skriver 'Budskaber' lidt væk fra cirklen med "JWS – sproglig stil" og noterer 'tabuer' under. Lige her noterer jeg mig et skift i den energi, der er i rummet. Intensiteten stiger. En del hænder, der ikke tidligere har været løftet, bevæger sig i vejret. Der småsnakkes. Lydniveauet stiger. Jakob tysser venligt. Mange hænder er løftede. Eleverne spørges efter tur, og Jakob noterer det, de siger, direkte på tavlen. Han skriver 'tid til livet', 'realistisk', 'tilværelse frem for underholdning', 'venner' og 'fremtid' under 'Budskaber'. *"Så. Det bliver den sidste. Vi skal lige holde fokus her,"* siger Jakob. *"Hvad er forfatterens sproglige stil?"* En del løftede hænder tages ned. Mikkel: *"Han leger med fortællestilen, der hvor jegfortælleren tænker over, om hun skal fortælle om ulykken som en stil."* Jakob: *"Fortællestilen. Ja. Kan man sige, at han eksperimenterer lidt med genren der?"* Mikkel: *"Ja, det kan man godt. Han bryder lidt med genren."* Jakob skriver 'fortællestil', 'jegfortæller' og 'bryder med genren' på tavlen, og efterhånden som samtalen fortsætter, skriver han: 'mange følelser', 'mange modsætninger', 'springer i tid' og 'overraskelser'.

Klassesamtalen fortsætter. Jakob tilføjer: 'ironi' og 'symboler' inden han afsluttende siger, at der nu står en hel masse gode eksempler på Jesper Wung-Sungs sproglige stil, som de skal huske, når de selv skal til at skrive en novelle.

Novellens budskab går an for en stund

Selvom danskfaglighed forhandles forholdsvis stramt med fokus på sproglig stil, er her også plads til forskydninger. Det ser jeg et eksempel på der, hvor Hadi siger: *"Der er også noget med ... måske tabuer. Altså psykisk syge"*. Hadi har blikket vendt mod læreren, kroppen drejet, hånden løftet og venter med at tale, til Jakob med et lille nik har markeret, at det er Hadis tur. Han falder i takt med klassesamtalens rytmer. Men Hadis talehandling skaber en mindre utakt i den ellers så veletablerede koreografi. At ytringen ikke umiddelbart genkendes inden for det fortolkningsrepertoire, der er gældende i denne samtale, kan tolkes ud af den efterfølgende lærerytring; *"Mmm, jah"*, den rynkede lærerpande, lærerblikket, der bevæger sig op på tavlen i stedet for, som det plejer, at hvile på den elev, der har ytret sig – og pausen med stilheden i stedet for de ofte hurtigt efterfølgende lærerytringer. Hadis ytring er ikke umiddelbart genkendelig, og med lyden af tuschens bank på det understregede 'særlige stil' i læringsmålene efterfulgt af det retoriske spørgsmål *"Har det noget med sproglig stil at gøre?"* markeres, at det er i forhold til netop 'sproglig stil', ytringen rammer skævt. Med Jakobs venlige grin skabes en 'vi ved godt alle sammen, at dette ikke handler om sproglig stil'. Elevbidraget markeres som fagligt skævt. Det vækker en undring hos mig, da læringsmålet på tavlen er: *Du kender den særlige stil og de vigtigste temaer i Jesper Wung-Sungs forfatterskab*. Hadis ytring om 'tabuer' kunne godt fortolkes som et af *"de vigtigste temaer i Jesper Wung-Sungs forfatterskab"* og dermed have været fagligt genkendeligt inden for det læringsmål, der bankes på for netop at understrege skævheden. Men tuschstregen under *"den særlige stil"* og dermed det stramme fokus, aktualiseres åbenbart som en stærkere kraft end den del af læringsmålet, der ikke er understreget, når elevbidraget dømmes relevant eller ikke. Men Hadi tilbydes en anden mulighed for at blive danskfagligt genkendelig: Han må prøve at finde belæg for sin ytring i teksten. Og det lykkes for Hadi, da han siger: *"Hun har angst"*.

Det tyder her på, at det danskfaglige ideal om, at der skal findes belæg i teksten, kan suspendere det stramme fokus på sproglig stil, der er legitimeret gennem læringsmålet på tavlen, markeret gennem tuschstregen og her i den lokale praksis etableret gennem klassesamtalen. At tale om 'tabuer' går an. Det er skævt og forstyrrer det stramme fokus, men det genkendes som tilstrækkelig relevant, når det væver sig sammen med et belæg i teksten, til at det kommer på tavlen. Dog skrives det ude i siden af tavlen som en markering af, at det kun hører til i kanten af fællesfagligheden.

Med Hadis ytring om 'tabuer' udvides den lokalt forhandlede danskfaglighed lige her. Her åbnes for subjektpositioner, hvorfra man fagligt genkendeligt kan tale om andet end det, der kan legitimeres gennem det stramme fokus på sproglig stil. Her indsættes et skift. Mange hænder løftes. Lydniveauet stiger. Her opstår småsnakken. Måske er det de nye positioneringsmuligheder, der producerer det, jeg sanser som et skift i energien i rummet, og at den spredte energi i rummet samles om det, Jakob skriver på tavlen. Som en ny intensitet, der samler sig om den faglige samtale. De stramt koreograferede gentagelser af hænder, lærernik, spørgsmål, svar og elaboreringer, der indtil nu har konstitueret klassesamtalen, bliver til en mere løssluppen koreografi af viftende hænder og kommentarer. En del elevbidrag om novellens budskaber kommer på tavlen, men de skrives uden de sædvanlige optag og elaboreringer fra lærerens side, som jeg ellers har set. Elevbidragene kommer direkte på tavlen, og det sker, uden at læreren forholder sig til, om det, eleven siger, rent faktisk kan betegnes som novellens budskab. Lærerspositionen minder mest af alt om en sekretærposition lige her. Idealerne om at anvende danskfaglige termer og finde belæg i teksten ser ikke ud til at arbejde. Der hersker en atmosfære af frihed. Som om alt går an nu.

Fællesfaglighedens fragmentering

Den atmosfære, jeg her fornemmer af løssluppenhed, minder mest af alt om det, jeg begrebsætter som pulsen i de pauserytmer, der konstituerer frikvartererne, men som også kan blande sig i undervisningen. Og måske er det faktisk det, der sker. Hvis jeg lader den forskellighed i undervisnings- og pauserytmeres puls fungere som et analytisk greb, giver det mig blik for, at sekvensen med 'novellens budskaber' minder om en pause. Det forklarer måske, at de danskfaglige idealer om fx belæg i teksten og lærerytringernes implicite markering af elevbidragenes faglige relevans er suspenderet. Måske legitimeres alle disse elevbidrag om 'novellens budskab' af et fortolkningsrepertoire, jeg af og til hører Jakob trække på, når han siger: "*Der er jo også andet end det, der er inden for læringsmål*". Med andre ord kan der så at sige tillades en pause fra det stramme fokus og fra det, Jakob har kaldt "*den travle hverdag med alle de mange læringsmål*". Måske forklarer 'pausen' også, hvorfor her ingen forbindelser skabes mellem novellens budskab og den sproglige stil, som ellers fra et danskfagligt perspektiv kunne have været relevant. (Det havde været oplagt at tale om, hvorfor netop disse sproglige virkemidler er virksomme, når netop dette er novellens budskab).

At gøre sproglig stil til undervisning og novellens budskaber til (en slags) pause har performative effekter på danskfagligheden, som den forhandles her. Der sker en fragmentering, og der installeres en adskillelse mellem to danskfaglige elementer, som oplagt ville berige hinanden. Jeg har set tidligere i analysen, at læreren ikke skaber forbindelser mellem elementerne i danskfaget, men her ses, hvordan der skrues en ekstra gang på den installerede adskillelse. Novellens budskab er så skævt lige nu, hvor fokus er på sproglig stil, at det bliver til en pause fra undervisningen. Det er ikke rigtig undervisning. Måske er det nærmere en belønning?

Det er væsentligt at understrege, at læringsmålet ikke er årsagen til denne fragmentering af den forhandlede danskfaglighed. Jeg udpeger ikke en kausal sammenhæng mellem læringsmål og fragmenteret danskfaglighed. Heller ikke en korrelation. Men jeg udpeger kræfter, der aktualiseres lige her i netop denne samling af aktører. Kræfter kan tage mange former, men de dikterer ikke. Lige her vil jeg mene, at kræfterne tager form af invitationer. Den pointe, analysen producerer, er altså, at læringsmål, som de didaktiseres her i denne undervisning, ser ud til at invitere til en fragmentering af danskfagligheden. Denne fragmentering aktualiseres som kræfter og producerer faglige subjektiveringsmuligheder, som konkrete elevsubjekter må handle med for at blive til som dygtige, fagligt værdige, relevante og inkluderede i de faglige fællesskaber. Mikkel tuner sig ind. Hadi gør til dels, og som jeg har vist, bliver det vanskeligt for Johanne. Men her er flere aktører i spil, som de næste analyser vil vise. Samtidig er det væsentligt at huske, at faglige fællesskaber ikke er entydige afgrænsede størrelser. Selvom Mikkel bliver fagligt værdig for læreren, er det ikke sikkert han bliver det for feltens andre subjekter, som jeg har været inde på tidligere og vil studere nærmere i Analyse 2.

"Vi skal lige holde fokus her"

Efter lidt tid med denne undtagelsestilstand snævres danskfagligheden igen ind med Jakobs: *"Vi skal lige folde fokus her"* efterfulgt af spørgsmålet: *"Hvad er forfatterens sproglige stil?"*, hvorefter en del af de hænder, der er løftede, tages ned igen. Intensiteten, der var samlet om 'budskaber' falder. Og det, jeg på baggrund af vinkende hænder og kroppe, der er rykket frem på stolene, tolker som elevkroppe afficeret af engagement, ser ud til at af-afficeres, når hænderne sænkes, og kroppe falder sammen på stolene igen. Samtidig markeres der med de nedtagne hænder en accept af lærerpositionens hegemoni – og dermed et bidrag til

forhandlingerne af, at nu strammes det faglige fokus ind igen. Det vil ikke længere være fagligt relevant at ytre sig om novellen budskab. Mikkel falder hurtigt ind i den genetablerede rytme med det stramme faglige fokus på sproglig stil, når han siger: "*Han leger med fortælle-stilen*"

Vi ser altså, hvordan danskfagligheden strammes ind og vides ud gennem små sociale gentagelser og forskydninger, hvor det er fra lærerpositionen, definitionsmagten er størst. Der er herfra, forhandlingerne styres gennem forskellige sammenvævede idealer, der skiftes til at skygge for hinanden – eller smelte sammen. Sammen med denne strammen ind og viden ud registrerer jeg skift i energien i rummet. Når der tales om sproglig stil, er energien i rummet spredt og afladet, og der produceres i min egen krop fornemmelser, jeg genkender som kedsomhed. Mens energien synes at vende tilbage for en stund, når der tales som novellens budskaber. Budskabssamtalen bliver til som en slags tiltrængt pause – et frirum, men den danskfaglighed, der er til stede i samtalen, tages ikke alvorligt.

Hadi lykkes med at blive danskfagligt genkendelig, selvom han ikke rammer plet, men han må kæmpe for sin sag, og det markeres gennem skrivningen på tavlens udkant, at hans ytring er på kanten af den faglige relevans. Hadi får sig ikke tunet helt ind på det bevægelige fokus på samme måde som Mikkel.

[En stram didaktisering af læringsmål, hvor fokus i sig selv bliver vigtigt](#)

Den lokale danskfaglighed forhandles kontinuerligt, men det foregår stramt, og det ser ud til at den også fragmenteres, så forskellige danskfaglige elementer bliver til som adskilte enkeltdele. Når der er fokus på sproglig stil, er det alene sproglig stil, der elaboreres og tages alvorligt, og det, der ikke rammer plet, bliver skævt. Her opstår en risiko for, at når læringsmål didaktiseres så stramt, som det er tilfældet her, så overses de forbindelser, der er mellem danskfagets elementer. De meningsskabende forbindelser, der kunne gøre det klart, hvorfor det er meningsfuldt at tale om fx *in medias res* og *jegfortæller*, når novellen handler om sorg, forsvinder. Spørgsmål der kunne rejses, kunne være af typen: Hvorfor vælge denne sproglige stil (jegfortællerens tanker), når novellen har netop dette budskab (sorg)?

Johanne – føleri og danskfagligt sprog

Er det sværere at blive danskfagligt genkendelig, hvis man ytrer sig følelsesladet?

Når det nu gik an at tale om budskaber, hvorfor kunne der så ikke findes en plads til

Johannes ytring om døden sammen med den noget brogede skare af budskaber, der står ovre i siden af tavlen. Måske handler det om, at fokus nu er snævret ind igen. At 'pausen' fra det stramme læringsmålsfokus er slut. Men på den anden side har Jakob fortalt mig, at det *"er hele ideen med klassesamtalen, at alle skal sige noget. Vi skal have alle [elever] på banen"* (feltnoter). Så hvorfor kan klassesamtalens ideal om, at "alle skal sige noget" ikke legitimere en plads til Johannes bidrag om døden, selvom pausen var slut. Hvorfor er hendes ytringer ikke relevante, når Hadis ytringer om psykisk sygdom bliver genkendelige som relevante, men dog på kanten? Johanne har læst novellen og levet sig ind i novellens jegfortæller. Hendes ytringer indeholder ingen danskfaglige termer, men udtryk for en afficering af læsningen af novellen – altså at hun er blevet følelsesmæssigt berørt af novellen, og det er det, hun giver udtryk for. Men er det også det, der er med til at gøre, at hun bliver for danskfagligt skæv og ikke kan få sit bidrag på tavlen?

Måske kan nedenstående uddrag af en uformel samtale, jeg havde med læreren senere i feltarbejdet, nuancere min forståelse af de affektivt stemte fortolkningsrepertoarer, der gør, at Johannes ytringer rammer skævt. Jeg har spurgt, hvad en vellykket litteratursamtale er for ham. Han svarer: *"Jeg vil have god faglighed på banen. Ikke det der med, at de føleføler sig hele vejen igennem. De skal bruge sproget og tæt på teksten."* Senere i samtalen spørger jeg ind til, hvad han mener med "følefølen". Jakob svarer: *"Jeg mener, der hvor det bliver til føleri i stedet for, at de anvender det danskfaglige sprog. Termerne."* Den passende elev i danskundervisningen må altså genkendes gennem fortolkningsrepertoarer, der trækker på et danskfagligt ideal om at komme "tæt på teksten" og anvende et danskfagligt sprog. Når dette fortolkningsrepertoire bliver til gennem netop afgrænsningen fra "føleri", så udgrænses "føleri" af danskfagligheden, og følelsesytringer bliver til som ikke-relevante. Og netop fordi føleriet tales frem som det, danskfaglighed ikke er, så kan følelsesytringer måske i sig selv være eksklusionsproducerende for det subjekt, der udtrykker sig gennem afficerede ytringer – måske særligt i mødet med elevytringer, der genkendes som udtryk for et mangelfuldt danskfagligt sprog. Jeg går derfor i næste afsnit lidt tættere på det danskfaglige sprog, Johanne har at forhandle med.

Johannes danskfaglige sprog

Det virker sandsynligt, at Johannes danskfaglige sprog er forholdsvist mangelfuldt sammenlignet med en del af de andre elever i 9.C. Det virker også sandsynligt, at det vanskeliggør hendes koblen sig på den faglige samtale. Jeg ser, hvordan hun i selve klasesamtalen på lærerens opfordring til at sige noget om 'sproglig stil' svarer "*Altså, den er god, synes jeg*". Et svar, der, uanset hvilken forståelse af danskfaglighed man trækker på, må siges af være af danskfaglig lav kvalitet. Hun kommer det heller ikke nærmere. Kort efter klasesamtalen taler jeg med Johanne og Soffi. Her siger Johanne: "*Jeg synes egentlig novellen var god, lige indtil vi skulle snakke om personkarakteristik og alt det der ...*" Jeg tolker hendes "*personkarakteristik og alt det der*" som en betegnelse for 'dansk, jeg ikke rigtigt forstår' – ikke mindst fordi klasesamtalen faktisk ikke omhandlede personkarakteristik på noget tidspunkt. Måske er det også et udtryk for manglende sproglige danskfaglige nuancer, når hun (også lige efter klasesamtalen) siger til mig, at det, læreren siger, er "*det samme og det samme og det samme*". Hun mangler formodentlig det danskfaglige sprog, der gør hende i stand til at skelne mellem de (forskellige) faglige udtryk, læreren anvender. Når jeg spørger, hvad det er, hun synes, hun er dårlig til, svarer hun "*Alt det vi laver i den time der*". Igen et svar der kan tyde på, at danskfaglige termer flyder lidt sammen for hende. Det er også det, Jakob henviser til, når han siger, at hun "*har store faglige udfordringer*", altså at hun inden for det danskfaglige fortolkningsrepertoire, som Jakob læser hendes ytringer igennem, mangler danskfagligt sprog, og/eller at hun har vanskeligt ved at bringe det i spil i samtalen.

Nu kan det lyde som om, jeg er i gang med at lede efter en årsag i Johanne, fx hendes manglende danskfaglige sprog. Det er ikke min pointe. Jeg forstår ikke det, jeg her kalder manglende danskfagligt sprog, som årsagen til Johannes vanskeligheder med at koble sig på klasesamtalen og blive en del af det faglige fællesskab. Jeg forstår danskfagligt sprog som en aktør, der i møder med andre aktører (fx et bestemt danskfagligt fortolkningsrepertoire, en bestemt måde at didaktisere læringsmål på osv) aktualiseres som kræfter, der arbejder i forhandlinger af konkrete subjekters, her Johannes, faglige tilblivelse. I skolesammenhænge vil et rigt fagligt sprog ofte være en aktør, der giver muligheder, når faglig elevsubjektivitet forhandles, men fagligt sprog arbejder ikke alene. Jeg leder altså ikke efter en iboende årsag hos Johanne, men jeg er heller ikke ude på at flytte forklaringen helt ud af Johanne. Det er

netop i interaktioner mellem det, vi genkender som Johannes danskfaglige sprog og andre aktører, Johannes faglige subjektivitet forhandles.

Johannes sprog vækker ikke danskfaglig genkendelse hos læreren og heller ikke hos mig. Men Johanne gør noget andet i den klassesamtale, som fra et danskfagligt perspektiv kunne have været fagligt relevant. Jeg låner derfor et danskfagligt blik for at blive klogere på de danskfaglige potentialer, der gemmer sig i Johannes ytringer trods den manglende genkendelighed af hendes danskfaglig sprog, jeg peger på herover.

Lån af fagformålet for dansk

Jeg låner et danskfagligt blik for at få øje på, om og på hvilken måde Johannes ytringer rummede et danskfagligt potentiale, som muligvis kunne have været aktualiseret som inklusionsproducerende kræfter og have grebet fat i Johanne og bevæget hende mod en inkluderet og mere hegemonisk position i det faglige fællesskab. Med et danskfagligt blik er det altså min hensigt at få øje på de ikke-aktualiserede inklusionsproducerende kræfter, både fordi det giver mig mulighed for få øje på det, der glider ud af lærerens blik og dermed ud af fællesfagligheden, og fordi det giver mig blik både for de in- og eksklusionsproducerende kræfter, der arbejder i Johannes faglige subjektivering, hvor de eksklusionsproducerende kræfter så at sige vinder kampen.

Jeg låner formålet for faget dansk i grundskolen, som er:

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

Stk. 2. Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre.

Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation.

Stk. 3. Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab. (EMU, 2019)

Danskfaglige sandheder?

Inden jeg fortsætter analyserne med et danskfagligt blik, vil jeg nævne en pointe, som det ligger mig meget på sinde at slå fast: Jakob og jeg får øje på noget forskelligt, fordi vi har adgang til og trækker på forskellige fortolkningsrepertoarer. Jeg laver ikke denne analyse for at finde fejl hos Jakob eller tjekke, om han har ret i sin fortolkning af elevytringers relevans. Så når jeg låner et danskfagligt fortolkningsrepertoire, er det ikke, fordi det er en sandhed, men fordi det åbner muligheder for at få øje på potentielt inklusionsproducerende kræfter, som ikke aktualiseres i den konkrete situation, og for at udfordre nogle af de fortolkningsrepertoarer, som trækkes med ind, når læringsmål didaktiseres, som de gør her.

En affektiv læsning

Med afsæt i de forståelser af affektivitet, jeg redegjorde for i kapitel 3, og med definitionen af affekt som kroppens evne til at påvirke og påvirkes, kan det, Johanne giver udtryk for, tolkes sådan, at hun har lavet en affektiv læsning af novellen.

Johanne indleder med at sige: *"Jeg synes, den var vild at læse."* Og senere, da læreren opfordrer hende til at sige mere, uddyber hun: *"Altså, den er bare vild. Altså, de DØR"*. Efter hver af Johannes ytringer er der opfordringer til at sige mere eller stilhed. Johanne prøver at sige mere: *"Hun [novellens fortæller] har det så dårligt. Man bliver sådan helt ..."* Johanne tager kvælertag på sig selv. Kommer med en kvælningslyd. *"Bare lidt vildt."* Hun har under læsningen levet sig ind i, hvordan det er at være novellens fortæller, Sidsel. Endda så meget, at hun selv oplever en kvælningsfølelse. Hendes krop afficeres i mødet med novellen, og hun genkalder sig kropsfølelserne i undervisningssituationen. *"Man bliver sådan helt ..."* Den sproglige ytring gøres færdig med en ikke-sproglig ytring – kvælertaget og en kvælningslyd. Hendes hurtige tale og urolige krop tolker jeg som udtryk for en afficering af Johannes krop. Selvom hun mangler sprog for den kropslige følelse, hun mærker, og må ty til det ordløse, udtrykker hun indlevelse i novellens fortæller gennem kvælertaget og lyden af kvælning. Og lidt efter mangler hun igen ord, når hun siger: *"og hun [novellens fortæller] kan slet ikke noget. Hun er helt ..."* Hvorefter hun slår ud med armene på en måde, der viser en form for opgivenesshed – igen en opgivenesshed, man finder i novellen og nu også

hos Johanne. Johanne slutter med et bud på en fortolkning af novellefiguren Sidsel, når hun siger: ”Og virker så vred og er jo bare ked af det”. Dette indikerer igen en forståelse for, at novellens Sidsel oplever en sorg over tabet af kæresten, selvom det, Sidsel udtrykker, er vrede.

Den affektive læsnings potentialer

Ved at forstå det, Johanne gør, som en affektiv læsning af en æstetisk tekst, får jeg øje på, at hendes læsning af novellen rummer et dobbeltpotentiale. Johanne har nydt litteraturoplevelsen i sig selv, hun har ikke læst novellen med henblik på at skulle bruge den til noget. Det engagement, hun udtrykker, er et engagement i selve novellen. Denne nydelse af novellelæsningen kunne, hvis ikke hendes engagement var blevet frakoblet, være en *affektiv retningsgiver* – i retning af at læse mere. Sagt med andre ord – den affektive læseoplevelse kunne have været medproducerende for en mere omfattende læseglæde, Ganske enkelt fordi hun nød det.

Den affektive læseoplevelse kunne også rumme et potentiale for *overskridende erkendelser*, forstået som erkendelser, der rykker ved gængse forståelser af verden³². Fx give hende indsigt i at det, der ligner vrede, kan være et udtryk for sorg. Hun afficerer af læsningen, der sker en affektiv attunement mellem Johanne og novellens fiktive Sidsel. Kropslige fornemmelser af sorg og kvælning smitter fra Sidsel til Johanne. Hun har levet sig ind i novellen og gennem denne indlevelse fået indsigt i oplevelser af sorg og vrede, som hun måske ikke er stødt på uden for litteraturens univers.

Med det analytiske blik rettet mod den afficering, der produceres i læserens krop træder litteraturens overskridende potentiale frem. Og lidt polemisk kan man hævde, at hvis ikke litteraturmødet producerer en sådan overskridende afficering, kunne eleverne lige så godt læse et interview om fx sorg og død med forfatteren.

Jeg vil altså hævde, at Johannes ytringer rummende potentialer, der kan genkendes som fagligt relevante inden for rammerne af formålet med danskfaget i skolen: ”Eleverne skal i

³² Æstetiske teksters potentialer for overskridende erkendelser er undersøgt inden for bl.a. litteraturforskning (se fx Balling (2009)) og danskidaktisk forskning (se fx Johansen (2016)). Jeg opholder mig ikke ved disse studier, da de ligger uden for afhandlingens fokus. Jeg konstaterer blot, at potentialer overses her, og at det får betydning for de subjektiveringsmuligheder, der bliver til for Johanne.

faget dansk ... kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation.”

Men kunne hendes ytring også have været relevant inden for det snævert forhandlede danskfaglige fokus på sproglig stil, der er i spil i klassesamtalen? Ja, det vil jeg hævde, og det udfolder jeg et argument for i næste afsnit.

[Forbindelser mellem affektiv læsning og læringsmålet om sproglig stil?](#)

Jeg vil argumentere for, at Johannes ytring kunne genkendes som relevant inden for det danskfaglige fokus, der er i klassesamtalen, legitimeret gennem læringsmålet, nemlig fokus på ‘sproglig stil’.

Efter Johanne har givet udtryk for det, jeg kalder indlevelse i novellefiguren, svarer Jakob hende med: *”Ja, godt. Hm”* efterfulgt af en pause, inden han siger: *”Tænk du noget om sproglig stil? Hvad hans [forfatterens] sproglige stil er?”*

Herefter spørger læreren ind til sproglig stil på forskellige måder inden for de fortolkningsrepertoarer, jeg tidligere har sandsynliggjort, at der trækkes på fra lærerpositionen, nemlig at det er af danskfaglig kvalitet at anvende danskfaglige termer og finde belæg i teksten. Fx beder han hende blive *”mere præcis”*, når hun svarer, at forfatterens sproglige stil *”er god”*, som formodentlig skal få Johanne på sporet af danskfaglige termer. Ligesom han beder hende lede i teksten, hvilket – som jeg har set før med Hadi – rummer et tilbud om at gøre noget danskfagligt genkendeligt, nemlig at finde belæg for sine danskfaglige påstande. Men Johanne tager ingen af disse tilbud op på måder, der genkendes som danskfagligt relevante, kan vi tolke ud af Jakobs ageren i klassesamtalen og hans efterfølgende vurdering af, at hun ikke får sagt noget relevant. Noget tyder på, at Johanne ikke kan se en forbindelse mellem den affektive læsning og indlevelse i novellen og novellens sproglige stil.

Men faktisk vil jeg hævde, at denne sammenhæng eksisterer, og at det blandt andet er forfatterens sproglige stil - fx brugen af metaforer - der aktualiseres som affektive kræfter, når Johanne berøres af novellen, og hendes krop afficeres, og at det er gennem denne berøring, indlevelse i novellen produceres hos Johanne. Novellefiguren Sidsel eksisterer alene i novellens univers, så den kropslige afficering hos Johanne produceres altså i mødet mellem Johanne og de bogstaver, ord og sætninger, der er trykt på det papir, hun sidder

med i hånden. Det er altså forfatterens sproglige stil, der aktualiseres som medproducerende kræfter i Johannes indlevelse og den overskridende oplevelse af, at nogen, man holder af, dør. Her sker det, jeg vil begrebssette som en affektiv transmission fra den fiktive novellefigur til Johanne og dermed den overskridende oplevelse og indsigt i døden, som (blandt andet) forfatterens sproglige stil producerer hos Johanne.

Og det er her, det danskfaglige potentiale ligger i Johannes elevbidrag inden for rammerne af den lokalt forhandlede danskfaglighed, hvor fokus er på forfatterens sproglige stil. En mulighed for som lærer at ekspliciteere denne sammenhæng mellem den sproglige stil og Johannes overskridende indlevelse og indsigt i et af novellens budskaber: døden. Døden kunne have været rummet inden for den stramt koreograferede fællesfaglighed, der er forhandlet her. Dette kunne måske også skabe nogle af de forbindelser mellem danskfagets elementer, der forsvinder, som jeg tidligere har vist i analyserne af danskfaglighedens fragmentering.

[De eksklusionsproducerende kræfter vinder denne gang](#)

Novellens potentiale for overskridende erkendelser forsvinder sammen med forbindelser mellem danskfagets elementer ud af lærerens blik og dermed ud af den lokalt forhandlede fællesfaglighed. Dermed bliver Johannes elevbidrag ikke aktualiseret som de inklusionsproducerende kræfter, det potentielt rummede, og som måske ellers kunne have grebet fat i Johanne og bevæget hende mod en mere inkluderet position i det faglige fællesskab.

Disse ikke-aktualiserede inklusionsproducerende kræfter er i kamp med de eksklusionsproducerende kræfter, der, som jeg allerede har vist, aktualiseres i mødet mellem føleriets udgrænsning af danskfagligheden og Johannes besværligheder med at tune sig ind på det smalle fokus, der forhandles gennem en stram didaktisering af læringsmål, hvor ideen om nedbrydning og enkeltdele kommer til at udgøre den referenceramme, læreren legitimerer sine didaktiske dispositioner igennem.

I denne samling af aktører forsvinder de faglige kvaliteter ved Johannes affektive elevbidrag. Det nedtoner ikke kun muligheden for at invitere Johanne ind i det faglige fællesskab, men også muligheden for i undervisningen at tale om, hvorfor det giver mening at arbejde med forfatterens sproglige stil, og dermed genindsætte det 'hvorfor', der ser ud til at forsvinde

gennem den fragmentering, der sker i den lokale danskfaglighed, når der styres så stramt efter læringsmål, som det sker i denne situation.

Elevfortællinger som aktør – hvem går an?

Jeg har indtil nu zoomet ind på nogle af de aktører, der samles og aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter i det faglige fællesskab, der bliver til i en konkret undervisningssituation. Jeg har peget på forskydninger og bevægelser og med et fokus på selve de processer, der arbejder, når elevsubjekter bliver til. Når tilblivelser af faglige subjekter forstås som kontinuerlige forhandlinger, kan der være en risiko for, at sedimenteringerne og trægheden forsvinder ud af mine analyser. Men som jeg har diskuteret i kapitlet om begrebsuniverset, er der sammen med forskydninger og genforhandlinger også en del træghed i subjektiveringsprocesserne. Noget af det, der kan skabe denne træghed i subjektiveringsprocesserne, er det, jeg har valgt at kalde elevfortællinger, altså fortællinger om, hvem konkrete elever er.

Jeg indledte denne analyse 1 med at præsentere fire af klassens elever gennem de fortællinger om dem, som jeg ser gå igen. Disse elevfortællinger aktualiseres som kræfter, når der forhandles elevsubjektivitet, og de farver det fortolkningsrepertoire, elevsubjekter skal genkendes igennem. Både Hadi og Johanne byder skævt ind i forhold til den forhandlede fællesfaglighed. Men Hadis elevbidrag får en plads i kanten af tavlen. Johannes får ingen plads. Hadis elevbidrag er skævt, men det 'går an'. Jeg kigger på elevfortællingerne om de to elever, Johanne og Hadi, for at få blik for endnu en nuance i forhandlingerne, men også fordi der i de fortællinger, der klæber til elevsubjekter, kan ligge en særlig træghed.

Fortællingerne om Johanne handler ofte om, at hun er "*fagligt meget udfordret*", og at hun har "*et efterslæb rent fagligt*", som begrundes i, at hun først er begyndt at deltage i undervisningen fra syvende klasse. Så når Johanne ytrer sig på en måde, der med de fortolkningsrepertoier Jakob har til rådighed, genkendes som "*i øst og vest*" og det danskfagligt ikke-genkendelige "*føleri*", er det måske netop i mødet med fortællingen om hendes faglige svaghed, han ikke blot genkender elevbidraget som et enkeltstående tilfælde af faglig skævhed, men i stedet som noget "*hun nok altid [vil] gøre*", og elevbidraget giver ham anledning til "*igen*" at "*konstatere*", at hun har rigtig store danskfaglige udfordringer". At der ikke ser ud til at være udsigt til forbedringer, er måske det, der i Jakobs krop

producerer en fornemmelse af det, han kalder træthed – en følelse af opgivenhed, der afholder ham fra at skrive hendes bidrag på tavlen.

Hadi genkendes heller ikke som fagligt stærk, men dog stærkere end Johanne. Men fortællingerne om Hadi har en anden toning end dem om Johanne. Fortællingerne handler om, at han *"faktisk kan noget danskfagligt"*, og at *"han er langt henne i nogle tanker, men han har svært ved at få dem ud sådan rent verbalt"*. Så når Hadi svarer skævt, begrundes det ikke i manglende danskfaglig kunnen og viden, men snarere i, at det er svært for ham at *"få det ud"*. Her er en forestilling om, at det danskfagligt relevante er inde i Hadi et sted, hvilket formodentlig i mødet med lærerkroppen producerer noget andet end den træthed og opgiveness, der produceres i mødet med fortællingerne om Johanne.

Det handler ikke kun om, at elevbidraget er skævt, når Johanne udtrykker sig følelsesladet i en stramt koreograferet klassesamtale, hvor fokus er på sproglig stil. Det handler også om, at det netop er Johanne, der ytrer sig. Ikke fordi lærerne ikke kan lide hende. Det er jeg sikker på, at de kan. Deres stemmer er varme, når de taler om hende, men fortællingen om hendes faglige svaghed klæber til hende og stemmer lærerkroppen, når elevbidraget kommer fra hende.

Dette kan medproducere en træghed i forhandlingerne af faglig subjektivitet. Netop fordi Johanne (allerede) er subjektiveret som en elev, der er ikke-genkendelig som relevant i faglige fællesskaber og (allerede) befolker en ikke-hegemonisk position i det faglige fællesskab, er det vanskeligt at få adgang til forhandlinger af fællesfaglighed, som andre elevsubjekter får adgang til. Fx den fagligt dygtige Amira, der med sit elevbidrag får inkluderet *"stikpiller"* i den lokalt forhandlede fællesfaglighed, eller Hadi, som med sit elevbidrag forskyder danskfaglighedens relevanskriterier for en stund og åbner for et vindue, hvor budskaber går an. Dette vindue åbnes ikke for Johannes bidrag om døden. Måske skrues der en anelse mere på det fagligt skæve i det afficerede elevbidrag, netop fordi det kommer fra Johanne. Så hvor Hadi kan deltage i udvidelsen af den lokalt forhandlede faglighed, kommer Johanne måske til at deltage i indsnævringen af den, og det er hendes eget bidrag, der udgrænses.

Elevfortællingen om Johannes faglige svaghed aktualiseres som eksklusionsproducerende kræfter, og samtidig begrundes eksklusionen med hendes (iboende) faglige svaghed. Det

medskaber en tendens til handlingslammelse, og det kan være vanskeligt for subjektet at vriste sig ud af positionen og blive til som værdig for det faglige fællesskab.

Johanne bliver ikke fagligt værdig for læreren, men hun bliver værdig andre steder, som jeg vil vise i Analyse 2. Men først vender jeg mig mod læreren.

Jakob - lærerfiguren som aktør

Jeg har valgt at afslutte denne analyse 1 med en præsentation af den lærerfigur, Jakob har repræsenteret i analyserne. Dette gør jeg af to grunde.

For det første er læreren en central aktør i analyserne af de faglige elevsubjektiveringsprocesser, som i høj grad har handlet om, hvordan elever bliver fagligt genkendelige for læreren.

For det andet er præsentationen af Jakob, eller rettere den indsigt i de samlinger af aktører, han er vævet ind i, et led i min etiske strategi mod at lade alle aktører fremstå begrundede. Denne etiske pointe udfoldes til sidst i dette afsnit.

Jakob indleder alle de timer, jeg deltager i, med at skrive dagens læringsmål på tavlen. Det falder ham helt naturligt, fortæller han, da det er det, han har lært på læreruddannelsen. Derfor undrede det ham også, at han, da han efter at have været på skolen et par måneder, fik en tegning af en elev af ham selv med en taleboble over hovedet, hvori der stod "mål". Eleven oplevede åbenbart, at Jakob talte en del mere om mål end de andre lærere. Det overraskede Jakob: "Var det virkelig så nyt, at det var med udgangspunkt i mål?" (interview2).

Med afsæt i et interview med Inge og Jakob, kan fortællingen om Jakob nuanceres. Jeg indledte det pågældende interview med at sige: "Først en meget åben åbning. Når jeg nu siger læringsmål, hvad tænker I så? Hvad bringer det af følelser og tanker hos jer?" Til det svarer Inge:

Jamen jeg vil sådan set godt starte så. Du [henvendt til Jakob] er en anden generation. Du står med en anden uddannelse bag dig, og du kommer, kan man sige [dyb indånding] din uddannelsesbaggrund er meget mere tunet, i forhold til at du skal ud og virke i en folkeskole. Hvor min uddannelse, den ligger jo helt tilbage i sidste årtusinde [alle griner] ... Det her med, at man lige pludselig begynder at snakke om læringsmål. Det opfatter jeg som et brud i forhold til det, som jeg har arbejdet med tidligere. Og det er ny tænkning for mig [med tryk på mig].

Hendes tonefald er varmt, og hun udstråler en særlig ro, mens hun taler. Undervejs bekræfter Jakob hendes fortælling med nik og smil.

Det er mit spørgsmål om læringsmål, der giver Inge anledning til at tale om den forskel, hun oplever, der er på de to lærere. Læringsmål markeres dermed som en central aktør i lærerforskelligheden, der tilskrives en transformerende kraft i lærertænkning. Inge får talt Jakob frem som en lærer, der mestrer denne nye læringsmålstænkning qua sin (nye) uddannelsesbaggrund. Det gør ham til en lærer, der er *"meget mere tunet"* ind på at virke i *"en folkeskole"*.

Jakob tales positivt frem af Inge, og det samme gør den forandring af folkeskolen, som han tuner sig ind på. Inge siger videre: *"Jeg tænker det meget positivt. Jeg tænker det meget kærligt, at det er sådan, at skolen bevæger sig nu."* Hun fortæller, hvordan der *"de sidste 20-25 år"* har været en politisk proces³³, der skulle fremme læreres arbejde med mål i undervisningen og fortsætter: *"Det har selvfølgelig været en proces, der er skabt, fordi vi ikke som skole har formået at tage det til os tidligt nok. Og det er derfor, måske, det falder så ... så bombastisk nu"*. Hun underbygger sin fortælling om den uformående skole ved at henvise til *"de rapporter, EVA³⁴ har lavet"*, som i 2012 konkluderer, at lærere ikke arbejder med mål.

Den kritik, der kunne rejses, og som lever på forskellig vis i den offentlige debat, nemlig at læringsmål falder *"så bombastisk"*, som Inge formulerer det, afvæbnes gennem den loyale fortælling om, at det nu har været en politisk proces i 20-25 år uden *"vi [...] som skole"* har *"formået at tage det til os tidligt nok"*. Folkeskolen har fået mange chancer uden at leve op til sit ansvar, og med hendes *"vi [...] som skole"* påtager hun sig en del af ansvaret. De to lærerfigurer, repræsenteret ved Inge og Jakob, som tales frem her, bliver til som en slags personificering af skolen før og efter reformen – og dermed før og efter læringsmål. Lærerfigurerne tales frem af Inge fra den erfarne og hegemonisk positionerede lærerposition, der endda sælger ud af sin egen hegemoni. I mødet med vores grin af Inges forældede læreruddannelse, der her kommer til at fremstå næsten ubrugelig, og med EVAs rapporter i ryggen i en tid med magtfulde evidensdiskurser, bliver fortællingen meget overbevisende. Den lærerfigur, der mestrer den nye læringsmålstænkning, kommer til at udgøre en hegemonisk position i en folkeskole, hvor læringsmål er en central aktør. Jakob kommer til at repræsentere den lærerfigur, folkeskolen har brug for.

Det kræver særlige lærerhandlinger, når Jakob skal genforhandle denne position. Denne overbevisende fortælling om Jakob som svaret på de problemer, folkeskolen har bøvlet med i mange år³⁵, er performativ. Den medproducerer abstrakte grænser for, hvordan Jakob kan se, tænke og

³³ Hun refererer til den måde, hvorpå mål er indgået på i skolens faghæfter, som jeg også folder ud i kapitel 5.

³⁴ Hun tænker med stor sandsynlighed på bl.a. en rapport fra EVA (2012) om læreres (manglende) inddragelse af mål i undervisningen. Jeg vender tilbage til denne og andre rapporter i kapitel 5.

³⁵ Problemet, som det tales frem af Inge, var et problem med at få lærere til at arbejde efter mål. Inge forholder sig ikke til problemet bag problemet – altså hvilket problem det skulle løse at arbejde med mål. Det

handle, og det vil vanskeliggøre genkendelsen (hos Inge og Jakob) af ham som den gode lærer, hvis han handler på måder, der ligger langt fra denne fortælling.

Men hvordan han bliver genkendelig, vil afhænge af, hvem han skal blive genkendelig for. Hos subjekter, der ikke er subjektiveret til at tænke som Jakob og Inge (selvom det er nyt for Inge, virker hun overbevist), er det ikke sikkert, han bliver genkendelig som den gode lærer. Denne pointe ligger mig meget på sinde. Fordi det er mig magtpåliggende af etiske grunde at lade mine aktører fremstå begrundede. Så når jeg i analyserne viser, hvordan Jakobs didaktisering af læringsmål i mødet med andre aktører aktualiseres som eksklusionsproducerende, så vil jeg minde mig selv og læseren om, at der er gode grunde til, at han handler, som han gør. Grunde, der ikke skal findes i Jakob alene, men netop i mødet mellem aktører og muliggjort af de diskurser, han har til rådighed.

Denne pointe vil jeg gerne trække med videre ind i analyse 3, hvor præsentationen af lærerfigurer ikke har fået samme tyngde. Alle lærere (og andre subjekter) navigerer i diskurser, befolker positioner og fortolker verden gennem de repertoarer, de har til rådighed. Det er ikke min mening af fratage lærere ansvaret eller gøre dem til marionetdukker, der blot passivt udlever diskursernes magt, men jeg vil argumentere for at trække årsagerne ud af (lærer)subjektet som en måde at lade dem fremstå begrundede på.

En afrunding af analyse 1

Denne første empiriske analyse, viser hvordan det, jeg har kaldt *fællesfagligheden*, når den forhandles i 9.C, ikke blot bevæger sig, men også forskydes gennem periodiske aflysninger af det etablerede faglige fokus, fragmenteringer af danskfaglige elementer og periodiske sedimenteringer af, hvad der er fagligt relevant. Med disse forskydninger indsættes en temporalitet i de abstrakte grænser for, hvad der er fagligt relevant for eleverne at ytre sig om. Det, der var fagligt legitimt før, fx at tale om novellens budskab, som Hadi og andre elever gør, er ikke nødvendigvis legitimt nu. Det er et lille danskfagligt område, det er relevant at ytre sig om, og det lille danskfaglige område forskyder sig, alt efter hvilket læringsmål der skaber fokus i undervisningen, men det forskyder sig også gennem andre og mindre ekspliciterede forhandlinger, og elever må påtage sig et til tider og for nogle subjekter vanskeligt afstemningsarbejde for at blive fagligt genkendelig for læreren og få tilbud om inkluderende positioner i de faglige fællesskaber, der bliver til her.

er ikke så væsentligt her. Jeg er lige her optaget af fortællingens performativitet, og hvad den producerer. Og her producerer den hegemoni til den position Jakob befolker.

Mikkel afkoder det faglige fokus og orienterer sine elevbidrag efter, hvad der er aktualiseret som legitim faglighed på det tidspunkt, hvor han ytrer sig. Denne afstemning gør hans elevbidrag fagligt genkendeligt for læreren, og han tilbydes og tager imod en inkluderet position i det faglige fællesskab. Det sker gang på gang, som de horisontale læsninger af det empiriske materiale har vist. Over tid er der for Mikkel sket en faglig subjektiveringsbevægelse fra 'fagligt svag' til 'fagligt middel', der af feltens aktører, lærerne, tilskrives læringsmålene. Mikkel genkendes som en 'middeldreng', der profiterer af læringsmålene, og hans faglige subjektivering fremstår for feltens aktører som vellykket.

Anderledes ser det ud for Hadi, når han i den analyserede litteratursamtale ytrer sig om, at novellen omhandler tabuer som fx psykisk sygdom. Hadis elevbidrag genkendes ikke inden for det gennem læringsmålene definerede fokus på 'sproglig stil', men Hadi gøres fagligt genkendelig i forhold til et implicit ideal, der i den konkrete undervisningssituation er vævet ind i fællesfagligheden, nemlig et danskfagligt ideal om at finde belæg i teksten. Dette giver anledning til en kort aflysning af det faglige fokus på 'sproglig stil', og en etablering af et fællesskab om 'novellens budskaber' finder sted. Fællesskabet omkring 'novellens budskaber' bliver dog til adskilt fra de faglige fællesskabende bevægelser om 'sproglig stil', og en oplagt danskfaglig sammenhæng mellem 'sproglig stil' og 'budskaber' overses af læreren og bliver dermed også usynlig for eleverne. Hadis elevbidrag får ganske vist agens i litteratursamtalen, men ikke faglig agens; forstået som agens til at bidrage fagligt legitimt til de fællesskabende bevægelser. Hadis ytringer initierer nærmere til en (ikke-faglig) pause. På trods af danskfaglige potentialer volder afstemningsarbejdet vanskeligheder, og det er pseudofaglige subjektiveringstilbud, der bliver til for Hadi og for de andre elevsubjekter, der byder ind her.

Æstetiske elementer sættes under et særligt pres med risiko for at forsvinde ud af det faglige fællesskab. Affektive elevbidrag bliver til føleri, der er konnoteret med ikke-faglighed - og tages ikke seriøst. Der skrues lidt på risikoen for at blive fagligt ekskluderet, hvis elevens ytringer tager form af affektive elevbidrag og ikke er tunet ind på det fokus, der er forhandlet lokalt og legitimeret gennem læringsmål. Dette ses eksempelvis med Johanne, der har vanskeligheder med at afstemme sig de faglige fællesskaber på fagligt genkendelige måder. I den analyserede litteratursamtale i 9.C byder Johanne ind med det, jeg har kaldt et affektivt elevbidrag med et fagligt potentiale, men vævet sammen med fortællingen om

Johannes faglige uformåen, en danskfaglig sproglig mangelfuldhed og hendes vilde og ikke-danskfagligt genkendelige følelsesytringer bliver det alligevel skævt, og eksklusionsproducerende kræfter griber hende, og hun får ikke adgang til en inkluderet position i det faglige fællesskab. Johannes faglige subjektiveringsmuligheder begrænses trods et fagligt potentiale, og jeg fikserer efter denne første analyse Johanne som fagligt ekskluderet og værdighedsberøvet. Fikseringen om værdighedsberøvelse forstyrrer jeg i en senere analyse.

På trods af at de anbefalinger om læringsmål, som læreren Jakob legitimerer sin undervisningspraksis igennem, trækker på forestillinger om, at læringsmål skaber et stabilt og for eleverne tydeligt fagligt fokus, som de kan orientere sig efter, ser det ud til, at elever, der ikke selv afkoder det skiftende faglige fokus, kommer på arbejde med at forhandle faglig legitimitet og er i risiko for eksklusionsbevægelser i de faglige fællesskaber. Elever, der allerede er subjektiveret som fagligt svage, kan fastfryses i ekskluderede positioner i faglige fællesskaber. Sådan har det formodentlig altid været, men måske skrues der på andre parametre, når læringsmål er til stede, fordi elever bliver danskfagligt genkendelige på nye måder, hvor det i højere grad handler om at tune sig ind på et snævert fokus, og dermed bliver det måske de elever der spræller mest, der ikke genkendes som fagligt relevante.

Det undrede mig stadig efter denne analyse, at Johanne ikke sagde 'metaforer' og fik afsluttet den situation, der må have været ubehagelig for hende. Mon ikke hun ved, at det ville have en positiv betydning for lærerens faglige genkendelse af hende? Men hun gør det ikke, og her må være nogle kræfter på arbejde, jeg ikke har fået øje på i denne analyse, hvor jeg alene opholder mig ved det, jeg kan få blik for, når jeg studerer de mikrosociale forhandlinger i undervisningen. I analyse 2 bevæger jeg mig derfor ud til pauserne for at blive klogere på, hvordan det, der sker her, også arbejder i de faglige fællesskaber.

Analyse 2: Passende teenagere i 9.C

Jeg har i analyse 1 produceret indsigter i nogle af de mikrosociale forhandlinger, der er i spil, når eleverne Johanne, Hadi og Mikkel bliver til som faglige subjekter og skubbes rundt mellem positioner i det faglige fællesskab, der bliver til gennem klasesamtalen. Denne analyse 2 opholder sig stadig ved skolelivet i 9.C, men kigger rundt om undervisningen og ind i de fortællinger og følelser, der er i spil for eleverne i 9.C.

Analysen vil vise, hvordan det at forhandle faglig elevsubjektivitet sker indvævet i forskellige fællesskabende bevægelser – også fællesskabende bevægelser, der ikke umiddelbart genkendes som faglige. Det, der gør forhandlingerne særligt subtile her i 9.C, er, at de fortolkningsrepertoarer, elevsubjekter genkender sig selv og hinanden i og gennem, er vævet sammen af modstridende normer for, hvordan man bliver til som hhv. passende teenager og relevant fagligt subjekt. Gennem indblik i nogle af disse modstridende normer nærmer jeg mig en forståelse af, hvad der driver Johannes afvisning af en inkluderet faglig position, ligesom jeg får indblik i dilemmaerne i Mikkels og Hadis forhandlinger af faglig elevsubjektivitet.

Denne analyse tager afsæt i min undring over, at Johanne ikke siger metaforer, som jeg har udfoldet i analyse 1. Men også en undring over en klam finger, der bliver præsenteret om lidt, driver min analyse videre. Jeg kigger på forestillinger om den passende teenager, gamle mobbeerfaringer, hegemoniske elevpositioner og andre aktører, der viser sig at blive aktualiseret som kræfter, når Johanne, Soffi, Hadi, Mikkel og deres klassekammerater subjektiveres fagligt.

Hvilke aktører, der i undervisningssituationen er usynlige for forskerblikket, ser ud til at arbejde i forhandlingerne af faglige elevsubjektiveringer og hvordan?

Jeg indleder med et kig rundt om undervisningen for senere i analysen at vende tilbage til undervisningen og forholde mig til den med de indsigter, jeg producerer ved at zoome ind på det, der sker rundt om den.

Pauserytmer og hegemoniske elevpositioner

Jeg indleder analysen med mine feltnoter fra det frikvarter, der ligger lige efter den undervisningssituation med litteratursamtalen, der har været genstand for analyserne i

analyse 1. Jeg vil gerne tale med Jakob, så jeg venter på, at han bliver klar til at gå mod medarbejderrummet. Imens noterer jeg nedenstående indtryk fra frikvarterets begyndelse.

Klokken, der markerer overgangen fra time til frikvarter, lyder, og i samme øjeblik er klasserummet som forandret. Lydniveauet stiger markant. Jakob råber gennem larmen: *"Inden I går. Husk at få læst den næste novelle til i morgen. Skriv det lige ned, så I husker det. Det er dagens lektie."* En del elevkroppe er allerede væk fra stolene. Nogle er landet i sofaen. Andre bevæger sig mod døren. Enkelte elever ser ud til at notere *"dagens lektie"* på deres bærbare. En skriver noget på hånden. Magnus åbner vinduet: *"Kæft, her trænger til at komme noget frisk luft ind."* Johannes stemme skærer sig gennem larmen: *"Hvem skal med i boden?"* Det er der en del, der skal, og en flok med ti-elleve elever forlader klassen. Forrest går Soffi og Johanne arm i arm. Højlydt grinende, fordi de er så tæt omslyngede, at de træder på hinandens fødder og er ved at falde. En af de piger, der var i gang med at notere dagens lektie på sin bærbare, småløber for at nå at komme med de andre elever i skoleboden.

Her sker nogle påfaldende ændringer i de affektive rytmer, jeg præsenterede som et analytisk greb i kapitel 4. Nu arbejder det, jeg har kaldt pauserytmerne. Den stramme koreografi, der har præget klassesamtalen, er nu afløst af en løssluppenhed. I 9.C er der stor forskel på rytmerne i undervisningen og i frikvartererne. Både fra lærer- og elevpositioner høres ofte, hvis stemningen i undervisningen er for løssluppen, kommentarer som: *"Hey! Vi har time"*. Alle ved, at det er en opfordring til at rette ind efter undervisningsrytmerne med en mindre løssluppen puls. Soffis og Johannes højlydte grin, der under klassesamtalen ville have givet anledning til korrigerende ytringer, går upåagtet hen nu. Lydniveauet er blevet langt højere, kroppe bevæger sig hurtigere og (umiddelbart) mere tilfældigt. Vinduerne åbnes, så der kan komme *"noget frisk luft ind"*³⁶. Energien i rummet stiger. Her skiftes fra undervisning til frikvarter af den nye puls og forandrede rytmer.

Forandrede subjektpositioner og forskydninger af hegemoni

Subjektpositioner bliver også til på nye måder, og hegemoni forskyder sig. Rytmerne orkestreres fra forskellige positioner i undervisningen og i pauserne. I den klassesamtale, der har været genstand for analyserne i analyse 1, blev rytmerne hovedsageligt orkestreret

³⁶ En gennemgående formulering og ofte i forbindelse med afslutningen af timen, der ses i det empiriske materiale på tværs af klasserne

fra lærerpositionen. Det er herfra, der uddeles taletid, og det er netop gennem lærerens tilkendegivelser af, hvem der må tale, og rytmer af elevytringer, lærersvar, elevhænder, lærernik, elevytringer osv., at klassesamtalen konstitueres. Sådan er det ofte i timerne i 9.C. Men i samme nu der med klokken ringen markeres en overgang til pauserytmerne, forsvinder hegemoniet fra lærerpositionen. Der er ikke længere gennem lærerens markering, der uddeles taletid, talen er løssluppen, og den stramme koreografi er suspenderet. Jakob må råbe højt for at overdøve frikvarterets larm; det er nu læreren, der må tune sig ind på det forandrede klasserum. Hans opfordring "*Skriv det lige ned*" tages kun op af nogle få elever. Og han accepterer det. Det er sådan, det er i pauserne; det er ikke længere fra lærerpositionen rytmerne orkestreres.

I frikvartererne er orkestreringen af rytmerne mindre tydelige, selvom der er positioner, hvorfra det oftere gøres end andre. Johanne befolker en sådan position, og hendes: "*Hvem skal med i boden?*" foranlediger, at en del elevkroppe bevæger sig mod døren og ned ad gangen. I armkrog med Soffi fører Johanne an, og den elev, der rettede ind efter Jakobs opfordring til at skrive lektien ned, må småløbe for at falde i takt med pauserytmerne, som de orkestreres fra den elevposition, Johanne befolker. Det er ikke alle elever, der køber noget i skoleboden. De går med derned, og så spiser de deres madpakke, når de er tilbage i klassen. At gå sammen i skoleboden handler ikke om at købe mad. Her er noget andet på spil. Her (gen)forhandles venskaber. Det gør der også, når kroppene søger sammen i sofaen, vikler sig ind i hinanden, bevæger sig sammen, udveksler smil og blikke og aftaler at være sammen efter skoletid. Det sker efter det mønster af venskabsgrupper, eleverne fortæller mig om i interviewene, og ikke som i undervisningen efter de af lærerne besluttede 'bordplaner' og didaktiske arrangementer. Det sker hele tiden forskudt og ikke mekanisk, men tendensen er klar. At Johanne og Soffi er så viklet ind i hinanden, at de er ved at falde og må grine så højt, så alle hører det, bliver en aktør i tilblivelsen af det nære venskab.

Johanne er hegemonisk positioneret i pauserne. Det er hun, som vist i analyse 1, ikke i de faglige fællesskaber. Hendes elevbidrag om døden i novellen fik ikke indflydelse på den fællesfaglighed, der medproducerer en abstrakt grænse for passendehed i faglige fællesskaber, men i forhandlinger af venskaber og ungdomsliv har hun stor indflydelse på de normer, der sætter grænser for passendehed. Soffi derimod er positioneret mere hegemonisk i de faglige fællesskaber, som de bliver til i undervisningssituationerne, og hun

genkendes som fagligt dygtig. I pauserne hæfter Soffi sig på Johanne, men pauserytmerne orkestreres ikke fra Soffis position.

I den kommende analyse følger jeg forskelligheden i de to pigers positioneringer, da jeg dermed får indsigt i netop sammenvævningen af flerrettede fællesskabelser.

Johanne og Soffi – at tune sig ind på kedeligheden

Ved at zoome ind på en situation, der hverken er pause eller undervisning, altså en slags in-between-situation, får jeg en særlig mulighed for at få indsigt i, hvordan fællesgørende bevægelser, der både handler om at forhandle faglighed og venskab væves sammen, og hvordan elever må forhandle subjektivitet i relation til forskellige og modsatrettede normer.

Efter jeg har talt med Jakob lige efter timen, går jeg ud for at finde Johanne og Soffi.

Jeg møder dem på gangen på vej tilbage fra skoleboden og spørger, om de vil snakke lidt med mig. Det vil de gerne. *"Hvor går vi hen?"* spørger Johanne. Vi finder et tomt lokale, der er klubbens. Her er vi alene. Johanne og Soffi sætter sig godt til rette i hjørnesofaen. Jeg sætter mig også og spørger, om de vil sige lidt om den dansktime, de lige har haft. De begynder at tale i munden på hinanden. Griner. Johanne: *"Jeg synes egentlig, novellen var god, lige indtil vi skulle snakke om personkarakteristik og alt det der. Det er sygt kedeligt."* De virker ivrige for at fortælle. Merete: *"Hvad gør det kedeligt?"* Johanne: *"Det han [læreren] siger, er det samme og det samme og det samme."* Johanne laver gabelyde og lader hovedet falde, som var hun ved at falde i søvn. *"Jeg er vildt dårlig til det."* Merete: *"Hvad er det, du synes, du er dårlig til?"* Johanne: *"Til at holde mig vågen."* Vi griner alle tre. Johanne: *"Nej ... Til det hele. Alt det, vi laver i den time der."* Soffi: *"Han [læreren] bliver også bare lidt ved med at spørge om det samme, ikke?"* Johanne: *"Jo, hele tiden. Og borer i det, man ikke lige kan."* Soffi: *"Jeg synes ikke, det er svært, men kan godt følge Johanne i, at det bliver ret kedeligt."* Stemningen er skiftet og er mere alvorlig nu. Johanne: *"Jeg gider heller ikke sige noget bare for at få gode karakterer."* Soffi: *"Det gider jeg godt."* De smiler begge. *"Men jeg har også brug for dem."* Johanne: *"Ja hende her, hun har jo brug for gode karakterer."* Johanne lægger armen om Soffi og klemmer hende ind til sig. Det ser lidt ubehageligt ud, men de smiler begge. Johanne fortsætter i et afdæmpet toneleje: *"Det er jo heller ikke, fordi ... Altså det er jo også vigtigt at få gode karakterer. Jeg ved også godt, at man skal kunne alt det der."* Hun slipper Soffi.

[...]

Johanne: *"Men noget jeg slet ikke kan have. Mikkell. Han går kun op i karakterer. Han siger lige det, læreren gerne vil have. Så sidder han der med sin lange tynde finger."* Johanne viser temmelig karikeret, hvordan Mikkell rækker sin finger op. *"Jeg ved det, jeg ved det"*, parodierer hun Mikkell med en pibende stemme. *"Ja. Bvard,"* siger Soffi og ryster kroppen, som for at ryste en afsky af sig: *"Jeg kan slet ikke holde det ud. Og han siger bare det, der står på tavlen"*.

Johannes hegemoni – Soffi tuner sig ind på kedeligheden men ikke på fagligheden

I mit møde med pigerne efter timen, fornemmer jeg den stemning af løsslupenhed, som er pulsen i frikvartererne. De principper, der er styrende for vores samtale, er løsslupne. De svarer i munden på hinanden, de afventer ikke taletid, og de griner langt mere end i den foregående klassesamtale i dansktimen. Når jeg spørger Johanne, hvad hun synes, hun er dårlig til, og hun humoristisk svarer *"Til at holde mig vågen"*, skaber det en stemning af, at vi hygges og griner os sammen. Et kig på deres kroppe giver mig et billede af, at de her i hjørnesofaen er flettet sammen, hvor de under klassesamtalen 'blot' var klistret sammen. Her skrues en ekstra gang på nærheden i venskabet.

Det, jeg i analysen af klassesamtalen tolkede som en af-afficering af Johannes krop, altså en afkobling af hendes engagement i novellen, bekræfter hun med sin: *"Jeg synes egentlig novellen var god, lige indtil vi skulle snakke om personkarakteristik og alt det der. Det er sygt kedeligt."* Med "sygt kedeligt" sætter hun ord på den kropslige afladning af intensitet. Men 'kedeligheden' udtrykkes ikke kun sprogligt. Hun laver gabelyde og lader hovedet falde, som var hun ved at falde i søvn. Lidt efter siger Soffi: *"... men kan godt følge Johanne i, at det bliver ret kedeligt."* Med begreberne om *affektiv attunement* (affektiv tilpasning) og *differential attunement* (forskellighed i affektiv attunement) kan jeg fange nogle nuancer her, som kan skærpe mit blik for faglige subjektiveringsprocesser hos både Soffi og Johanne. Umiddelbart sker der en affektiv attunement af det, de betegner som 'kedelighed'. Affektivitet i form af kropslige fornemmelser af 'kedelighed' rejser fra Johannes til Soffis krop lige her. I klassesamtalen var det ikke mit indtryk, at Soffis krop var afficeret af fornemmelser af kedelighed. Hun markerede ret konsekvent ved håndsoprækning, og hun performede det, jeg med lærernes ord vil kalde en *"hundrede procent deltagende og engageret"* elev (lærer interview1) gennem rytmer af nik, smil, rykken frem på stolen osv.

Men i denne samtale, der indledningsvist bliver til gennem pausens rytmer, tuner pigernes kroppe sig ind på samme fornemmelse af kedelighed.³⁷ Selv fornemmer jeg også et skift i stemningen lige her, en afladning af intensitet, som om kedeligheden også afficerer min krop, og jeg genkalder mig den fornemmelse af energiforladthed, jeg mærkede under klasesamtalen. Måske transformeres Soffis fornemmelse af engagement i klasesamtalen til kedelighed – og den afladning Johanne oplevede i selve samtalen medfører en afladning her og bliver til fornemmelser af kedsomhed hos Soffi. Affekterne rejser og transformeres. Måske er affektiviteten mere tilbøjelig til at rejse og sprede sig, når den går gennem det subjekts krop, der er positioneret særligt hegemonisk i klassefællesskabet, og måske også, når kroppe i forvejen er affektivt attunet af et nært venskab?

Soffi tuner sig ind på Johannes kedelighed, men afficeringen er ikke (helt) den samme, og det er det, differential attunement kan hjælpe mig med at få blik for nuancerne i. Der er en sammeheden i kedeligheden, der kan virke samhørighedsskabende her, med den er også differentierende – den er ikke bare forskellig, den er forskelliggørende. De bliver til som forskellige. Forskelligheden markeres sprogligt i Johannes *”sygt kedeligt”* og Soffis *”ret kedeligt”*, hvor kedeligheden markeres som knap så intens hos Soffi. Der er nuanceforskelle, som gør noget forskelligt. Soffi tuner sig ikke helt ind på Johannes oplevelse af kedelighed, og der lægges med denne nuancering en lille afstand til den position, Johanne befolker i den faglige undervisning. Der er grænser for den affektive attunement. Hvor kedeligheden afficerer Soffis krop, om end i en knap så intens form, så smitter fornemmelsen hos Johanne af at være *”vildt dårlig”* til alt det, de laver i dansktimen, ikke af. Soffis ytring *”Jeg synes ikke det er svært, men kan godt følge Johanne i, at det bliver ret kedeligt”* markerer denne grænse. Når det handler om at være dårlig til dansk, tuner hun sig ikke ind. Den ensked, der er skabt gennem kedeligheden, brydes af en forskellighed i faglighed – her (gen)forhandles positionerne ‘vildt dårlig til dansk’ og ‘god til dansk’ og befolkes af hhv. Johanne og Soffi. Om

³⁷ Her finder jeg det relevant at indvende, at Soffis gentagelse af Johannes *”kedeligt”* ikke nødvendigvis er et udtryk for Soffis oplevelse af egne kropsfølelser og dermed ikke udtryk for affektiv attunement, men noget, hun siger, fordi der er knyttet status til at mene, at timerne er kedelige eller blot fordi, hun vil give Johanne ret som en styrkemarkør af deres venskab. Jeg ved ikke, hvad der driver Soffis ytring her, men jeg finder det sandsynligt, at der er tale om affektiv attunement af flere grunde. For det første er det ikke mit indtryk, at der i 9.C er mere status i at sige, at timerne er kedelige – ofte fortæller eleverne om spændende timer og fag. Det er heller ikke mit indtryk, at Soffi er tilbøjelig til at give Johanne ret. Tværtimod ser jeg en del eksempler på, at hun udtrykker andre holdninger end Johannes. Det er en stærk fortælling i klassen, at man må mene noget forskelligt – faktisk at man helst skal mene noget forskelligt.

det er den tydelige fremkomst af forskellige subjektpositioner, der medproducerer et skift i stemningen, kan være svært at afdække, men jeg noterer mig, at stemningen er mere alvorlig herefter. De grin, der fyldte første del af samtalen, ophører for en stund. Her er stadig smil, men det muntre er afløst af en alvorlighed. Som faglige subjekter bliver de til som meget forskellige her. At tune sig ind på kedeligheden truer ikke Soffis position som fagligt dygtig. Men det er vigtigt at afgrænse sig fra Johannes faglighed – her er de forskellige. Soffis markering gør måske Johannes faglighed endnu svagere her. For når det nu ikke er svært ifølge Soffi, så må Johanne jo virkelig være ”vildt dårlig”, siden hun slet ikke får sagt noget.

Her forhandles faglig elevsubjektivitet og venskab på en og samme tid. Kedeligheden aktualiseres som fællesskabende, mens danskfagligheden aktualiseres som forskelliggørende; som faglige subjekter er de forskellige.

Måske er det denne forhandling af faglig subjektivitet og Johannes tilblivelse som fagligt ”vildt dårlig”, der får hende til at sige: *”Jeg gider heller ikke sige noget bare for at få gode karakterer.”* Hun henviser sandsynligvis til det, læreren omtaler som ’foræringen’, men som hun afviste i timen forinden, og er måske drevet af et ønske om her i samtalen at forhandle en form for værdighed. Måske er det en implicit kommentar a la ’altså, dummere er jeg heller ikke, jeg vidste godt, at han ledte efter metaforer, men jeg nægter at spille hans sig-et-eller-andet-uanset-hvad-spil’. Måske produceres der med ytringen en anden slags værdighed – en værdighed, der er knyttet til noget uden for det, jeg har kaldt det faglige fællesskab. Måske er Johanne mere drevet af at blive værdig for andre end læreren. De næste analyser vil sandsynliggøre, at hun er drevet af produktionen af værdighed, der bliver til i relation til de normer, der er i spil i det, jeg har kaldt flerrettede fællesskabelser.

Denne analyse af forhandlinger af subjektivitet og venskab i in-between-situationen viser mig nogle af de bevægelser i elevernes tilblivelse, der er fællesskabende og forskelliggørende på samme tid. Disse indsigter tager jeg med, når jeg til sidst i denne analyse vender tilbage til forhandlinger af faglig elevsubjektivitet i undervisning, hvor forskellige fællesskabende bevægelser er vævet uløseligt sammen. Her vender jeg også tilbage til tilstedeværelsen af læringsmål, som måske lige nu virker påfaldende fraværende for læseren. De kommer. Men jeg må gå denne omvej for at blive klogere på, hvad der også lever af normer, der væver sig ind i de faglige fællesskaber, hvor (også) læringsmål er til

stede. Det er en indsigt, der også vil hjælpe mig med at forstå det, der (stadig) undrer mig, nemlig hvorfor Johanne trods alt ikke tager mod foræringen, samt to andre undringer:

Mikkel bliver fagligt genkendelig for læreren, men for Soffi og Johanne bliver han nærmest monstrøs. Hvad er det Mikkel gør så upassende, at Soffi må ryste sin krop af afsky? Og hvorfor må Soffi gerne sige noget bare for at få gode karakterer, når det ikke virker som en mulighed for Johanne og åbenbart er helt skævt, når Mikkel gør det? Dette diskuterer jeg, når jeg med indsigt i fortællinger om teenagelivet, vender tilbage til undervisningen.

En affektiv udspændthed mellem harmoniske familiefortællinger og gamle mobbeerfaringer

Det vanskeligt at overse de stærke fortællinger om, hvad der er det særlige ved at være elev i 9.C. Johanne og Soffi fortæller mig uopfordret om det stærke sammenhold i klassen, og når jeg spørger ind til det, foldes et nærmest insisterende billede af en harmonisk klassekultur sig ud. Jeg er blevet nysgerrig efter at få lidt flere nuancer i fortællingerne om det stærke klassefællesskab. Derfor beder jeg dem beskrive deres klasse for mig i et gruppeinterview med eleverne Khalid, Tobias, Soffi, Johanne og Agnes.

Khalid, Laurits, Soffi, Johanne, Agnes og jeg sidder i et lille lokale på skolen. De har sat sig rundt om bordet med Agnes længst til venstre, så Soffi klemte inde mellem Agnes og Johanne og så Laurits og Khalid. Jeg sætter mig ved siden af Khalid. Johanne har en lille bold i hånden, hun lader som om, hun kaster. Alle griner. Agnes mimer, at hun løber. Stemningen er løssluppen med grin og snak.

Merete: *"Hvis nu I skulle beskrive jeres klasse for en, der ikke har mødt jer. Prøv lige at tænke over, hvad I ville sige. Det får I lige tredive sekunder til at tænke over."* Johanne: *"Jeg ved det bare allerede."* Alle griner. Stilhed. Merete: *"Har I tænkt? Hvem vil starte med at sige noget?"* Khalid svarer hurtigt: *"Jeg vil godt sige noget. Det er sådan en meget åben klasse, sådan. Alle kan passe ind, vil jeg sige Fx hvis du er sådan lidt anderledes end alle andre, så kan du stadigvæk passe ind i den her klasse, synes jeg."* Alle nikker. Johanne kigger på Agnes. De smiler til hinanden. Johanne fortsætter: *"Lidt som Khalid. Det er, at jeg synes faktisk også, vi er en meget åben klasse. Jeg synes også, vi er meget sådan familieagtige. Sådan ret harmonisk Vi har selvfølgelig venner fra andre skoler også. Og når jeg hører om deres klasse, så er der altid et eller andet drama eller et eller andet populær-upopulær. Jeg*

føler bare, at i vores klasse er vi meget sådan på lige fod vi kan alle sammen sidde og snakke om alt muligt." Merete: "Familieagtige?" Johanne: "Altså, jeg har sådan nogle veninder, hvor jeg synes, de er sådan lidt mine søstre. Og så har jeg nogle venner som fx Khalid, vi er jo ikke ... vi snakker ikke hver dag." Khalid: "Mm, mm." Johanne: "Men på en eller anden måde, så betyder alle mennesker i den her klasse et eller andet for mig. De har alle sammen et eller andet sted i mit hjerte, hvor jeg sådan ... på en eller anden måde kan lide dem. Så er der selvfølgelig nogle, jeg kan være rigtig irriteret på. Men sådan er familie jo også." Agnes: "Ja, og vi bekymrer os om hinanden Og altså ... vi er sådan lidt en flok outsiders." Alle griner. Merete: "Så I er allesammen outsiders? [med tryk på 'outsidere']" Grin. Laurits og Agnes nikker. Johanne: "Vi er alle outsiders [men tryk på 'alle']". Agnes: "Ja, vi er allesammen mærkelige og skæve personer, som har hinanden." Khalid nikker. Laurits har lænet sig tilbage. De fire andre virker ivrige for at fortælle. Soffi: "Jeg er enig med Agnes ... at altså hvis en anden klasse så os, så ville de nok sige at vi.." Soffi griner og holder en pause, inden hun fortsætter " ..var en flok tabere ... taber-teenagere." Der grines. Laurits har lænet sig frem på stolen igen. Agnes: "Men vi er tabere sammen [med tryk på 'sammen']" Soffi: "Og vi har et virkelig godt fællesskab. Vi er tabere sammen, og det har vi ... det har vi det fint nok med."

Man må ikke være mainstream

Det, der særligt interesserer mig, er de affektive-diskursive fortolkningsrepertoier, der trækkes på og fortælles frem, og som producerer abstrakte grænser for passendehed, når man er elev i 9.C. Dette skyldes en antagelse om, at disse fortolkningsrepertoier så at sige rejser med ind i andre situationer og kan aktualiseres som kræfter her – fx i den klassesamtale, der var genstand for analyserne i analyse 1. Jeg er i analyserne på udkig efter det, der fortælles frem som sandt og selvfølgeligt, og hvordan det bliver til fortællinger om, hvem man som elev er (og bør være) i 9.C. Jeg er også ude efter, hvordan fortællingerne stemmes affektivt.

Fortællingen om 9.C er, at her er et meget stærkt fællesskab med plads til alle. Dette fortælles af Khalid: "Det er sådan en meget åben klasse, sådan. Alle kan passe ind, vil jeg sige", og Soffi: "Vi har et virkelig godt fællesskab", men også i andre interview og uformelle samtaler går formuleringer som "et stærkt sammenhold", "det gode fællesskab" og "en rummelig klasse" igen. Den fremstår umiddelbart uimodsagt. Johannes "Jeg ved det bare

allerede” fungerer også som en kommentar til det indlysende, at der ikke er noget at tænke over. *”Vi har et stærkt sammenhold”* er den umiddelbart entydige fortælling.

I løbet af det forholdsvis korte uddrag af gruppeinterviewet når de fem elever at fortælle sig selv frem som *”outsidere”, ”tabere”, ”mærkelige”, ”skæve”* eller bare *”lidt anderledes”*, som Khalid formulerer det. Disse elevkategorier, som alle bærer betydningen at være noget andet end flertallet’ går igen i andre interview og uformelle samtaler med eleverne. Man må ikke gøre noget, bare fordi andre gør det. Fx pointerer Willads, at de i 9.C *”ikke går op i modetøj”*, og Agnes siger: *”Altså, vi er ikke den der stereotype teenager som køber Lala Berlin-tørklæder og går med Chanel-makeup og altså ... alt sådan noget. Vi skiller os ligesom ud på hver vores måde.”* Idealet er ikke blot at være forskellig i forhold til andre, også intern forskellighed i 9.C er et ideal. De skal skille sig ud, og det skal være på *”hver vores”* måde. De to parallelle 9.-klasser på skolen tales frem igen og igen som eksempler på, hvordan de ikke er (eller vil være) i 9.C. Johanne trækker en tydelig grænse mellem ‘os’ og ‘dem’ fra idrætsklasserne på et tidspunkt, hvor hun siger: *”Det er i hvert fald også meget sådan noget som blå hår eller grønt, eller hvad det nu er. Det er bare ikke sådan noget, der passer ind [i idrætsklasserne]. Der er det meget sådan ... kommune[farvet]. Det er, du ved, den der måde, de bare **er** på og klæder sig på.”* Johanne, der som eneste elev i 9.C, har en påfaldende frisure og går i det mest farverige tøj, kan næsten ikke afgrænse sig mere fra ‘det almindelige’, end hun gør med denne udtalelse. Det, der går igen om idrætsklasserne, er, at de *”går helt ens klædt”, de går ”alle sammen i sportstøj”*, og der er ikke plads til meget forskellighed i de klasser. Som Staunæs skriver: *”Subjektivitet og kategorier gøres med udsigt til det Andet. Til det subjektiviteten og kategorien ikke er”* (Staunæs, 2003, s 66). Det Andet er her de konkrete elever i de parallelle idrætsklasser, men også en ubestemmelig teenage-enshed i en abstrakt verden, talt frem som *”den der stereotype teenager”*.

Selvstændighed og passion

Denne gøren sig forskellig fra det stereotype løber gennem deres fortællinger, og også i det øvrige empiriske materiale. I en samtale med eleverne Johanne, Soffi, Carl og Willads ved et arrangement på skolen, som nogle af idrætsleverne står for, fortæller de mig igen uopfordret om den store forskel på ‘dem’ og ‘os’. *”Det er vildt, som de bare ligner alle andre”,* siger Willads, og Johanne fortsætter: *”I vores klasse tænker vi altså mere selv. Vi er ikke sådan nogen, der bare gør, hvad andre vil have os til. Det er mere sådan, at vi er*

passionerede omkring det, vi gør.” ”Ja, de er egentlig ret uselvstændige, virker det til,” siger Soffi. Noget hun bekræfter i gruppeinterviewet:

”Og det er jo ikke altid, de [eleverne i idrætsklasserne] selv har haft chancen for at tilmelde sig til det der sport. Så mange af dem, der er det deres forældre [som har meldt dem til sport]. Så man kunne godt forestille sig ... Det er selvfølgelig ikke alle. Nogle af dem har jo virkelig stor passion for det. Men man kunne godt forestille sig, at der var mange af dem, som hvis de ville sige fra, så kunne de ikke.”

Det er tydeligt, at idrætsleverne tales frem som de uselvstændige, der har vanskeligt ved at sige fra, selvom de gerne ville. Det er helt forskelligt fra 9.C, hvor de tænker selv og er unikke og passionerede.

Førstehed og andethed

Fra elevpositionerne i 9.C er udsigten til idrætsklasserne og den stereotype teenager altså udsigten til 'det andet', hvilket gør 9.C til 'det første' (Staunæs, 2004). Disse forhandlinger af førstehed og andethed er helt lokale forhandlinger, som fra andre positioner ville se anderledes ud – måske ville der fra de fleste andre perspektiver være byttet om på 'det første' og 'det andet'. Det er denne ombytning af første- og andethed, de selv påpeger, når de taler om sig selv som "*taberne*" eller, som jeg hører i flere interview, at de omtaler sig selv som "*af lavere rang*" og begrunder det med, at deres forældre ikke arbejder med det "*rigtige*" eller kører i de "*rigtige biler*". Man kan sige, at de (ifølge deres egen fortælling) er fælles om at være samfundets udsigt til andetheden. Hvorvidt det, der i nogle sociologiske kredse betegnes som socioøkonomisk baggrund, skiller sig ud fra idrætsklassernes eller resten af samfundet, interesserer mig som sådan ikke. Det, der interesserer mig, er, hvad fortællingen gør, altså fortællingens performativitet. Det handler ikke om de elever, der går i idrætsklasserne. Og som Johanne siger: "*Altså nogle af dem virker som nogle meget søde mennesker.*" Hun har talt med nogle af dem og konstaterer: "*Det er jo ikke, fordi de er frygtelige mennesker*"³⁸. Det handler ikke om (specifikke) subjekter. Det handler om magten til at definere, hvad der inkluderes og ekskluderes, hvad der er passende og upassende (Staunæs, 2003; Haraway, 1992), og hvem der passer ind hvor.

³⁸ Gruppeinterview 2

Der sker en høj grad af affektiv attunement i interviewet, når fortællingerne tales frem. Der nikkes, grines og stemningen er munter. Det kan være svært at mene noget andet. At Johanne fra en hegemonisk position klart er den, der taler mest, gør sandsynligvis også fortællingerne mere hegemoniske. Her opstår en slags affektiv fælleshed omkring, hvordan man skal være i 9.C. Man skal være unik, selvstændig og passioneret, og der hersker enighed om, at det netop er det, at de ikke er som andre, der gør, at der er det stærke sammenhold i klassen.

Familiediskurser

Måske skrues der en ekstra gang på fortællingens hegemoni, når Johanne kalder eleverne i klassen for *"familieagtige"* og veninderne *"sådan lidt mine søstre"* og gennem et følelsesladet sprog fortæller, at alle har *"et eller andet sted i mit hjerte"*. At trække på en affektiv stemt familiediskurs, der konnoterer kærlighed, blodets bånd, familieidyl og fortælles frem som et harmonisk fællesskab, gennem Johannes *"Sådan ret harmonisk"*, skrues en ekstra gang på ideen om styrken af sammenholdet. Selvom det ikke er ukendt, at familiefællesskaber kan være meget andet end lykkelige harmonier, så ødelægger det ikke fortællingen om familien. Hegemoniet ligger ikke i sandhedsværdien, men i fortællingen. Når Johanne siger: *"Så er der selvfølgelig nogle, jeg kan være rigtig irriteret på. Men sådan er familie jo også"*, bliver det med familieanalogien muligt at passe forstyrrende subjekter eller affektintensitet ind i en fortælling om et fællesskab, uden at harmonien trues.

Truslen mod harmoniens

Men der er også sprækker i fortællingen om den harmoniske klasse og det stærke sammenhold.

Vi er stadig i gruppeinterviewet, og de taler om det stærke sammenhold.

Soffi: *"Det er noget, der har taget lang tid [at opbygge et så stærkt sammenhold], og vi har været igennem en hel del for at kunne få det her bånd, som vi har til hinanden. Der har været ... åh ... altså ..."* Mens Soffi fortæller, laver Johanne store øjne, som for at understrege alt det, de har været igennem. Agnes har lænet sig tilbage og kan nu ikke længere ses på videoen. Soffi sukker. Johanne kigger på Agnes og siger: *"Vi har været igennem næsten alt, hvad jeg overhovedet kan tænke på."*

Jeg spørger til, hvad de har været igennem.

Johanne: "Hun [Agnes] kom ind i klassen, hvor hun faktisk ikke var velkommen, hvis man kan sige det på den måde." Pigerne og Khalid diskuterer frem og tilbage, hvornår Agnes kom ind i klassen. Jeg noterer mig, at stemningen er skiftet. Den er mere alvorlig. Agnes har lænet sig tilbage på stolen. Laurits siger ikke noget. Bolden, der har hoppet på bordet og bevæget sig mellem Agnes og Johanne ligger nu på bordet. Agnes: "Det var meget altså ... det var meget opdelt i vennegrupper. Altså og sådan kliker og populær og upopulær og sådan noget. Men det har ligesom bare ændret sig." Talehastigheden har ændret sig. De leder mere efter ordene nu. Jeg spørger Agnes: "Følte du dig ikke velkommen i starten, da du kom ind i klassen?" Johanne og Soffi kigger på hinanden. Johanne: "Jamen ... Altså ... Vil du sige det ...?" Johanne kigger spørgende på Soffi, som rykker sig frem på stolen og stryger hænderne over bordet, som glattede hun et stykke papir. Hun virker forlegen. Soffi tager en dyb indånding: "Øh ... Jo altså ... sådan mere eller mindre, så var det sådan, at ... at da Agnes skulle til at udforske de andre, som hun ikke kendte i klassen, så søgte hun jo selvfølgelig hen til forskellige folk og sådan noget." Soffi kigger på sine hænder, mens hun fortæller. Al energi er samlet omkring Soffis fortælling. Her er mærkbart mere stille, end der ellers har været. Johanne ser alvorlig ud. Soffi fortsætter: "Og når hun så følte sig sikker hos nogle, så var det jo selvfølgelig der, hvor hun lige ville være til at starte med. Men det var vi jo ikke vant til. Så ... vi ..." Soffi holder en pause. Kigger op i loftet, som leder hun efter ordene. Johanne tager over: "Vi mobbede ..." Soffi: "Vi mobbede.." Johanne: "Ja ..." Soffi: "..hende" Johanne: "Altså, for at sige det lige ud, så var vi nogle kællinger." Soffi: "Vi var lidt grove mod hende." Stilhed. Soffi bryder stilheden med et grin og siger henvendt til Agnes: "Men det er vi ikke længere." Soffi tager sin hånd hen og aer Agnes. Pigerne griner. Det gør jeg også. Stemningen er skiftet og er nu mere munter igen, men stadig lidt anspændt. Soffi: "Vel, Agnes?" Agnes svarer med et kattehvæs og mimer en kattepote, der slår ud efter de to andre piger med klørne trukket ud. Johanne: "Vi ... vi elsker hende meget højt nu." Alle griner. Johanne: "Nogle andre ... nogle andre piger i klassen altså også ... man kan også mærke på nogle, der er selvfølgelig nogle, der sådan ... der stadigvæk har noget måske ... altså måske ikke nødvendigvis med dig [peger på Agnes], men andre ting. Men så er der nogle ting som mig og Anne og Agnes, vi har fx ... vi har haft et meget mærkeligt vensk ... meget ... meget kompliceret venskab. Altså mig og Anne, vi startede faktisk med at blive venner over, at vi begge to ikke kunne lide Agnes. Og nu endte vi op med at være bedste

venner med hende begge to. Hvor vi er sammen hver dag, og vi var ude og ... vi har været flere gange i sommerhus og sådan noget. Vi kunne ikke forestille os os uden hende."

Interviewet har varet en halv times tid herefter, da jeg afsluttende spørger: "Er der noget, I tænker, jeg lige også skal vide for at få det rigtige indtryk af jer?" Johanne: "Jeg synes, det er meget vigtigt, du ved, at i hvert fald lige nu, hvor vi er nu. Jeg ved ikke, om du har forstået det helt, men vi elsker rigtig højt Agnes ... Virkelig ... virkelig meget." Jeg griner: "Det har jeg faktisk forstået, ja." Johanne griner: "Det er godt. Det er bare for at være sikker." Merete: "Det har jeg forstået." Khalid griner.

Det er første gang, jeg hører historien, men efterfølgende tales der af og til om "dengang med Agnes", som de kalder disse mobbeerfaringer. "Dengang med Agnes" bruges som et modeksempel på den harmoniske stemning og det gode sammenhold med plads til alle i klassen. Jeg ved ikke, hvad der skete. Fortællinger stritter i alle retninger. Alle var med, og alligevel lyder det til, at det gik lidt hen over hovedet på de fleste af drengene. Hvad der foregik og hvornår, er umuligt at gennemskue. Men det er heller ikke vigtigt. Det vigtige er, hvordan mobbeerfaringerne fra 'dengang med Agnes' aktualiseres som kræfter i konstitueringen af klassefællesskabet.

På den ene side medproducerer mobbeerfaringerne en samhørighed gennem ideen om, at de kan overvinde alt – fx siger Soffi: "[V]i har været igennem en hel del for at kunne få det her bånd, som vi har til hinanden". Harmonifortællingen styrkes. Men på den anden side er fortællingen om 'dengang med Agnes' også stemt af en anden slags affektivitet, som ikke kun er harmoni. En affektiv stemthed, der ikke ændrer fortællingen, men kvaliteten af fortællingen - som kulde og varme stemmer vand. Vandet er det samme, men koldt og varmt vand er kvalitativt forskelligt. Det gør noget forskelligt.

Jeg registrer denne affektive stemthed som et tydeligt stemningsskift, når de begynder at fortælle om mobningen af Agnes. Johanne lægger bolden på bordet, og eleverne leder efter ordene. Det virker svært at sige "vi mobbede" hende. Selvom sammenholdet og det, der nu genkendes som harmoni, netop fortælles frem som skabt af "alt det, vi har været igennem", så trækker mobbeerfaringerne måske alligevel en puls af utryghed med ind i de fællesskabende processer nu. Måske er eksklusion alligevel ikke helt så utænkeligt, som der gives udtryk for gennem den harmonisk stemte familiefortælling om det stærke

klassefællesskab. Agnes peger på dette senere i interviewet: "Jeg tror, hvis der kom altså en meget stereotyp teenagepige eller -dreng (...) de vil måske have svært ved at passe ind. Det er en af de slags personer, jeg tror, vil have svært ved at passe ind. Fordi at det ligesom, det ville skabe splid igen mellem, at de ville gå op i sådan noget [fx modetøj], og vi ville være ja ... fuck det [modetøj]." Der er en risiko for "splid igen", altså for at det stærke fællesskab ødelægges, og nogle måske ekskluderes.

Mobbeerfaringer har sat sig hos subjekterne. Jeg tolker Agnes' kattehvæs og trukne kløer som udtryk for en kropslig afficering udsprunget af, at hun genkalder sig ubehagelige mobbeoplevelser. Jeg tolker Soffis aen på Agnes' arm som et forsøg på at producere samhørighed trods den anspændte stemning. Det tyder på, at den utryghed, der lyder til at have præget klassekulturen, stadig kan vækkes. Måske er det en cirkulerende utryghed, der produceres her i interviewsituationen, som driver Johannes "vi elsker rigtig højt Agnes ... Virkelig ... virkelig meget". En insisterende kommentar, der ved at understrege, at det er helt anderledes nu, skal slette sporene fra tiden med mobning, og knytte an til harmonifortællingen. En insisteren på, at vi kan overkomme alt, fordi vi er (som en) familie. Måske er Khalids grin en udpegning af den noget febrilske fortælling om harmoni. Mange af eleverne beskriver stemningen i klassen som familieagtig og tryk. Men der er en del sprækker, som også Soffi peger på i et individuelt interview: "*Før ville jeg have sagt ja [til at alle er en del af det stærke fællesskab], men jeg ved ikke, måske her på det seneste er det begyndt at blive en lille smule mere ... det ved jeg ikke ... jeg tror godt, der er nogle, der kan begynde at være lidt mere sådan ... ikke så meget støttende til noget*"³⁹. Truslen er til at få øje på.

Et udspændt og højspændt klassefællesskab orkestreret fra hegemoniske elevpositioner I dette klassefællesskab, som bliver til i en udspændthed mellem familieharmoni og lurende trusler om splid og eksklusion, bliver det (socialt) livsvigtigt at passe ind og ikke risikere at gøre noget, der aktualiseres som eksklusionsproducerende kræfter, der griber en selv. Man må endelig ikke ligne idrætseleverne, der er personificeringen af den stereotype teenager. Man må endelig ikke være mainstream; man skal være unik. Man skal tænke selv og må

³⁹ Første individuelle interview med Soffi.

endelig ikke bare køre med på lærerens spil. Her er meget på spil; vi er jo en familie. Det bliver særligt nødvendigt at genforhandle venskaberne, sammenholdet og harmonien.

Måske skrues der en ekstra gang på disse normer, netop fordi de genforhandles gennem den hegemonisk positionerede Johannes insisterende fortællinger, og måske også fordi hun ifølge fortællingen var en af dem, der mobbede. Johanne personificerer idealet om unikhed. Hun er den elev i klassen, der er mest forskellig fra den stereotype teenager.

Det er væsentligt at nævne, at der er mange fortællinger og normer i spil i 9.C. Når jeg følger netop disse, er det fordi, jeg ser en tendens til, at de går igen og er meget insisterende. Samtidig er Johanne en central figur i mange af fortællingerne, ligesom hun selv fortæller mange af dem, så når det er hendes afvisning af en inkluderet faglig position, jeg forsøger at forstå, er netop disse fortællinger centrale.

[Tilbage til undervisningen – subtile forhandlinger af faglige elevsubjekter i forskellige simultane fællesskaber](#)

Jeg vil nu vende tilbage til undervisningen med de ovenstående indsigter i de affektivt stemte fortolkningsrepertoier, der er med til at sætte en abstrakt grænse for, hvordan man gør elevhed på passende måder i 9.C. I analyse 1 producerede jeg indsigter i de fortolkningsrepertoier, der er med til at sætte grænser for passendehed i de faglige fællesskaber, og jeg viste, hvordan de blev aktualiseret som kræfter i forhandlingerne af faglig elevsubjektivitet, og hvordan in- og eksklusionsproducerende kræfter greb forskellige subjekter i det faglige fællesskab. For at nuancere disse forhandlinger af elevsubjektivitet vil den næste analyse beskæftige sig med, hvordan også de fortolkningsrepertoier, der deltager i tilblivelser af venskaber, aktualiseres som kræfter i konkret undervisning.

Præmissen for den følgende analyse er altså, at normer for passende teenager er uløseligt indvævet i det, jeg begrebssætter som faglige fællesskaber. Det er netop i denne sammenvævning, elever forhandler deres subjektivitet, og det kan være dilemmafyldt at blive kulturelt genkendelig i denne sammenvævning, særligt hvis der er konfliktuerende kræfter i spil i de forskellige fællesskaber. For hvordan rammer en konkret elev både plet i forhold til dagens læringsmål, samtidig med at han viser, at han kan tænke selv? Når subjekterne handler med deres muligheder, opstår nogle dilemmaer, som må håndteres. Det kan gøres på forskellig vis, men for visse subjekter kan det blive en ganske vanskelig affære.

Disse forhandlinger af elevsubjektivitet viser jeg med afsæt i forskellige aktører, der aktualiseres forskelligt i de sammenvævede fællesskaber i konkret undervisning. Aktørerne er en afvisning af en foræring, en stol, der flyttes, en tynd finger og jammer.

En afvisning aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter

At Johanne, som jeg viste i analyse 1, afviser at tage imod Jakobs foræring og sige 'metaforer', da han banker på tavlen, producerer trange kår for hendes danskfaglige genkendelighed set fra Jakobs perspektiv, og hendes elevbidrag inkluderes ikke i fællesfagligheden. At hun ikke siger 'metaforer', bekræfter læreren i, at hun ikke kan gribe den, og eksklusionsproducerende kræfter får fat i hende, som analyserne viste – ikke blot i den aktuelle situation, men også med risiko for, at de fastholder grebet i hende.

Johannes tilblivelse i klassefællesskabet ser til gengæld anderledes ud. Og nu nærmer jeg mig en forståelse af det, der har undret mig: hvorfor hun ikke bare siger 'metaforer' og får det, jeg tolker som ubehageligt for hende, overstået. Som jeg skrev i mine feltnoter: *"Hvor var det ubehageligt. Jeg kunne mærke Johannes ubehag i min egen krop. Er det ydmygelse? Men hvorfor siger hun ikke 'metaforer', så det kan blive overstået?"* Nu, hvor jeg gennem analyserne har produceret indsigt i de kræfter, der er i spil, må jeg kommentere mine egne noter med et: Nej, jeg mærkede et ubehag i min egen krop, men det var forskelligt fra Johannes. Jeg overså dengang, at Johannes og min krop ikke blev påvirket på samme måde. Jeg overså, at der fra Johannes position var andre fortolkningsrepertoarer i spil. Selv havde jeg kun indsigt i de fortolkningsrepertoarer, der konstituerede det faglige fællesskab, og derfor forstod jeg ikke, at den afvisning, der var ydmygelsesproducerende i interaktion med det faglige fortolkningsrepertoire, producerede værdighed andre steder – blandt vennerne. Det forstod jeg først, da jeg fik indsigt i de normer for passendehed, der også lever her. Måske netop derfor blev Johannes blik fast, da hun sagde til Jakob: *"Kan du ikke bare tage en anden?"* Og måske derfor løb hun grinende ned i skoleboden efter timen. Længe inden jeg havde rystet fornemmelsen af ydmygelse af mig.

I venskabelserne bliver afvisningen af foræringen og dermed undvigelsen af positionen 'elev, der blot gentager noget, andre har sagt' ikke eksklusionsproducerende. Den aktualiseres netop som en inklusionsproducerende kraft i det klassefællesskab, der er konstitueret gennem normer om unikhed og selvstændig tænkning. Det virker sandsynligt, at hun ikke vil risikere den hegemoniske position i klassefællesskabet som den unikke og

selvtænkende ved at gentage det, læreren har banket på. Hun bekræfter denne antagelse, når hun siger: *"Jeg gider heller ikke sige noget bare for at få gode karakterer."* Selve afvisningen aktualiseres på en og samme tid som eksklusionsproducerende i det, jeg kalder det faglige fællesskab, og som inklusionsproducerende i klassefællesskabet.

Johanne vinder positioneringskampen, men måske af nød. Hun vinder ikke kampen om litteraturoplevelsen, og hun inkluderes ikke i det faglige fællesskab, for det bliver for vanskeligt for Johanne at forhandle genkendelighed i situationer, hvor flerrettede fællesskabelser og modstridende normer er sammenvævet. Måske skrues der en ekstra gang på dilemmaerne i forhandlinger af Johannes faglige subjektivitet, når læringsmål didaktiseres så stramt som her, fordi den stramme didaktisering og et ideal om at ramme plet inviterer hinanden ind – noget, som måske stemmer særligt dårligt overens med normer om unikhed og selvstændig tænkning.

Nu kan det lyde som om, Johanne foretager et rationelt valg mellem det ene fællesskab og det andet fællesskab. Så enkelt er det ikke. Adskillelsen af de to fællesskaber er mit værk – det er en analytisk skelnen, jeg har foretaget for at blive klogere på forskelligheden i normer for passendehed. I konkret praksis er der ikke denne adskillelse; fællesskaber produceres netop i mødet med hinanden – og andre aktører. Man kan formulere det sådan, at teenagenormer har en faglig indfarvning i undervisningen, fx retter Johanne jo ind efter den stramt koreograferede klassesamtale, selvom fortællingen er, at de i klassen *"ikke [er] sådan nogen, der bare gør, hvad læreren vil have os til"*. Normer bringes ikke bare ind i forskellige situationer i et en-til-en-forhold. De væves ind i andre normer og forskyder og forandrer sig.

Her aktualiseres en uendelighed af aktører, jeg ikke får blik for; måske er Johannes krop stemt af en trods efter, at hendes affektive elevbidrag ikke fik plads i fællesfagligheden, eller måske af en skuffelse over, at engagement blev transformeret til kedelighed, som hun siger: *"Jeg synes egentlig novellen var god, lige indtil vi skulle snakke om personkarakteristik og alt det der. Det er sygt kedeligt."* Så helt præcist hvad der producerer hvad, kan være vanskeligt at afgøre, men jeg finder det overbevisende, at teenagenormer væver sig med ind i klassesamtalen og aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter, der arbejder forskelligt i de flerrettede fællesskabelser, og at Johannes faglige tilblivelse vanskeliggøres i netop disse bevægelser.

Når hænder aktualiseres som in- og eksklusionsproducerende kræfter

Som jeg skrev tidligere undrer det mig, at Mikkels strakte finger er så upassende, at Soffi må ryste sin krop af afsky. Som med den forrige analyse med Johannes forhandlinger af faglig subjektivitet i fokus, tager jeg indsigterne i Samtalen med Soffi og Johanne med ind i denne analyse, hvor det er Mikkels tilblivelse som fagligt subjekt, jeg er optaget af.

De kræfter, der griber fat i Mikkkel, arbejder ret forskelligt fra dem, der griber Johanne. Mikkkel bliver fagligt genkendelig for læreren, og hans elevbidrag inkluderes i fællesfagligheden. Men i venskaberne befolker Mikkkel oftest en ekskluderet position. Han inviteres ikke ind i gruppearbejde, sidder ofte alene i frikvartererne, og han nævnes ikke af de andre elever, når jeg spørger til deres venskabsrelationer. For Johanne og Soffi bliver han helt skæv, nærmest monstrøs. Johanne siger i afslutningen af min samtale med de to piger: *"Men noget jeg slet ikke kan have. Mikkkel"*, og hun uddyber, at det er hans finger, der er særligt upassende. De karikerer, hvordan han rækker fingeren i vejret, Johanne parodierer ham med en pibende stemme, og Soffi udtrykker sin afsky gennem et *"Bvard"* og en rysten af kroppen.

Hvad gør den lange tynde finger så upassende? Er den pibende stemme og den 'lange tynde finger' en markering af en kønnet skævhed? Jeg tror det ikke. Det er mit klare indtryk, at der i 9.C er vide grænser for, hvordan man gør køns kategorier. Formodentlig ville en mindre mainstream måde at gøre dreng/pige på netop konnotere den unikhed, der et stærkt ideal her. Det må være anden form for skævhed den lange tynde finger er et tegn på. Jeg iagttog Mikkels fingre. Min umiddelbare vurdering er, at Mikkels fingerlængde og tykkelse er helt inden for normalområdet. Så måske kommenterer pigerne ikke på selve håndens form, men på håndstillingen; hvis fingeren er meget strakt, ser den længere og tyndere ud. Det har givet mig anledning til at studere de måder, elevhænder bevæger sig på, fx hvordan elevhænder markerer, at der ønskes taletid i undervisningen.

Hænder der løftes. Det kan gøres på uendeligt mange måder. Vinkende. Forsigtigt. Skjult for de andre (måske så det ser ud, som om man ikke selv har meldt sig). Der er hænder, der aldrig løftes, og hænder, der altid løftes. Nogle hænder rører ved de laminerede læringsmål. Enkelte hænder tager målene af tavlen og med ned til bordet. Så bliver der råbt: Hvem har taget målene? En finger holdes ved målene, mens opgaverne gennemgås.

Johanne markerer med hele hånden. Hun gør det sjældent, men når hun gør, er det ofte med vinkende hånd. Soffis hånd gebærder sig meget lig Mikkels. En strakt finger og højt løftet. Det sker ofte, og gerne hurtigt efter lærerens spørgsmål. Hadis hånd er af og til løftet. Dog ikke så hurtigt, aldrig som den første og heller ikke så højt som Mikkels og Soffis. Han markerer oftest med to fingre strakt og resten let bøjede.

Gennem hånden forhandles elevsubjektivitet. Hånden er blot en blandt mange aktører i disse forhandlinger, men ved at iagttage elevhænder, kan jeg få blik for det subtile, fx hvordan hånden som aktør aktualiseres forskelligt i simultane fællesskaber. Med en lav hånd og let bøjede fingre falder Hadi ind i undervisningsrytmerne uden at overgive sig. Han tuner ind på lærernes forventninger om deltagelse, han får adgang til taletid gennem håndens markering, og hans elevbidrag inkluderes i fællesfagligheden, og det udvider endda fællesfagligheden, som vist i analyse 1. Men ved at afvente håndsoprækning og markere med en løs og lav hånd tuner han sig samtidig ind på de fællesskabelser, hvor normer for passendehed fordrer selvstændighed, og at man ikke bare gør, hvad læreren siger. Et lille næsten usynligt oprør mod den stramme klassesamtalerytme. Han gør det så raffineret, at han bliver fagligt genkendelig for læreren og værdig for vennerne på samme tid.

Når Mikkel kobler sig på klassesamtalens rytmer, sker det ikke på samme raffinerede måde. Det genkendes som uselvstændigt. Han *"siger lige det, læreren gerne vil have,"* fortæller pigerne, og *"han siger bare det, der står på tavlen"*. Det er helt skævt, når han skal genkendes gennem det fortolkningsrepertoire, Johanne og Soffi har til rådighed.

Kombinationen af at falde så meget i takt med de rytmer, der orkestreres fra lærerpositionen, og samtidig gentage det, der står på tavlen, gør ham helt skæv. Her opstår et dilemma i Mikkels subjektivering. Den stramme didaktisering af læringsmål aktualiseres som en inklusionsproducerende kraft, der får fat i Mikkel. Han kigger op på læringsmålet på tavlen, tuner sig ind og afstemmer sit svar. Men netop denne afstemning aktualiseres som eksklusionsproducerende i klassefællesskabet. Han havner så at sige i samme dilemma som Johanne. Han får vanskeligt ved at agere inden for rammerne af de normer, der konstituerer de sammenvævede fællesskaber. Men kræfterne får forskelligt fat i dem.

Hadi påtager sig et afstemningsarbejde og lykkes med at tune sig ind i de sammenvævede fællesskaber. Han befolker ikke hegemoniske positioner, men han 'går an'. Johanne er, som jeg skrev i analyse 1, for vild til at 'gå an' i det faglige fællesskab. Mikkel er, som vist i denne

analyse, for regelret til at 'gå an' i klassefællesskabet. Hadi bliver hverken for vild eller for regelret. Det er en subtil affære at forhandle faglig subjektivitet.

Men hvad med Soffi? Hun falder med sine hurtige markeringer og strakte finger i takt med undervisningsrytmerne, og hun afstemmer sine svar efter læringsmålene. Hvordan kan det gå an i klassefællesskabet? I min samtale med de to piger svarer Soffi hurtigt "Det gider jeg godt" på Johannes "Jeg gider heller ikke sige noget bare for at få gode karakterer". Det er fordi, hun har brug for dem, forklarer hun, og Johanne falder i med "Ja, hende her, hun har jo brug for gode karakterer". Er det fordi Soffi har en unik drøm om at blive marinbiolog, at det kan gå an at sige noget for at få gode karakterer? Måske aktualiseres venskabet til Johanne også som en inklusionsproducerende kraft i klassefællesskabet. En mærkværdig iagttagelse kan måske lede mig videre af det spor:

Når klokken har markeret timens begyndelse, og læreren ankommer til klassen, bevæges kroppe i forskellige formationer og tempi til egne stole. Eleverne i 9.C sidder ved tomandsborde. To stole ved hvert bord. En elevkrop på hver stol, dog med enkelte tomme stole. Kun ved ét tomandsbord, som Soffi deler med Asger, sidder der altid tre elever, fordi Johanne hver dag rykker sin stol hen til bordenden af Soffis bord. Det er en helt lokal rytme, som ikke involverer andre stole end Johannes, men den gentager sig hver dag. Når dagen er omme, og eleverne sætter deres stole omvendt på bordene, bærer Johanne stolen tilbage til det bord, der ifølge bordplanen er hendes. Ingen lader til at bemærke det. Det sker bare. Hver dag.

Det er Johanne, der flytter sig. Indgår denne gentagende stolebevægelse i forhandlinger af Soffis tilhør i klassefællesskabet? Bliver de to piger aktører i hinandens subjektivering? Aktualiseres det nære venskab til den populære Johanne som en inklusionsproducerende kraft, der trækker Soffi med ind i klassefællesskabet, så hun dermed 'går an', på trods af at hun udfordrer normer for passende teenagehed med sin regelrette deltagelse i undervisningen. Smitter Johannes popularitet lidt af på Soffi? Er det også omvendt? Kan Soffis faglige dygtighed smitte lidt af på Johanne? Måske er det det, Johanne håber, når hun hver gang, der er undervisning, klistrer sig sammen med Soffi.

Det kan være svært at afgøre, men Soffi lykkes med at blive til som passende i de sammenfiltrede fællesskabende og modsatrettede bevægelser.

Sammenfildrede og flerrettede bevægelser – en afrunding af analyse 2

Så længe jeg kun kiggede på de kræfter, der arbejdede i subjektiveringsprocesserne i de faglige fællesskaber, overså jeg, at Johanne kæmper flere kampe. Jeg så ikke, hvordan stærke entydige fortællinger om unikhed og afficerede mobbeerfaringer, når de væver sig ind i de faglige fællesskaber, producerer grænsesætninger mellem passende og upassende på måder, der vanskeliggør visse elevhandlinger.

Analyse 2 viser, at nogle af de kræfter, der arbejder i de faglige elevsubjektiveringsmuligheder, falder ud af forskerblikket, hvis det alene rettes mod det, der kan iagttages og sanses i selve undervisningssituationerne. Gennem analyser af stærke og afficerede fortællinger om normer for teenageliv intensiveret af gamle mobbeerfaringer blev det muligt at få øje på, hvordan elevsubjekter begrænses eller ikke-begrænses i deres muligheder for at handle på faglige genkendelige måder i undervisningssituationen. Det bliver muligt at forstå, hvad der eventuelt er på spil, når Johanne undlader at svare på spørgsmål, hun åbenlyst kender svaret på, og som hun formodentlig ved, vil gøre hende fagligt genkendelig for læreren. Det ser ud til, at hun i en klassekultur præget af normer om at være unik og tænke selv ikke ureflekteret kan gå med på lærerens projekt. Dette tilspidises i 9.C, hvor lærerens didaktisering af læringsmål trækker på en 'ramme plet-logik', der bliver særligt vanskelig at forene med de insisterende normer om selvtænkende teenagere, jeg finder i elevernes fortællinger. Måden, litteratursamtalen didaktiseres på, nærmer sig en 'gentag hvad læreren lige har sagt'-tendens som kommer i karambolage med normer om, at 'du skal tænke selv'. Mikkel genkendes som regelret og uselvstændig og (gen)forhandler sin manglende passendehed gennem sin lange tynde finger. Johanne nægter at læse op fra tavlen og undviger dermed en inkluderet faglig position, og det vanskeliggør hendes tilblivelse som relevant i litteratursamtalen

Ved at analysere elevernes fortællinger om venskaber og teenageliv bliver det også muligt at få øje på den pris, Mikkel betaler for at blive fagligt genkendelig for læreren – vel vidende at der er mange andre kræfter på arbejde i forhandlingerne af Mikkels popularitet – nemlig risikoen for eksklusion af venskabsgrupper og tab af popularitet. Fortællingerne om den passende teenager er så stærke, og de, der gør teenager skævt, er så upassende, at det bliver socialt livsnødvendigt at gøre sig kulturelt genkendelig. Med gamle afficerede mobbeerfaringer spidser alvoren til.

Samlæst med analyse 1 giver denne analyse anledning til at tænke med et begreb om flerrettede fællesgørelser og forskelliggørelser og leder frem til en empirisk funderet pointe om, at hvis (forsker- og lærer)blikket alene rettes mod det, der er synligt i undervisningssituationer og mod *faglige* fællesskabelser, så overser man, at elevsubjekter, selvom de umiddelbart er sammen om faglige aktiviteter, ikke kun forhandler faglighed, men tager del i andre fællesgørende og forskelliggørende bevægelser, når der fx forhandles venskab og normer for passende teenagere. Det bliver også muligt at se, hvordan disse fællesgørende bevægelser kan være flerrettede og nogle gange modstridende på måder, der kan gøre forhandlinger af faglige elevsubjektivitet til en ganske subtil affære for nogle subjekter. At det sociale så at sige er i spil i faglige situationer er ikke i sig selv et nyt fund, men analyse 2 viser, hvordan dette væves ind i en noget dogmatisk måde at didaktisere læringsmål på, og skaber nogle særlig dilemmaer for nogle elever. Aasebø peger på tilsvarende fund i sin forskning, hvor hun omtaler denne subtilitet som elevers egne og aktive balanceringer mellem faglige ambitioner og ambitioner om være socialt accepterede, hvilket hun kalder kvalificerings- og ungdomsprojektet, og hun peger på, hvordan disse projekter er ladet med forskellige diskursive betydning, der skaber forskellige muligheder for, hvordan elever kan deltage i undervisning (Aasebø, 2011, 2012). Hvis ikke lærere har blik for, at elevers engagementer væves sammen i konkrete situationer, kan deres didaktiske greb risikere (fortsat) at medproducere faglige positioneringstilbud til elever, som eleverne ikke kan tage op.

Analyse 3: Lærerenes fintunede afstemningsarbejde i 8.AB

I denne analyse følger jeg tre elever, der går i klassen 8.AB. Det analytiske spørgsmål er stort set identisk med det analytiske spørgsmål i analyse 1, hvor afsættet var empirisk materiale produceret i 9.C. Jeg rejser på samme måde en række undrende spørgsmål på baggrund af en konkret undervisningssituation. Nogle af de undringer, der danner rammen om denne analyse, bliver til på baggrund af indsigter fra den første analyse, forstået sådan, at noget, jeg efter feltarbejdet i 9.C, begyndte at tage for givet, blev forstyrret under feltarbejdet i 8.AB.

Det analytiske spørgsmål er: **Hvad aktualiseres som kræfter (og hvordan) i forhandlinger af faglige elevsubjektiviteter i konkret undervisning i 8.AB, når læringsmål er til stede?**

Analysens opbygning

Analysen indledes med en kort præsentation af klassen 8.AB og eleverne Tobias, Signe og Josefine, som er de elevfigurer, der er mest centrale i analyserne.

Klassen og lærerne

8.AB er egentlig to parallelle 8.-klasser på Sydskolens. Sanne er dansklærer i 8.A, og Tove er dansklærer i 8.B, men jeg oplever på intet tidspunkt klasserne hver for sig. De er sammen i alle dansktimer og i store dele af deres øvrige undervisning. Jeg omtaler dem derfor som en klasse og betegner dem 8.AB. Der går 29 elever i 8.AB med en stort set ligelig fordeling af drenge og piger. Her er som i 9.C stort set lige mange elever af etnisk dansk oprindelse, som her er elever af anden etnisk oprindelse end dansk; som i 9.C virker etnicitet umarkeret her, både i fortællinger, og når eleverne grupperer sig. Køn ser i højere grad end i 9.C ud til at være en fordelingsnøgle, når der etableres venskaber. Lærerne Sanne og Tove fortæller, at det er en *"socialt meget velfungerende klasse"*, men at den *"fagligt stritter i alle retninger"*. De fortæller også, at der er en del diagnosticerede elever med hhv. autisme, dysleksi og ADHD, men at *"det ikke er noget, de mærker i hverdagen"*.

I 8.AB slår det mig, hvor meget eleverne joker, griner og uopfordret henvender sig til lærerne Sanne og Tove. Både i timerne og i pauserne. Jeg noterer i mine feltnoter, at det virker til, at eleverne godt kan lide deres lærere, hvilket elevinterviewene stort set entydigt bekræfter. Jeg noterer også, at her er en tryk og rolig stemning i 8.AB, og at her er en 'gåen med' på lærernes projekt. Her er sjældent brok eller suk.

Elevfortællinger

Tobias

I 8.AB går Tobias. Lærerne fortæller, at han er en dreng, der fagligt ligger i "den lave ende", men at han prøver det, han kan. De fortæller, at han er en sød og populær blandt de andre drenge. Tobias fortæller selv, at han synes dansk er svært. Han har tidligere hadet det, fortæller han, men "*med Sanne er det ok*". Tobias er som regel sammen med Asger, William og Omar i pauserne. Det er søde drenge, fortæller lærerne, men ikke dem, der trækker det største læs. Hvis de kan slippe for at arbejde i undervisningen, så gør de det. Asger, William og Omar er "*fagligt i den gode ende, men lidt dovne*", fortæller Tove.

Signe

Om Signe fortæller lærerne, at hun er fagligt meget svag. Signe er i pauserne sammen med Yasmin og Denisa. De tre piger sætter sig stort set altid alene i sofaen eller ved et bord, og de opsøger eller opsøges ikke af de andre elever i klassen. De er søde og meget flittige, men også fagligt meget svage alle tre, fortæller lærerne.

Josefine

Josefine er en af de få, der selv henvender sig til mig i 8.AB med kommentarer eller spørgsmål. Hun er den eneste, der selv melder sig til at blive interviewet. Hun har en særlig kropslig energi og småløber og griner en del. Josefine er en af de elever, der oftest får at vide, at hun skal huske at markere med håndsoprækning, når hun vil sige noget. Når hun husker at række hånden i vejret, er det som regel med en viftende hånd og med kroppen løftet fra stolen, så hun er svær at overse. Lærerne smågriner, når de taler om hende. Hun er "*sød og glad, men fagligt udfordret*". Det er forskelligt, hvem hun grupperer sig sammen med i pauserne, men jeg noterer i mine feltnoter, at hun altid virker velkommen, når hun sætter sig sammen med andre, og at det virker, som om hun er vellidt. Selv siger hun, at hun har det "*godt socialt*", men at hun ikke er en af de "*populære*" piger.

Tobias – og undringer

Jeg indleder med et empirisk uddrag, som bliver centralt for analyserne i analyse 3.

Klassen er i gang med et novelleforløb. De har arbejdet med novellers genretræk og afslutter forløbet med selv at planlægge en novelle. Det er ikke et krav, at de skal skrive

novellen, men nogle elever gør det alligevel. Nedenstående case er et uddrag af en dansktime, hvor Tobias fortæller om sin novelle for klassen.

Det er fredag. 8.AB har dansk med Sanne. De er i gang med at afslutte et undervisningsforløb om novellens genretræk. Fem dage tidligere introducerede Sanne forløbet for eleverne sammen med forløbets læringsmål, som er:

Jeg kan fortælle, hvilke genretræk der er kendetegnende for en novelle.

Jeg kan identificere novellens genretræk, når jeg læser en novelle.

Jeg kan planlægge at skrive en novelle.

Læringsmålene er laminerede og hænger på væggen i klassen. Det har de gjort hele ugen. Når eleverne har dansk, flytter læreren læringsmålene fra væggen hen på tavlen, hvor de fastgøres med elefantsnot.

Her ved afslutningen af forløbet skal nogle elever udvalgt af læreren på skift fortælle klassen om den novelle, de i tomandsgrupper har planlagt, men ikke skrevet. De skal altså fortælle, hvad novellen skulle handle om, hvis de skulle skrive den. Sanne har på forhånd fortalt, hvilke elever der skal fortælle og i hvilken rækkefølge. Rækkefølgen er skrevet på tavlen.

Eleverne Sigurd og Vera har netop fortalt om deres novelle og efter nogle spørgsmål fra Sanne er de gået tilbage til deres pladser.

Tobias er den næste. Han er alene, fordi hans gruppemakker er syg. Mens der klappes af Sigurd og Vera, bevæger Tobias sig hurtigt hen foran tavlen. Stemningen er munter. Der grines. Tobias' krop virker urolig. Han piller ved et lille stykke krøllet papir, han har i hånden. Han griner. Laver ansigter til de drenge, han forlod, da han rejste sig fra sin stol. Uden varsel går han i gang: *"Jeg var sammen med hende her Lea, men hun er åbenbart syg, så det er kun mig. Så det er kun mig. Nå, men historien starter med, at der er en hund, som er en hvalp, og en pige, og hun er 7 år, og de kan rigtigt godt lide hinanden og leger sammen hver dag."* Tobias taler hurtigt. *"Men en dag så går det galt, fordi pigen falder over hunden, og så bliver hun blind, fordi hun falder. Så hunden føler, at den ikke bliver set. Så den er rigtig ked af det."* Mange elever griner. Sanne smiler. *"Så efter et halvt års tid, så løber den hjemmefra, men på en eller anden måde, så møder pigen så den hund, der er løbet væk, og så hunden, den bliver så også blind, og sådan slutter historien."* Tobias går straks mod sin stol. Mange

elever griner, og der klappes spredt. Sanne siger: *"Tobias?"* Tobias stopper sin bevægelse mod stolen og går baglæns tilbage til tavlen. Hans bevægelse tilbage til tavlen er påfaldende. Som når man spoler en film tilbage i slowmotion. Han griner. En del elever griner. Sanne spørger: *"Tobias, hvad er konflikten i historien?"* Tobias siger: *"Øh konflikten, det er at ..."* Pause. *"Hvorfor spørger du mig om det der?"* Der er stille. Tobias krøller papiret sammen i sin hånd. Sanne svarer: *"Det var det, vi lige talte om med, at du har styr på dine genrekendetegn og kan finde dem i din novelle."* Sanne går hen til de laminerede læringsmål, der hænger på tavlen og trommer med to fingre på *"genretræk"* i det første læringsmål. En del elever retter blikket mod læringsmålet. Tobias' krop er i ro, når han siger: *"Konflikten, det er, at hunden ... at hunden ... hunden ... hunden føler ... ikke, at den bliver set."* Sanne smiler: *"Hunden føler, at den ikke bliver set. Ja. Hvordan bliver konflikten så løst?"* Tobias svarer tøvende: *"At hunden selv bliver blind."* En del elever griner. Tobias griner. Hans krop bevæger sig uroligt. Sanne spørger ham: *"Ja, det er ligesom vendepunktet eller hvad, at hunden selv bliver blind?"* *"Ja"*, svarer Tobias, og Sanne fortsætter: *"Og så kan de ligesom forstå hinanden, fordi de er blinde begge to?"* Tobias svarer: *"På en måde"*, og Sanne fortsætter: *"Så det kan ende godt?"* Tobias nikker og griner med blikket rettet mod en lille gruppe drenge. *"Ender den med en åben slutning eller en lukket slutning?"* spørger Sanne, men Tobias' svar drukner i grin og klapsalver fra resten af klassen. *"Tak for det"*, råber Sanne smilende gennem larmen, inden Tobias skynder sig ned til sin stol, hvor han bliver taget imod af Asger og Omar, der smilende slår til ham. Tobias smiler.

Hvordan undviges en ydmygelse af Tobias?

Der var noget ved denne situation med Tobias' fortælling om novellen, der overraskede mig. Jeg havde overværet gruppearbejdet med Lea og Tobias dagen før og havde noteret i mine feltnoter, at de umiddelbart ikke virkede til at have forstået, hvad en novelle var for en størrelse. Den novelle, de havde planlagt, var derfor af meget lav danskfaglig kvalitet, skrev jeg i min feltnoter. Så da Sanne i denne fredagstime udvalgte Tobias til at fortælle om den planlagte novelle, skrev jeg i mine feltnoter: *"Jeg mærker et vist ubehag over, at Sanne vælger Tobias. Det kunne godt blive en ret pinefuld affære. Og han skal stå der alene. Lea er syg. Det kunne godt blive ydmygende for ham. I forvejen kæmper han for at være med, når det er fagligt, ser det ud til"*.

Jeg havde åbenbart en forventning om, at et elevbidrag af meget lav danskfaglig kvalitet i dette faglige fællesskab ville være ydmygelsesproducerende. Ligesom jeg havde en forventning om, at denne begivenhed kunne risikere at gøre hans kamp for at *"være med, når det er fagligt"* sværere – altså være eksklusionsproducerende, ikke blot i den konkrete situation, men også i fremtidige faglige fællesskaber. Forventninger, der formodentlig var skabt gennem møder med både felten (fx i det indledende feltarbejde i de tre parallelle 8.-klasser og til dels i 9.C) og feltet (fx den forskning af Varenne og McDermott (1998) samt Wortham (2004, 2006b), jeg har præsenteret i kapitel 3, hvor der er en del eksempler på, at det, der genkendes som fagligt svage elevbidrag, over tid kan være med til at skubbe til eksklusionsbevægelserne for nogle subjekter. Mine negative forventninger blev formodentlig forstærket, fordi de blandede sig med den fortælling, jeg havde hørt om, at Tobias var fagligt meget udfordret. Fortællinger, jeg havde set deltage i forhandlinger af ekskluderende karakter i 9.C og i andres forskning.

Men mine forventninger blev ikke indfriet. Novellefortællingen var af lav kvalitet, men stemningen i rummet var munter. Tobias grinede, hans novellefortælling blev inddraget i fællesfagligheden, han fik smil af læreren, klapsalver og venskabelige slag af klassekammeraterne. Novellefortællingen blev ikke aktualiseret som den ydmygelses- og eksklusionsproducerende kraft, jeg havde forventet. Den blev hans adgang til fællesfagligheden og blev dermed inklusionsproducerende. Jeg bliver derfor optaget af, hvilke kræfter der er i spil i de inklusionsbevægelser, jeg ser. Dem vil jeg gerne blive klogere på og spørger derfor:

Hvordan kan man forstå, at en ydmygelse undviges?

[Hvordan bliver der plads til alle i de faglige fællesskaber?](#)

I undervisningen i 8.AB⁴⁰ afficeredes min forskerkrop ofte på meget behagelige måder. Jeg noterede bl.a. "tryk atmosfære", "her er rart at være", "det må være et godt sted at være elev" og "her virker til at være plads til alle" i mine feltnoter. I de mange indledende analyser⁴¹, jeg har lavet, inden jeg udvalgte de konkrete cases, fandt jeg igen og igen tegn

⁴⁰ Mine møder var begrænset til danskundervisning og frikvarterer.

⁴¹ Som jeg har udfoldet og diskuteret i kapitel 4 om afhandlingens analysestrategi.

på, at der i 8.AB var mange inklusionsproducerende kræfter i spil i de faglige fællesskaber. Jeg blev nysgerrig på disse kræfter og spørger derfor:

Hvordan kan man forstå, at der i denne klasse ser ud til at være plads til alle i faglige fællesskaber?

Hvorfor (ikke)slagting?

For at forstå, hvilke fortolkningsrepertoarer der aktualiseres i situationen med Tobias' novelle, og som Sanne trækker på, når hun træffer sine didaktiske valg, låner jeg lærernes blik. I en interviewsituation nogle uger senere, viste jeg derfor videoklippen til Sanne og Tove, og her opstår endnu en undring. Efter Sanne har set videoklippen, siger hun: *"... ej, ham kunne man måske godt have slagtet lidt mere i den situation der"* (Lærerinterview1). Hvad var nu det? Jeg huskede stadig den kropslige fornemmelse af lettelse over, at Tobias undveg den ydmygelse, jeg havde forudset. Hvorfor overvejer Sanne så, når hun er i interviewsituationen, om hun kunne have "slagtet" ham? Det kunne jeg ikke få til at give mening, og jeg valgte at følge undringen analytisk. Jeg ville prøve at forstå, hvilke kræfter der var i spil her i interviewsituationen, siden det faldt hende ind at overveje, at hun kunne have slagtet ham. Samtidig ville jeg også prøve at forstå, hvilke kræfter der var i spil, siden hun ikke slagtede ham i undervisningssituationen, da det vil give mig mulighed for at forstå kræfter, der trækker i forskellige retninger, når de arbejder i elevers subjektiveringsprocesser. Min undring gav anledning til at spørge:

Hvordan kan man forstå, at Sanne overvejer slagting? Hvordan kan man forstå, at hun ikke gjorde det?

En undringsbaseret analysestrategi

Som i analyse 1 har jeg lavet denne korte indledende analyse, der trækker nogle af de undringer frem, der bliver til hos forskeren i mødet med empirien. Disse undringer bliver afsættet for de kommende analyser. Ved at forstå, hvordan Tobias og hans klassekammerater bliver danskfagligt genkendelige og relevante trods elevbidrag af lav kvalitet, bliver jeg klogere på nogle af de inklusionsproducerende kræfter, der aktualiseres i forhandlingerne af faglige subjekter. Men her er også kræfter i spil, som besværliggør de inklusionsproducerende processer, hvilket jeg bliver klogere på ved at nærme mig en forståelse af, hvorfor lærersubjektet har overvejelser om en potentielt ekskluderende slagting af en elev i en klasse, samt hvilke kræfter der arbejder, siden det ikke sker. Jeg er

altså optaget af de ofte modsatrettede kræfter, der aktualiseres i forhandlinger af faglige subjekter – forhandlinger, der i en og samme bevægelse producerer faglige subjekter og skubber dem rundt mellem positioner i og ude af de faglige fællesskaber. Læringsmål er én blandt mange aktører, der aktualiseres som kræfter i disse forhandlinger. Undervejs låner jeg forskellige aktørers blikke for at blive klogere på de affektive-diskursive fortolkningsrepertoarer, der er til rådighed for feltens humane aktører.

Faglig fællesskabelse for alle – trods faglig diversitet

Den første analysedel opholder sig ved situationen med Tobias' fortælling om novellen. En novelle, lærerne senere omtaler som "*håbløs*". Set fra et danskfagligt perspektiv må man give dem ret. Det elevbidrag, der her er fortællingen om en novelle, er af lav danskfaglig kvalitet⁴². Tobias er samtidig en af de elever, der af lærerne genkendes som fagligt svag. Hans "*danskfaglige sprog er temmelig fattigt*", fortæller lærerne mig, og han omtales som "*fagligt svag*". Hvilke kræfter er i spil, siden han undviger den ydmygelse, jeg havde frygtet?

Vera og Sigurd fejrer faglig succes

Som i analyse 1 går jeg her i analyse 3 helt tæt på de mikrosociale forhandlinger af fællesfaglighed og faglig subjektivitet, der sker i den konkrete situation. Jeg indleder med at kigge på det, der sker, lige inden Tobias fortæller om sin planlagte novelle, for at forstå, hvordan der er forhandlet fællesfaglighed – den faglighed, Tobias og de andre elever skal blive genkendelige i forhold til.

Sanne indleder dansktimen med at flytte de laminerede læringsmål fra væggen til tavlen. Det gør hun altid. Herefter læser hun det sidste læringsmål op: "*Jeg kan planlægge at skrive en novelle*". Hun peger på læringsmålet, der nu hænger på tavlen. "*Det er det, I har gjort til i dag.*" Der er stilhed. Alle elevblikke hviler på Sanne, som fortsætter: "*Nu skal I først gå ud i jeres grupper og møde en anden gruppe, som I fortæller jeres novelle for. Når I har mødt to andre grupper i alt, samles vi herinde igen, og nogle af jer fortæller om den novelle, I har planlagt. Det handler om de her genretræk. Kendetegnene.*" Hun banker på læringsmålet. "*Jeg skriver her på tavlen, hvem der skal fortælle for hele klassen.*" Der er et par spørgsmål fra enkelte elever, inden de finder sammen i grupper, der fordeler sig i klasserummet og på gangen uden for klassen.

⁴² Jeg har som i analyse 1 lånt et danskfagligt blik for at drage konklusionen om den danskfaglige kvalitet af Tobias' novellen. Analysen er dog ikke udfoldet, da den ikke i sig selv er interessant i denne sammenhæng.

Efter en halv times tid samles alle elever i klassen. *"Husk nu,"* siger Sanne, *"jeg vil høre, at I kan jeres genretræk."* Sigurd og Vera er de første, der skal fortælle om deres novelle. De bevæger sig hen foran tavlen og stiller sig med front mod resten af eleverne, som sidder rundt om bordene. De har planlagt en novelle om en by, der er sneet inde. Den fortæller de. Da de er færdige, spørger Sanne: *"Tak. Hvilke genretræk har I med i jeres novelle?"* Der er stilhed i klassen. Manges blikke er rettet mod Vera og Sigurd, som står ved tavlen. *"Der er en konflikt,"* siger Vera med tryk på 'konflikt' og holder en lille pause, inden hun fortsætter. *"Der, hvor sneen er over det hele. Og så et vendepunkt,"* igen med tryk på 'vendepunkt', *"der, hvor det kun er Kim og Jimmi, der kan komme ud af husene. Den løses så ved, at de har den her smelteknap,"* siger Vera. *"Flot, tak,"* siger Sanne. *"I får sagt 'konflikt', og I får sagt 'vendepunkt'. Det er genretræk, ja. Kan I se det?"* Sanne retter blikket mod de elever, der sidder på stolene og lytter. Der nikkes spredt. Stilhed. Energien i rummet virker lav. *"Jeg bliver så glad, når I har de her genretræk for novellen med,"* siger Sanne og bevæger sig hen til et lamineret ark med en oversigt over novellens genretræk, som hænger på væggen. Hun læser: *"Konflikt. In medias res. Kun ét handlingsforløb."* Hun tager arket ned og flytter det til tavlen ved siden af læringsmålene. *"Kan I se?"* hun banker på 'In medias res'. *"Det havde de også med. Kan I se det?"* Der nikkes igen spredt. *"Super godt. Tak,"* afslutter Sanne. Sanne og eleverne klapper. På vej tilbage til deres pladser er der sejrdsdans fra Sigurd med armene over hovedet. *"Fuck, vi er gode,"* siger han grinende til Vera. Hun griner: *"Yes!"* En del af eleverne griner. Energien i rummet intensiveres. Bevægelsen i elevkroppene på stole øges. Der grines og puffes. *"Hvad siger I?"* spørger Sanne. Sigurd: *"At vi er gode"*. Sanne: *"I er skidegode!"* Der grines. Elevkroppe rykker rundt på stolene. Der er thumbs-up fra Tenna til Vera. Klapsalver. Vera og Sigurd når ned til deres pladser. Imens er Tobias på vej op til tavlen. Han er den næste.

Her bliver et fagligt fællesskab til. Det konstitueres gennem forhandlinger af fællesfaglighed, og her er en (til en vis grad) fælles forståelse af, hvad de er sammen om. Her produceres også en særlig stemning, som væves ind i den etablerede fællesfaglighed. Jeg opholder mig ved det, der sker her, lige inden Tobias skal fortælle om sin novelle. Fordi det er her, han må blive til som passende, som fagligt genkendelig.

Affektiv fællesskabelse og fejring af faglighed

De laminerede læringsmål indgår i forhandlinger af, hvilken danskfaglighed, det er relevant at ytre sig om i denne situation. Fællesfagligheden forhandles temmelig stramt her. Det sker blandt andet gennem læringsmålenes flytning fra væggen til tavlen og dermed ind i alle elevers synsfelt – det sker også gennem lærerhåndens gentagne bank på målene. Her er en nærmest insisterende udpegning af relevant danskfaglighed, når der fra lærerpositionen ytres: *"Det handler om de her genretræk", "Jeg vil høre, at I kan jeres genretræk" og "Jeg bliver så glad, når I har de her genretræk for novellen med"*. Fællesfagligheden er tydelig her. I det faglige fællesskab, der bliver til her, er de sammen om novellens genretræk. For at blive danskfagligt genkendelig må elever ytre sig på måder, der er genkendelige inden for denne stramt forhandlede fællesfaglighed. Men genkendeligheden kan blive til på forskellige måder og kan medieres gennem andre aktører, fx lærerens didaktiske greb, som jeg vil komme ind på løbende i denne analyse.

Deres novelle gøres til fællesfaglighed i mødet med lærerbank på læringsmålene, lærertilkendegivelser som smil og "Flot". Deres elevbidrag er så relevant, at det giver anledning til, at læreren flytter de laminerede genretræk hen ved siden af læringsmålene, og til at læreren flere gange henvender sig til klassen med et: *"Kan I se det?"*. Vera og Sigurd gør passende danskfaglighed, og lærerytringen *"Jeg bliver så glad"* er et udtryk for, at denne faglige passendehed afficerer lærerkroppen med noget, hun kalder glæde. Glæden transmitteres spontant og bliver til stolthed i Vera og Sigurds elevkroppe, der, indtil Sanne afslutter med et *"Super godt. Tak"*, har forholdt sig roligt og svaret på de spørgsmål, der ytres fra lærerpositionen. De er faldet i takt med en undervisningsrytme. Herefter sker et skifte. De to elevers fejring af deres succes med hænderne over hovedet og Sigurds *"Fuck, vi er gode"* deltager også i forhandlingerne af, hvad der er relevant danskfaglighed, og forhandler i en og samme bevægelse Lea og Sigurds bidrag som fagligt relevante. Den løssluppenhed, jeg i de tidligere analyser har begrepsat som pulsen i pauserytmerne, griber elevkroppene og bliver til sejrdsdans, løftede arme og klappende hænder. Jeg ser ingen modstand. Elevkroppe og lærerkroppe stemmes og rettes mod det samme fællesskab. Alle subjekter er en del af denne fælles begivenhed, fejringen af Vera og Sigurds faglige succes. Ingen elever giver udtryk for, at det kunne være for meget med Sigurds sejrdsdans, de løftede arme og hans *"Fuck, vi er gode"*, eller lærerens stemmen i med *"I er skidegode"*. Med begreber som affekters transmissioner og smitte får jeg øje på et affektivt fællesskab, eller

mere præcist affektiv fællesskabelse, hvor der produceres en fælles opbakning til Sigurd og Veras tilblivelser som fagligt (skide)gode og relevante elevsubjekter i det faglige fællesskab. Også fællesfagligheden fejres. I 8.AB går lignende affektive fællesskabelser ofte igen i tilblivelsen af faglige fællesskaber, og det ser ud til at være virksomme kræfter, når der forhandles faglige elevsubjekter.

Tobias skal fortælle – lurer ydmygelsen?

Lige her skal Tobias byde ind. Det gør ikke min bekymring for en ydmygelse mindre. Jeg har hørt hans novelle og ved, at den ikke vil falde inden for den forhandlede fællesfaglighed. Den vil ikke overbevise læreren om, at Tobias kan sine genretræk.

Stemningen er stadig munter, da Tobias går til tavlen. Uden det nik fra lærerpositionen, der ellers ofte indsætter en overgang fra pauserytmernes løssluppenhed til undervisningens mere stramme koreografi, går han i gang. Der sker noget interessant her. Det er, som om Tobias med denne start uden et tegn fra lærerpositionen kobler sig på pauserytmen, som vil han tappe af den løssluppenhed og mangel på seriøsitet, der er pulsen her. Talen er hurtig. Kroppen er urolig. Han smågriner. Måske er det denne løssluppenhed, der får ham til at sige: *"Jeg var sammen med hende her Lea, men hun er åbenbart syg, så det er kun mig."* Formuleringen "hende her" anvendes ofte om dem, man dårligt kender. Det er ikke tilfældet med Lea. Alle kender hende efter mange års fælles skolegang. Også Tobias. Formuleringen har undret mig. Måske er det et udtryk for en affektivt intensiveret elevkrop. I et hverdagsprog ville man måske kalde ham overgearet. Et forsøg på at tune sig ind på den løsslupne stemning. Måske havde han selv frygtet en ydmygelse. Fordi han ved, at han ikke vil kunne ytre sig inden for rammerne af den forhandlede fællesfaglighed.

At det kan være vanskeligt for Tobias at ytre sig inden for rammerne at fælles danskfaglighed får jeg som nævnt allerede en fornemmelse af dagen før, da jeg overværer Tobias og Leas gruppearbejde. De taler om, at de er dårlige til dansk. Jeg spørger, om de kan lide faget. *"Det var sjovere engang,"* svarer Tobias mig, *"der skulle vi mest bare læse og skrive, men nu er der alle de der fremmedord."* Da jeg spørger til, hvad han mener med "fremmedord", peger Tobias på det laminerede ark med genretræk, der hænger på væggen: *"Alle dem der"*. Lea er enig. Det er det ark, der netop her i fredagstimen er blevet flyttet fra den mere diskrete plads på væggen og hen midt på tavlen. Lige bag Tobias. Som en meget konkret markering af, hvad der skal til, hvis ikke han skal gøre faglighed skævt. Så er det

måske ikke så mærkeligt, at han kobler sig på pauserytternes løsslupne puls, og prøver at få det hurtigt overstået ved at tale hurtigt og skynde sig ned mod sin plads, da han er færdig med at fortælle.

En parodi på en potentielt ydmygelsesproducerende ceremoni

Men lærerytringen "Tobias?" indsætter en forstyrrelse af pauserytmen og skaber en overgang til en genkendelig undervisningssekvens, der bliver til gennem rytmer af skiftevis lærerspørgsmål og elevsvar. En rytme Tobias falder ind i, men først efter at han har bevæget sin krop tilbage til tavlen, som når man spoler en film baglæns – en bevægelse, der ligner en metakommentar til lærerytringens brud på pauserytmen, som en slags parodi på den stramt koreograferede spørgsmål-svar-form. En implicit kommentar a la: 'Gik den, så gik den. Men ok, lad os lege legen lærer-spørger-elev-svarer. Det er jo det, man gør her.' Produceres der med parodien et værn mod en lurende ydmygelse? En diskret modstand mod den velkendte spørgsmål-svar-form? En form, der som en ceremoni udspillet foran alle elever i klassen kan udpege den faglige svaghed – og dermed rummer en indlejret fare for ydmygelse og eksklusionsproduktion? På samme måde som ceremonien rummer muligheden for fejring af faglig succes, som vi så det med Vera og Sigurd. Når elev-står-foran-klassen-og-svarer-på-lærerens-faglige-spørgsmål-formen forstås med ceremonibegrebet lånt hos McDermott og Varenne (1998), får jeg øje på, hvordan denne form er en elevtilblivelsesceremoni, hvor elevsubjektet er særligt udsat (fordi det er foran hele klassen, og fordi succeskriteriet er et rigtigt svar) for at blive grebet af eksklusionsproducerende kræfter og skubbet ud over kanten af det faglige fællesskab. Kan en parodi på denne ceremoni afvæbne ydmygelsen? For kan ceremonien latterliggøres, om end det er diskret, kan den alligevel miste noget af sin kraft og i mindre grad aktualiseres som den eksklusionsproducerende kraft, den potentielt kan udgøre. Måske aktualiseres parodien som en kraft, der modvirker den eksklusionsrisiko, der ligger i ceremonien. Men denne kraft arbejder ikke alene.

Værdighedsproducerende foræring

Der er andre kræfter i spil, når ydmygelsen undviges. Kræfter, der aktualiseres af lærerens didaktiseringer. Formen fastholdes, men svarene gives af læreren. Hun lykkes med at vride det spinkle potentiale ud af Tobias' novelle og inkludere det i fællesfagligheden. Hun gør det subtilt, så det knap opdages, at det stort set er læreren, der formulerer svarene. Hvor indgangsspørgsmålet til Vera og Sigurd er: "*Hvilke genretræk har I med i jeres novelle?*"

forærer hun Tobias selve genretrækker 'konflikt' ved at spørge: "*Tobias, hvad er konflikten i historien?*" Ubemærket stiller hun ham et spørgsmål, der kræver mindre forforståelse. Han inviteres ind i undervisningsrytmen, der, selvom den brydes af Tobias' "*Hvorfor spørger du mig om det der?*", alligevel (re)etableres gennem Sannes "*Det var det, vi lige talte om med, at du har styr på dine genrekendetegn og kan finde dem i din novelle*" og hendes bank på læringsmålene. Her insisteres på spørgsmål-svar-formen og det faglige indhold, men uden at begivenheden bliver ydmygelsesproducerende. Hun forærer ham genretrækket 'konflikt', giver ham tid til at tænke, mens hun går til tavlen, og han svarer: "*Konflikten, det er, at hunden ... at hunden ... hunden ... hunden føler ... ikke, at den bliver set.*" Derefter inddrager hun dette svar i de elaboreringer, der følger. I stedet for ydmygelse produceres faglig værdighed, og ser det ud til, at Tobias bliver værdig for læreren, sig selv og de andre elever, tolker jeg. Han fejres med smil og slag, da han er tilbage i den lille drengegruppe med Asger og Omar, og da jeg taler med ham efter timen, siger han: "*Det gik da meget godt*". Foræringen 'konflikt' bliver værdighedsproducerende.

Denne foræring fra Sanne giver mig anledning til at vende tilbage til analyse 1 og den foræring, Jakob tilbyder Johanne, men som Johanne ikke tager imod. Her er mange kræfter i spil, og det er umuligt at udpege en enkelt og præcis årsag til, at de to foræring aktualiseres så forskelligt i situationerne med hhv. Johanne og Tobias, men jeg vil alligevel opholde mig ved en forskel på de to foræring. Sanne forærer genretrækket 'konflikt', og Tobias skal svare på, hvordan genretrækket ser ud i novellen. Jakob inviterer til en oplæsning af det danskfaglige begreb 'metafor', som står på tavlen. At gøre det, Jakob inviterer til (læse et ord på en tavle), er åbenlyst af så lav danskfaglig kvalitet, at det i sig selv kunne være ydmygelsesproducerende at tage imod foræringen. Tobias skal ikke gentage, han skal selv formulere et eksempel på 'konflikt'. Det er forholdsvist enkelt, og det lykkes ham at formulere et elevbidrag, der med lærerens hjælp gøres fagligt relevant ved, at det forbindes til det, de er sammen om, og bliver afsættet til at nævne danskfaglige begreber som fx konflikt og vendepunkt. Trods et spinkelt potentiale i Tobias' svar "*hunden føler ... ikke, at den bliver set*" inddrager Sanne elevbidraget i sine efterfølgende elaboreringer af det faglige indhold om novellers genretræk. Fx "*Hunden føler, at den ikke bliver set. Ja, det er ligesom vendepunktet eller hvad, at hunden selv bliver blind?*" Og hun fortsætter med: "*Og så kan de*

ligesom forstå hinanden, fordi de er blinde begge to?" og "Så det kan ende godt?" De sidste lærerytringer besvares bekræftende af Tobias.

Undervisningsrytmen fastholdes gennem spørgsmål-svar-formen, selvom spørgsmålene, hvis man går tæt på dem, egentlig indeholder svarene, og Tobias blot skal bekræfte. Men måske netop fordi formen fastholdes, og hans manglende viden om genretræk ikke udstilles, bliver dette elevbidrag trods den lave kvalitet ikke eksklusionsproducerende. Han undviger den ydmygelse, jeg (og måske Tobias selv) havde frygtet, og får endda klapsalver og venskabelige slag, da han er færdig. Eksklusionsproducerende kræfter får ikke fat i elevsubjektet.

Fokuseret men ikke fragmenteret faglighed

Der er en anden forskel i situationerne med Johanne og Tobias, som det er værd at opholde sig ved, da det kan bibringe indsigt i, hvad der sker med fællesfagligheden og dermed med inklusionsmulighederne. I casen med Johanne, Hadi og læreren Jakob bliver de forskellige elementer af danskfagligheden til som entiteter, altså som adskilte størrelser, der performs adskilt. Også her blev fællesfagligheden forhandlet stramt med fokus på sproglig stil legitimeret gennem dagens læringsmål. Men når elevbidrag ikke lod sig genkende inden for den stramt forhandlede fællesfaglighed, så skete der noget andet end i Tobias-casen. Hadis elevbidrag åbnede for pauserytmer, og lærersubjektet forskød sig til at være en sekretær, der blot noterede elevbidrag på tavlen. Den installerede adskilthed mellem den etablerede fællesfaglighed 'sproglig stil' og Hadis elevbidrag 'novellens budskab' markeredes og sedimenteredes ved at blive skrevet adskilt (i siden af tavlen). Samtidig skiftede rytmerne og overgik til mest af alt at minde om pauserytmernes løssluppenhed, og her var ingen elaboreringer fra lærerens side, som ellers er en væsentlig aktør i forhandlinger af fællesfagligheden.

I nærværende case med Tobias er fællesfagligheden også forhandlet stramt og fokus er entydigt på det danskfaglige element, der er udpeget gennem læringsmålet på tavlen, nemlig genretræk. Men i denne case skabes forbindelser mellem de faglige skæve elevbidrag og den forhandlede fællesfaglighed, og dermed undgås en fragmentering af fællesfagligheden. Forbindelser medieres gennem de didaktiske greb og binder elevbidrag sammen med fællesfagligheden. Dermed bliver den faglige sti, det enkelte subjekt må gå af for at blive danskfagligt genkendelig, bredere, der er flere slags elevbidrag, som 'går an', og

dermed også bedre vilkår for inklusionsproducerende kræfter, som skubber elever ind i fagligt relevante positioner trods elevbidrag af lav danskfaglig kvalitet. Medieret gennem didaktiske greb vrides elevbidrag og fællesfaglighed, så elevbidraget inkluderes i fællesfagligheden.

Når læreren tuner sig ind på flerrettede fællesgørelser

I det empiriske materiale fra 8.AB ser jeg en gennemgående tendens til, at didaktiske greb aktualiseres som både fagligt værdighedsproducerende og inklusionsproducerende kræfter i faglige fællesskaber. Sanne påtager sig arbejdet med at afstemme Tobias til fællesskabet. Det er et mangefacetteret afstemningsarbejde⁴³, som både handler om at koble eleven på undervisningsrytmerne, tune sig ind på stemningen og vride i elevbidraget på måder, der forbinder det med fællesfagligheden, på trods af at elevbidraget var af lav danskfaglig kvalitet. Men det handler også om at fintune sine didaktiske greb til de flerrettede fællesgørelser, elever ellers tager del i. Nuancerne i dette fintunede afstemningsarbejde følges i de næste afsnit.

En foræring til Signe

Det er gennemgående i det empiriske materiale, at sammenfiltret med de valg, Sanne træffer, ligger en ambition om at inkludere elevbidrag i fællesfagligheden, også selvom den faglige kvalitet af elevbidraget er lav. Jeg vil senere i analysen gå tættere på de inklusionsambitioner, der ser ud til at skære gennem Sannes didaktiske valg, men først vil jeg opholde mig ved en situation med eleven Signe, da det tilfører mine analyser af lærerens fintuning flere nuancer, nemlig at Sanne, når hun påtager sig et afstemningsarbejde, tuner sig ind på situationen og på de flerrettede fællesgørelser, elever tager del i.

Den konkrete undervisningssituation, jeg vil zoome ind på, ligger nogle dage før, at Tobias fortæller om sin novelle.

Eleverne har dansk med Sanne. Hjemme har de læst novellen 'En stol for lidt' af Helle Helle. Sanne introducerer til timens program. Først skal de arbejde i grupper, hvor de sammen skal finde ud af:

⁴³ Begrebet 'afstemningsarbejde' er lånt af Dorthe Staunæs, som hun anvendte det til sin tiltrædelsesforelæsning som professor 15.sep. 2017. Lokaliseret på: <https://edu.au.dk/viden/video/tiltraedelsesforelaesning-ved-professor-dorthe-staunaes/>

1. Hvor er vendepunktet i novellen?
2. Hvordan udvikler personerne sig i novellen?
3. Hvorfor hedder den 'En stol for lidt'?
4. Hvilke novellegenretræk kan I finde?

Arbejdsspørgsmålene står på smartboardet.

Signe, Denisa og Yasmin er sammen i en gruppe. Denisa læser spørgsmålene op. De er stille. Snakker lidt om, at de ikke helt har forstået det med genretræk. Yasmin skriver 'vendepunkt' på et ark papir. "Måske skal vi tage toeren" foreslår Denisa. De taler om manden og kvinden i novellen og bliver enige om, at de virker lidt sure. Signe går ind på en side på nettet om heste. Yasmin kigger med, men skubber Signe i siden, da Sanne nærmer sig. Signe går ud af siden. De taler om novellens titel. At den hedder således, fordi der mangler en stol. De får ikke skrevet mere. Sanne kalder eleverne sammen til en fælles samtale om novellen med afsæt i de fire spørgsmål. Er stykke inde i samtalen spørger Sanne:

"Hvilke genretræk har I fundet i novellen? Nu måtte der altså godt komme 48 hænder. Arh, så skulle I have to op hver. Men mange hænder." En del elever griner. Få hænder løftes. Her er ikke meget bevægelse i kroppene i rummet. Sanne fortsætter: "*Måske er det, fordi jeg bare skal spørge en? Hvilke genretræk har I fundet, Signe?*" Yasmin og Denisa, som Signe var i gruppe med, drejer hurtigt hovedet mod Signe. Der er stilhed. Sanne fastholder roligt blikket på Signe. "*Øh,*" siger Signe langsomt, "Er det ikke øh ... er der ..." Stilhed. Signe kigger på Yasmin, som undviger hendes blik. Der er stille. Energien er lav. En del hænder hænger stadig i luften. De bevæger sig ikke. Sanne rejser sig fra stolen, tager en tusch fra bordet og går hen til oversigten over genretrækkene, som er lamineret og hænger på tavlen. Hun står ved siden af arket med genretrækkene og tager langsomt proppen af den tusch, hun tog fra bordet. Hendes blik er rettet mod Signe. Hun smiler. Signe virker rolig. De fleste elever kigger på Sanne, mens hun holder tuschen ved det laminerede ark med genretræk. Øverst på arket står 'Handlingsbro'. Sanne smiler til Signe, som siger: "*Er der sådan en ...*" Signe læser op fra arket: "handlings... en handlingsbro?" "Ja," svarer Sanne, "der er en handlingsbro." Sanne sætter tuschens spids ved teksten 'Noveller fortæller noget vigtigt på kort tid' på det laminerede ark. Signe kigger på arket med genretrækkene: "Er det også en ..."

en kort ...?" Stilhed. "Ja, det er en kort historie," svarer Sanne og sætter ring om 'Noveller fortæller noget vigtigt på kort tid' og spørger: "Fortæller den noget vigtigt, den her historie?" Signe: "At de blive sure på hinanden over en stol." "Ja," svarer Sanne, "*det er typisk for en novelle, og det er typisk for Helle Helle, at det handler om de her små hverdagsting, men at der ligger meget mere bag. Det er godt set Signe.*" Sanne holder en pause og smiler til Signe, som fortsætter med stort set at læse op fra det laminerede ark: "Og der er kun to personer, og den foregår kun et sted," siger Signe, og Sanne sætter ring om genretrækkene, efterhånden som Signe læser dem op. Josefine har hånden høj hævet. Hun vifter med den. De fleste andre elever har taget hænderne ned nu. Sanne har stadig blikket rettet mod Signe: "Og den foregår kun et sted. Ja. Flot. I havde en masse genretræk", siger Sanne henvendt til de tre piger, som sidder ved siden af hinanden. Denisa og Yasmin smiler, og Signe smiler også. Sanne smiler og kigger ud over klassen: "Har vi andre genretræk?", men vender igen hovedet mod Signe og siger: "Godt set piger".

De er i gang med en classesamtale om novellen 'En stol for lidt'. Som jeg har vist tidligere, er der nogle særlige undervisningsrytmer, der gør denne undervisningssituation til en classesamtale. Sanne stiller spørgsmålene, eleverne svarer, og Sanne udfolder deres svar, kommer med eksempler, roser, skriver på tavlen osv. Det er *teaching as usual*, og positionerne gøres som forventet. For at blive til som passende elev her, skal man sige noget. Men hvad med Signe, Yasmin og Denisa, som brugte tiden på at tale sammen om, at de ikke forstod det med genretræk, når nu de fællesskabende bevægelser meget eksplicit samler sig om dette. Så bliver det vanskeligt at tune sig ind på det faglige fællesskab, og Signe var formodentlig ikke selv kommet i tanker om eksempler på genretræk fra novellen. Men Sanne giver hende en foræring, og Signe tager imod den, når hun læser op fra det laminerede ark, og gør noget faglig genkendeligt. Det er på et lavt fagligt niveau, men Signe er en del af fællesskabet, og de to piger, hun har været i gruppe med, inviteres med ind med Sannes ytring: "Godt set, piger." De smiler, stemningen er rolig, og rytmen af spørgsmål, svar, hænder og tuschcirkler på arket brydes ikke. Signe er som alle andre del af det faglige fællesskab. Hun tog imod foræringen, veninderne smilede og sendte hende et blik a la "pyh, vi klarede den". Hun blev værdig for veninderne. Den foræring, Signe her tager imod, og som bliver inklusionsproducerende, minder om den foræring, Jakob tilbyder Johanne, og som hun undviger, sandsynligvis, som jeg argumenterer for i analyse 2, fordi hendes position

i klassefællesskabet umuliggør dette, da idealet om det vilde og det skæve er svært foreneligt med at sige noget, læreren har udpeget. En så tydelig foræring ville med al sandsynlighed også have være vanskelig for Tobias at tage imod. Han skal dunkes i ryggen af vennerne, som er blandt de elever, der genkendes som ”fagligt i den gode ende, men lidt dovne”.

Men med Signe er det anderledes. De normer for teenagehed, hun orienterer sig efter, forhindrer hende ikke i at tage mod foræringen, hun er ikke positioneret som populær eller faglig stærk, og hun værdighedsberøves ikke i venindernes øjne ved at læse op fra tavlen. Her markeres tværtimod respekt med et blik, der måske også signalerer en lettelse over, at hun klarede at undvige en faglig ydmygelse af hele gruppen. Sanne tuner sig ind på det, der er på spil for eleverne, og hun tuner sig affektivt ind, dvs. hun tuner sig ind på stemninger. Hvor hun smågrinede med Tobias, da han præsenterede sin novelle, foregår det anderledes roligt i situationen med Signe, hvor det handler om at producere tryghed i situationen med Signe. Som Tove senere siger, da jeg i en uformel samtale efter timen spørger til foræringen til Signe: ”Det er jo næsten lige meget, hvad hun siger. Det drejer sig bare om, at hun ikke mister modet”. Så når Sanne tager afstemningsarbejdet med at gøre eleven relevant for det faglige fællesskab på sig, gør hun det med fornemmelse for de flerrettede fællesgørende bevægelser, der er i spil. Det handler ikke kun om, at Sanne elaborerer elevbidraget til fællesfagligheden og kobler eleverne på undervisningsrytmerne; hun gør det på måder, der er affektivt afstemt, og med blik for, at hver ytring bidrager til forskellige samtidige rytmer og forskellige samtidige positioner.

Lærerhandlingerne tager form af det, jeg kalder didaktiske greb, og bliver inklusionsproducerende trods elevbidrag, der vanskeligt lader sig genkende inden for rammerne af den fællesfaglighed, der var etableret. Tobias og Signe bliver ikke til som fagligt stærke, men de får adgang til en fagligt inkluderet position gennem deres bidrags indflydelse på fællesfagligheden.

[Normer for passende teenagehed i 8.AB](#)

Sanne improviserer, når hun underviser. Hun tilbyder foræringer, når det er Signe, der skal tunes ind på de fællesskabende bevægelser, der samler sig om fællesfagligheden. Når det er

Tobias, forklæder hun spørgsmål som svar, og når elevernes Vera og Sigurd selv tuner sig ind, deltager hun i fejringer af deres faglige succes. Hun skaber faglig fælleshed omkring den fællesfaglighed, der legitimeres med læringsmålene, og her aktualiseres inklusionsproducerende kræfter, der ser ud til at bevæge alle elevsubjekter ind i de faglige fællesskaber, der bliver til her. Det er et komplekst afstemningsarbejde, som både handler om at gå med på stemningen, når succeser skal fejres, og fastholde blikket og smilet, når Signes øjne flakker efter hjælp hos klassekammeraterne.

Men Sannes didaktiske greb arbejder ikke alene. Her er andre kræfter i spil, som væver sig med ind i de konkrete undervisningssituationer, og som muliggør, at det afstemningsarbejde hun påtager sig skaber inklusionsbevægelser. I analyse 2 viste jeg, hvordan normer om unikhed og selvstændig tænkning i 9.C skabte nogle modstridende betingelser for nogle subjekter og gjorde det til en subtil og til tider umulig affære at forhandle passendehed i de flerrettede modstridende diskurser om passendehed. Det ser anderledes ud i 8.AB. Her er ingen normer om, at man skal tænke selv, og her er ingen modstand mod lærerne. Jeg hører ingen fortællinger om, at man skal tænke selv og være unik. Den pris, Mikkelt betalte, som skabte problemer for ham i venskabsrelationerne, ser jeg ikke eksempler på i 8.AB, selvom her er mange elever, der agerer som Mikkelt ved at tune sig ind på det snævre faglige fokus og sige det, læreren gerne vil høre. Her er fælleshed – en affektiv stemt fælleshed. Og læreren er del af fællesskabet.

Eleverne er vilde med Sanne

I 8.AB er der stærke affektive retningsgivere i spil, når eleverne rettes mod det faglige fællesskab, Sanne orkestrerer en stram forhandling af. Eleverne er vilde med Sanne. Det løber gennem alt empirien. Stemmerne bliver bløde, og smilene større, når de fortæller om hende. Når de har haft hjemkundskab, tager de mad med op til hende. De stiller pizza på hendes bord, inden hun kommer ind i klassen, og jubler af forventningsglæde over, at hun snart kommer og finder det. Hun joker med, om de har tisset på pizzaen, de griner, og hun smager på pizzaen, som om hun var i tvivl. Når timen er slut, flokkes de om hende, og hun joker med Karen og Aishas novelle, der havde alt for mange handlingsforløb. Hun lister fagligheden ind i de fællesgørelser, der tapper af pauserytmernes løssluppenhed, og ingen har travlt med at komme videre til pause. Hun har blik for de elever, der ikke af sig selv bliver fagligt genkendelige, og hun lave små fagligt værdighedsproducerende greb. Som fx

en dag under novelleforløbet med 'En stol for lidt', hvor den populære og fagligt stærke Frida spørger Sanne: "Hvordan kan du være sikker på, at kvinden i novellen ikke bare går ud og køber en ny stol?", og Sanne svarer "Det er et godt spørgsmål", og siger henvendt til Signe: "Det diskuterede vi to også i går, Signe, kan du huske det?", og de andre elever smiler til Signe, der ranker ryggen og nikker forlegent.

I 8.AB følger jeg ikke trådene i elevernes fortællinger om passende teenagehed, som jeg gjorde det i 9.C i analyse 2. Men jeg har fulgt dem i de horisontale læsninger og nævner dem her forholdvis kort for at pointere, at de didaktiske greb, der ser ud til at arbejde i inkluderende bevægelser, med stor sandsynlighed har bedre kår, når det sker indlejret i et skoleliv, hvor det er inden for rammerne af passende teenagehed at gøre, som lærerne beder om, og hvor lærerne er vellidte af eleverne. Ikke at det modsatte var tilfældet i 9.C. Her talte eleverne meget positivt om deres lærere, men jeg så ikke samme affektive forbundethed mellem elever og lærere.

[At vriste faglige inklusionsbevægelser fri af faglig værdighed](#)

At være begejstret som forsker over den gode stemning og de mange inklusionsproducerende kræfter, rummer den potentielle fare, at forskerkroppen stemmes positivt i en sådan grad, at det kan være vanskeligt at få øje på det, der ikke passer ind i det gode billede af klassen, eleverne og lærerne, og der er risiko for at overse nogle af de brud, der altid er i levet liv, og som kunne have et analytisk potentiale. Min forskerkrop var stemt af en sådan begejstring i 8.AB. Situationen med Tobias' novellelæsning fandt sted på den fjerde dag af mit feltarbejde i 8.AB. Min krop var derfor endnu ikke stemt af den trygge stemning, og formodentlig derfor mærkede jeg et kropsligt jag af bekymring, da Tobias skulle fortælle om den "håbløse" novelle. Men i løbet af feltarbejdet i 8.AB fortonede denne slags (bekymrings)affektivitet sig i min krop, og de udeblev også i mine feltnoter. Jeg holdt op med at forvente, at eksklusionsproducerende kræfter ville få tag i elevsubjekterne i 8.AB og blev måske blind for nuancerne. Jeg besluttede derfor, for at ruske lidt i de begejstrede fikseringer, jeg fik lavet, at opholde mig ved de steder, hvor empirien gør modstand.

[Josefine retter ind efter fællesfagligheden](#)

Der er en elevfigur i 8.AB, som gør modstand mod de til tider noget entydige analyser, jeg har lavet af Sannes fintunede afstemningsarbejde. Det er elevfiguren Josefine. Det er en empirisk modstand, jeg først opdager, da jeg laver nogle analytiske krydslæsninger af

empirisk materiale, hvor hhv. Johanne fra 9.C og Josefine fra 8.AB indgår. Jeg præsenterer Josefine gennem nedenstående empiriske uddrag og diskuterer derefter.

8.AB er ved afslutningen af det danskfaglige forløb om noveller og deres genretræk. I grupper af to er eleverne i gang med at tale om novelleforløbet, og hvad de har fået ud af det. Sanne kommer hen til gruppen med med Josefine og Fanny. Josefine trækker en stol ud til Sanne. Jeg sidder også ved bordet. Sanne smiler og sætter sig. Sanne spørger: *"Nå, hvad synes I, en god novelle er?"* Josefine svarer: *"Øh. En god fantasi skal man nok have. Måske overdrive lidt sådan."* *"Hvordan gør det novellen god,"* spørger Sanne. Josefine svarer ivrigt: *"Den bliver nok bare mere spændende sådan. Og ikke så kedelig tror jeg ... og sjov at læse."* Sanne rynker brynene og sender smilende Josefine et blik. Fanny tager over: *"Og overholde reglerne. De der genretræk. Sådan få dem med."* Sanne: *"Genretræk, ja. Sig lidt mere."* Fanny fortsætter. *"Altså, hvis nu det er, man kun skal have en person med, så er det jo ikke så godt, at man får 10 personer med. Når det ikke er det, man skal."* *"Nej,"* siger Sanne, *"det er genretræk, ja. Ikke for mange personer. Det er lidt med, hvad reglen er her, ja."* Fanny nikker. Josefine bryder ind: *"Og holde styr på datid og nutid og sådan noget."* Sanne nikker, smiler: *"Ja, det er vigtigt."* Og Josefine fortsætter: *"Så man kan forstå, hvad der står".* Pigerne virker ivrige efter at tale med Sanne. De afbryder hinanden, og Fanny fortsætter: *"Måske ... Det er også bare sådan generelt, men ... bruge nogle andre ord. Sådan synonyme og sådan noget. Så man gør, sproget bliver levende eller sådan noget."* De taler videre om selve forløbet, og hvad de synes de har lært.

Jeg havde læst uddraget flere gange, men på en måde, der bekræftede den gode stemning, og de fagligt engagerede elever. Men her sker alligevel nogle analytisk interessante bevægelser i samtalens faglige fokus. Josefine starter med at sige: *"En god fantasi skal man nok have. Måske overdrive lidt sådan"*. Hun knytter ord som fantasi og overdrivelse til en god novelle. Det står ikke på de laminerede ark med genretræk, men danskfagligt kan man argumentere for, at det er relevant, og at det har karakter af at være et affektivt elevbidrag a la Johannes *"den var vild at læse"*. Hverken Johanne eller Josefine kan komme det nærmere på en måde, der genkendes som fagligt løddigt af læreren. Johanne opfordres til at rette ind efter et fokus på 'sproglig stil', men hun undviger. Josefine gør noget andet. Måske er det Sannes blik, der får hende til at fornemme, at hendes bidrag om fantasi ikke var fagligt genkendeligt, for da Fanny tager over med sit *"Og overholde reglerne"*, og både

Sanne og Fanny drejer samtalen over på regler og genretræk, så retter Josefine hurtigt ind. Hun tager faglighedsdiskursen, der lige nu aktualiseres, på sig og siger det, hun ved om danskfaglige ”regler”: at man skal holde styr på nutid og datid. Hun gør det af sig selv. Retter ind og forsøger at gøre sig fagligt genkendelig inden for den fællesfaglighed, der er forhandlet lige her. Hun tager en fagligt inkluderet position på sig. Men forskellen bliver først tydelig for mig, da jeg med Johanne som figur spørger mig selv: Gad vide, hvad Johanne havde gjort her? Ikke at jeg kan vide, hvad Johanne havde gjort, for situationen havde været en anden, men Josefine retter ind og skynder sig at ændre sit elevbidrag om fantasi og spænding til et bidrag om grammatik og regler. Det affektive elevbidrag forsvinder uden nogen bemærker det. Johanne retter ikke ind. Hun fortsætter med at bidrage med det, hun bliver optaget af, også selvom det ikke giver hende adgang til en inkluderet position i det faglige fællesskab, men det går ikke ubemærket hen, det larmer så at sige affektivt, når stemningen i klasserummet sitrer. Men måske produceres der alligevel mest faglig værdighed til Johanne?

Ved at læse analyserne med Josefine og Johanne gennem hinanden spørger jeg til en antagelse, der har sneget sig med ind i de tidligere analyser, nemlig at faglig inklusion og faglig værdighed er uløseligt forbundne. Ved at vriste faglig værdighed og faglig inklusion fri af hinanden vrides de empirisk funderede forståelser af, at Johanne positioneres i en fagligt ekskluderet position uden faglig værdighed, mens der for Josefine blev skabt muligheder for inkluderede positioner med faglig værdighed. Dette vender jeg på hovedet og spørger, om ikke Josefines faglige elevbidrag omgøres i en sådan grad, at det fratages faglig værdighed i den faglige fællesskabelse, og det bliver nærliggende at spørge, om ikke Johanne subjektiveres med mere værdighed, når hun undviger lærerens tilbud om en inkluderet position i det faglige fællesskab. At tage mod et tilbud om at læse op fra tavlen i 9.klasse er af så lav faglighed, at der er mere faglig værdighed forbundet ved at takke nej. Og måske får det affektive bidrag mere agens, når det som hos Johanne ikke ubemærket forsvinder?

Disse sidste analysebevægelse mellem elevfigurerne Johanne og Josefine gav ikke kun anledning til empiriske fund om, at faglig inklusion og faglig værdighed ikke altid empirisk følges ad, men gav også anledning til en teoretisk adskillelse af faglig inklusion og faglig værdighed og dermed til en raffinering af begrebsliggørelsen af faglig værdighed som et begreb, der uden af være sløret af inklusionsbegrebets positive konnotationer analytisk kan

spidde nogle af de muligheder for faglig elevsubjektivering, der bliver til i undervisning, hvor læringsmål er til stede. Længe forstod jeg inkluderende positioneringer i faglige fællesskaber som nært forbundne med vellykket faglig subjektivering. Måske var det aflejringer fra hverdagslig forståelse af fællesskab og inklusion. Men hvis vellykket faglige subjektivering (også) handler om faglig agens, så er der ikke en entydig sammenhæng. Så kan man forestille sig, at der kan tales med mere faglig agens fra en ekskluderet position. Først sent forstod jeg, at det jeg havde undersøgt, og som havde begejstret mig i 8.AB, ikke nødvendigvis var tilbud om positioner med faglig agens, men inklusion i faglige fællesskaber på en snæver fællesfagligheds præmisser. Er det vellykket faglig subjektivering? Det kommer an på, hvorfra det afgøres. Fra lærerperspektivet ser det vellykket ud. Og længe så det vellykket ud fra mit. Men hvad medproduceres, når (stort set) alle elevbidrag vrides ind i den forhandlede fællesfaglighed ved at omforme elevbidrag med et spinkelt fagligt potentiale og gennem forbindelser gøre dem til faglighed. Det inkluderer elever og gør dem relevante for fællesfagligheden. Men de inklusionsproducerende didaktiske greb sliber måske lidt for mange kanter af elevbidragene, når de sammenfiltres med læringsmålene, som de er nået frem til dette skoleliv.

Eleverne, der er orienteret mod at høre til i det faglige fællesskab, tuner sig måske ind på det smalle fokus i form af den velpolerede danskfaglighed. De tuner sig ind på reglerne, men måske forsvinder den fantasi og de overdrivelser i novellen, som Josefines ord minder os om. Det sker ubemærket, inden hun omformer elevbidraget til at handle om datid, nutid og regler. Josefine inviteres ind det faglige fællesskab, bliver til som relevant for fællesfagligheden, når hendes elevbidrag gennem lærerens værdighedsproducerende didaktiseringer vrides, så også de passer ind i det snævre faglige fokus. Men måske er det ikke kun værdighedsproducerende for Josefine, når det, hun siger, rettes ind efter den faglighed, der er så stramt fokuseret og legitimeret gennem læringsmålet på tavlen? Når hendes elevbidrag om fantasi og overdrivelser bliver til nutid og datid. Måske produceres der mere værdighed til Johanne? Fordi hun ikke overgiver sig. Kvæler vi den fantasi, der gemmer sig i Josefines bidrag, fordi hun ikke tilbydes en position, hvorfra hun kan sige fantasi? Men det giver mening at elaborere elevbidrag, så de bliver fagligt genkendelige. Det giver mening at inkludere elevbidrag i fællesfagligheden, og skabe forbindelser mellem elevbidrag og fællesfaglighed, så elever inkluderes i faglige fællesskaber. Men faren ligger i,

at læringsmålene, som de er nået frem til disse skolepraksis, i denne insisterende og formaliserede form kan invitere til at slibe så meget af kanterne af elevbidrag, når de skal passe ind, at fagligt relevante potentiale (også her) glider ud af lærerens blik.

Sanne – lærerfiguren som aktør

Jeg afslutter denne analyse på samme måde, som jeg afsluttede analyse 1, nemlig ved at opholde mig ved læreren som aktør. Som jeg har vist, aktualiseres lærerens didaktiske valg som inklusionsproducerende kræfter i den aktuelle undervisningssituation med Tobias og Signe.

Det er derfor interessant at forsøge at nærme sig en forståelse for de fortolkningsrepertoarer, hun har adgang til, og som (potentielt) aktualiseres i situationen med Tobias. Jeg beder derfor Sanne forholde sig til en videooptagelse af den konkrete situation. Og her sker noget interessant. I interviewsituationen aktualiseredes et fortolkningsrepertoire, der er forskelligt (både affektivt og diskursivt) fra det, hun trak på, da hun traf sine didaktiske valg i undervisningssituationen. Ved at gå tæt på disse forskelligheder kan jeg få blik for nogle af de modsatrettede kræfter, der arbejder, når de repertoarer, læreren fortolker verden igennem, bliver til. Det giver mig blik for nogle af de kræfter, der potentielt arbejder i modstrid med de inklusionsproducerende kræfter i undervisningen – modsatrettede kræfter, som det er mig så vanskeligt at få øje på.

Jeg har inviteret Sanne og Tove til et interview, hvor vi (bl.a.) sammen ser den video, jeg har optaget af situationen med Tobias, der fortæller om sin novelle.

Vi er i en interviewsituation. Sanne og Tove har papir og blyant foran sig, og jeg har bedt dem tage notater undervejs, mens jeg afspiller fem små videosekvenser fra undervisningen i novelleforløbet. Tobias' novellefortælling er én af de fem sekvenser. I alt varer videoafspilningen cirka ti minutter. Det er stort set kun Sanne, der er med på videoerne, da Tove var på kursus i de fleste af de timer, hvor de arbejdede med novelleforløbet.

Inden videoen afspilles, siger jeg: *"Jeg vil gerne have jer til at tænke over: Hvilke følelser, tanker, erfaringer og oplevelser er der i det her for jer? Og for dig, Sanne, vil det være dobbelt. Du stod der i situationen, så måske kan du huske, hvad du følte og tænkte der. Nu hvor du sidder her og ser det, så tænker eller føler du måske noget andet. Det vil jeg gerne have jer til at skrive lidt ned om undervejs"*

De fem små undervisningssekvenser afspilles. Vi taler om dem efterfølgende. Om situationen med Tobias siger de:

Tove: *"Altså, man kan sige ... i situationen, hvor Tobias fortæller egentlig en håbløs novelle ... der får du alligevel sat ord på for at vise, jamen, når man så skal sætte den ind i strukturen, novellen, men så er konflikten ... og så digter du lidt videre ... og giver ham nogle ord med."*

Sanne: *"Jeg synes bare ..."*

Tove: *"Men en måde alligevel at få gjort noget håbløst til noget godt. I stedet for at han står der, hvor du bare siger: 'Det var sateme noget lort. Der lærte du ikke noget, hvad?' Du har ikke fulgt med'. Så alligevel få guidet ham og de andre via hans fortælling videre ind i at sige 'nå, så konflikten ... jamen, hvad var det så, og hvordan fik du løst det? Nå ved at ...' altså, hvor du så får sat ord på, ikke."*

Sanne: *"Det er virkelig sødt, Tove, for jeg skrev sådan: Ej, ham kunne man måske godt have slagtet lidt mere i den situation der." (Griner).*

Tove: *"Ja, men hvad ville det gavne? Fordi for deres læring, så handler det vel om at vise dem."*

Sanne: *"At få øje på de der genretræk, ja."*

Tove: *"Ok, men I har det i en lille bitte grad. Og så hjælper du ved at sætte ord på, til at det bliver endnu mere tydeligt for dem, ikke. Og de kan jo alle sammen sidde og spejle sig i den der ting, ej, det var ikke særlig godt. Og sammenligne selv, ikke. (Pause). Og så kunne han godt bagefter få at vide, at det var ikke så godt."*

Sanne griner.

Tove (griner): *"Men i situationen var det ikke det, der var pointen. Der var det jo at vise ... kan I bruge ... lave ... opbygge en novelle og sætte genretrækkene ind i den og sådan noget."*

Som jeg skrev tidligere i dette kapitel, vakte Sannes slagteovervejelser⁴⁴ undring hos mig. Denne undring forfølger jeg her. Jeg spørger, hvordan slagteovervejelserne bliver til. Deres tilblivelse er interessant at følge, fordi der i slagtinger er potentielt eksklusionsproducerende kræfter, som jeg gerne vil blive klogere på. Samtidig er det interessant, da hun jo netop ikke slagter ham, så jeg vil samtidig få blik for de inklusionsproducerende kræfter, der er i spil, som så at sige i den konkrete situation vinder over dem, der potentielt kunne have været eksklusionsproducerende.

Hvad er en slagting?

Først må jeg nærme mig et bud på, hvad 'slagting', som Sanne taler om her, er en metafor for. Desværre får jeg ikke under interviewet spurgt mere ind til metaforens betydning, men jeg kan hente hjælp i de formuleringer fra Tove, der ligger lige inden Sannes udtalelse om slagting. Tove roser Sanne for, at hun foran de andre elever undlader at sige til Tobias: *"Det var sateme noget lort. Der lærte du ikke noget, hvad? Du har ikke fulgt med"*. Som jeg læser det, kunne dette være et eksempel på en slagting, da det er disse sætninger, der får Sanne til at knytte an til sine notater om en måske-slagting af Tobias. At slagte kan derfor forstås som en metafor for at udpege og udstille, at Tobias rammer helt skævt i forhold til den forhandlede fællesfaglighed, som her er novellens genretræk, og samtidig placere selve den faglige skævhed og årsagen hertil i subjektet: *"Der lærte du ikke noget, hvad. Du har ikke fulgt med"*. Det virker åbenlyst, at Toves formulering er en karikatur. En slagting ville formodentlig være mindre direkte, fx i form af spørgsmål, der gjorde det tydeligt for enhver, at Tobias ikke ville kunne svare genkendeligt inden for den forhandlede danskfaglighed. En sådan slagting ville markere elevbidraget (Tobias' novelle) som noget, der ikke tilhørte fællesfagligheden; slagtingen ville altså ekskludere Tobias' elevbidrag fra at blive en del af det faglige fællesskab og dermed ville det (formodentlig) ikke blive aktualiseret som fagligt værdighedsproducerende. En slagting ville samtidig placere årsagen til den faglige skævhed hos Tobias.

⁴⁴ At jeg ikke spørger mere ind til *slagtingen*, er et eksempel på det, jeg i kapitel 4 forholder mig kritisk til, nemlig at jeg i interviewsituationerne ikke altid får lyttet til, hvad andre humane aktører er optaget af, men er for optaget af min egen dagsorden. Lige her bliver det tydeligt, hvad jeg går glip af, når min interviewguide i for høj grad orkestrerer samtalen.

Affektivt stemte inklusionsambitioner

Der var gået små fire uger fra Tobias' novellefortælling, til vi sad i det lokale, jeg havde booket til interviewet. I mellemtiden havde jeg lavet nogle indledende analyser af videosekvensen, hvor jeg fik øje på nogle af de inklusionsproducerende kræfter, jeg har præsenteret i analyserne herover. Jeg havde også på tidspunktet for interviewet lavet analyser af feltnoter fra uformelle samtaler og lærerforberedelsesmøder. I disse analyser fremgår lærernes inklusionsambitioner tydeligt. Det undrer mig derfor, at Sanne ikke selv, når hun ser videoen, får øje på den inklusionsproducerende didaktisering af læringsmål, hun orkestrerer på videoen.

Inden jeg går videre med at studere, hvilke kræfter der producerer slagteovervejelserne, opholder jeg mig ved en situation fra et lærerforberedelsesmøde, da det viser, hvorfor det er mig så ubegribeligt, at slagteovervejelser produceres.

Skolen er tom for elever. De holder stadig sommerferie. Lærerne er mødt ind for at forberede sig. Sanne, Tove og jeg sidder i et lille lærerforberedelseslokale. Stemningen er god. Tove har brød med og tallerkner til os alle. De sidder med deres computere. Vi taler løst om sommerferie, skole og elever. Smiler. Griner. De fortæller mig om 8.-klasserne. Deres stemmer er varme, når de taler om eleverne.

Efter lidt tid siger Tove: *"Inden vi går i gang, skal jeg altså lige vise jer en lille video. Den synes jeg, vi skal vise eleverne på mandag [første skoledag efter sommerferien]. Det er en god måde lige at komme i gang på."* Tove afspiller en lille video på to et halvt minut. Den er med en andemor og elleve ællinger, der skal forcere en trappe med tre (for ællingerne) ret høje trin. Både Sanne og jeg reagerer med et *"Nurh, de er søde"*, og vores stemmer bliver bløde og smilene varme. Andemor er nået op til toppen af trappen og står tålmodigt og venter. *"Det er os, og det er eleverne,"* siger Tove ind over filmen med henvisning til hhv. andemor og ællinger. Ællingerne prøver og prøver og prøver. *"Se, vi venter på hinanden. Ja, kom så. Det er Tobias, det der. Og Anton. Kom så,"* hepper Tove. *"De er lige ved at være der,"* siger Sanne smilende. Til sidst er der kun en enkelt ælling tilbage på trappen. Den hopper og hopper. Andemor og ællingerne venter tålmodigt. Tove siger ind over filmen i et varmt tonefald: *"Så venter vi kun på Signe."* Sanne smiler og nikker bekræftende. Til sidst når den sidste ælling op til moren og de øvrige ællinger, og de går videre. *"Åh, den er skøn,"* siger Sanne. *"Den skal de se. Det går ikke lige hurtigt for alle, men vi skal nok vente."*

De går i gang med årsplan og forberedelse.

De inklusionsambitioner, som andemors venten på sine ællinger bliver et billede på, gennemsyrrer det empiriske materiale fra samtaler med lærere af mere og mindre formel art. Fx i form af konkrete udtalelser, når Sanne siger: *"Det allervigtigste for mig er, at alle kan være med. Uanset hvad vi laver. Så må vi afpasse det fagligt."* Eller som Tove formulerer det: *"Et godt læringsmiljø for mig er nok det, at selv det mindste potentiale får lov til at blomstre. Også dem, der kan meget meget lidt. De skal også være her."* I det empiriske materiale er der mange af den slags eksplicite ambitioner om, at alle elever skal tilbydes inkluderende positioner i de faglige fællesskaber – ambitioner, jeg noterede nøgternt i mine feltnoter uden beskrivelser af, hvad jeg ellers sansede i situationen.

Anderledes ser mine noter fra ovenstående situation med visningen af ællingevideoen ud. Her er mine feltnoter fyldt med beskrivelser af sansninger og forskellige former for udtryk for en affektivitet, der kredsedes omkring ællingevideoen. I mine feltnoter skrev jeg bl.a.:

"Søde ællinger. De vækker en form for omsorg hos mig. Jeg får lyst til at hjælpe dem op ad den trappe. Her er en meget behagelig atmosfære. Ællingerne appellerer til moderkærlighed. Jeg mærker en varme i brystet. Stemmerne i rummet bliver bløde. Rummet fyldes af vores "nurh" og "nåee". Energien i rummet bliver mere intens ved den sidste ælling. Tove hepper. Jeg får også lyst til at heppe. Vi stirrer intenst på den sidste ælling."

Videoen påvirker kroppene i rummet, lærernes og min, og kroppene påvirker og påvirkes af hinanden. De søde ællinger stemmer vores kroppe, som reagerer med et "nurh" og et "nåee", varme smil, samstemte bevægelse, blikke rettede mod skærmen, småkommentarer og medlevende grin. Her produceres en fælles følelse af noget, jeg bedst kan betegne som omsorg for ællingerne. Her sker affektiv attunement, og når Tove hepper på den sidste ælling, produceres der en tilsvarende heppelyst i min krop. Affekten stemmer vores kroppe. Her produceres et affektivt fællesskab, hvor vi er sammen om at ønske, at alle ællinger klarer den. At alle ællinger kommer med op ad trappen. Den affektive attunement er rettet mod det samme, men vores kroppe attunes formentlig på en differentieret måde. Lærerkroppenes stemthed er formentlig farvet af, at de allerede er affektivt forbundet til de elever, ællingerne er et billede på. De sidste ællinger bliver endda med Toves kommentarer til specifikke elever. Elever der, finder jeg senere ud af, genkendes som de fagligt svageste.

For lærerne væves ællinger og konkrete elever sammen, og det, der bliver til som omsorg for ællingerne, påvirkes (og påvirker) formodentlig af deres omsorg for eleverne. Jeg har på dette tidspunkt ikke mødt eleverne, så denne sammenvævning sker ikke for mig. Til gengæld produceres der hos mig en sympati for lærerne.

Videoen med ællingerne og situationen, hvori vi ser den sammen, har et særligt analytisk potentiale. Den giver mig blik for den affektivitet, der kredser omkring de inklusionsambitioner, lærerne ofte giver udtryk for. Denne affektivitet får jeg ikke øje på i de feltnoter, hvor lærerne fx taler om *"et godt læringsmiljø"*. Gennem analysen af ællingevideoen ses, hvordan inklusionsambitionerne er affektivt ladet. Jeg får dermed fremanalyseret et fortolkningsrepertoire, der kan kaldes *"alle skal være med"*, som er affektivt-diskursivt. Her er ikke blot inklusionsambitioner til stede. Her er omsorgsfulde inklusionsambitioner til stede – ladet med (kærligheds)affektivitet. Om et sådant fortolkningsrepertoire aktualiseres i den konkrete undervisning i mødet med eleverne, kan ikke afgøres ved at lave en analyse af et lærerforberedelsesmøde. Det må afgøres lokalt i undervisningen. Men analysen af ællingevideo-situationen er en måde at få blik for et affektivt-diskursivt fortolkningsrepertoire, som potentielt aktualiseres i mødet med eleverne. Det affektive-diskursive fortolkningsrepertoire er med Deleuzes formulering virtuelt – om det aktualiseres må afgøres lokalt.

Det var med ællingerne i tankerne, jeg lavede de indledende analyser af casen med Tobias, og den fremstod for mig som et eksempel på, at de affektivt stemte inklusionsambitioner aktualiseres i mødet med andre kræfter, og at Tobias faktisk tilbydes en inkluderet position i det faglige fællesskab, der er blevet til omkring novellefortællingerne og genretrækkene.

Så hvorfor disse overvejelser om slagtning? Gennem hvilke aktørsamlinger bliver de til?

[Slagteovervejelser versus omsorgsfulde inklusionsambitioner](#)

Slagteovervejelserne produceres kun i interviewsituationen, vil jeg vurdere. I

undervisningssituationen med Tobias' novellefortælling, er her ingen ansatser til udstilling eller udpegning af faglige mangler. Her smiler Sanne til Tobias. Hun udtrykker begejstring. Hun hjælper ham, så han fremstår relevant for det faglige fællesskab.

Der må derfor ligge et analytisk potentiale i at lave mikrosociale analyser af de to forskellige situationer; undervisningssituationen og interviewsituationen. Med afsæt i messy maps

følger jeg på rhizomatisk vis de aktører, der er til stede i de to forskellige situationer. At gå gennem en analyse af interviewsituationen bliver altså et analytisk greb til at stille skarpt på de inklusionsproducerende kræfter, der må arbejde i undervisningen og nedtone de eksklusionsinviterende kræfter. Præmissen for analyserne er ikke, at disse to situationer kan sammenlignes med henblik på at finde aktører, der er til stede i større eller mindre grad i de to situationer, og dermed udpege disse som mere eller mindre betydningsfulde. Det ville ikke være i tråd med de antagelser om verdens kompleksitet, jeg trækker på. Det er langt mere komplekst end som så. Men at gå tættere på forskelligheder kan alligevel lede mig på sporet af, hvad der aktualiseres forskelligt i de to situationer, og dermed give anledning til, at jeg opdager nuancer, jeg ellers ikke havde fået øje på.

Scenen for produktionen af slagteovervejelser

I min optegning af messy maps over interviewsituationen blev særligt én aktør, læringsmål, forbundet med mange tråde. Gennem de rhizomatiske bevægelser, som mine messy maps er en materialisering af, ses, hvordan 'læringsmål' træder frem som diskursive, affektive og materielle kræfter, der væver sig ind i hinanden og får fænomenet læringsmål til at fremstå noget insisterende.

Læringsmål træder ofte frem som aktører af diskursiv art. I løbet af den time, interviewet varer, siges der læringsmål 56 gange (og mål 92 gange), fordelt nogenlunde jævnt ud over den time, vi er sammen. I min introduktion til interviewet, inden jeg har stillet det første spørgsmål, anvender jeg 'læringsmål' syv gange. Initieret af både forskeren og lærerne vendes der ofte tilbage til læringsmål under interviewet.

Også affektive kræfter aktualiseres i interviewsituationen. Der kredser en del affektivitet omkring læringsmål. På mit første spørgsmål "*Hvis nu jeg siger læringsmål. Nu åbner jeg det fuldstændigt. Hvad er det første, der falder jer ind?*" svarer Sanne: "*Jeg tænker, en del af det giver god mening, og så tænker jeg også, at det er blevet så formaliseret og så sat op på en piedestal, at man næsten kan komme til at kaste op over det. Jeg kan i hvert fald*". Samtidig signalerer hun med en hånd under hagen og en tunge ud af munden det, der nok er den fornemmelse af at kaste op, som hun taler om. Derudover er der, når snakken falder på læringsmål, i løbet af interviewet en del nonverbale ytringer, som jeg tolker som udtryk for afficerings af lærerkroppene. Det er fx suk og fnys, men også begejstring i form af smil,

hævet toneleje og hurtig tale. Der kredser en del modsatrettet affektivitet omkring læringsmålene.

Læringsmål træder også frem som materialitet. Jeg har printet og medbragt de læringsmål fra novelleforløbet, der hænger laminerede i klassen. De ligger mellem os, flyttes rundt mellem os, der henvises til dem og vores hænder glider på skift hen over dem i løbet af samtalen.

Mon ikke også læringsmål bliver til som en art kropsmaterialitet? Forskeren, der er til stede i interviewet, har ved begyndelsen af feltarbejdet præsenteret sig selv som en, der forsker i læringsmål. En nærmest (forsker)kropslig inkarnering af læringsmål, det aldrig lykkes mig at vriste mig ud af. Læreren Tove er skolens læringsmålsekspert. Hun er kendt for at være en ualmindelig dygtig lærer, der inddrager den nyeste forskning i sin undervisning. Hun har været på studietur i Canada for (bl.a.) at blive klogere på læringsmål.

Læringsmål er altså til stede i denne interviewsituation i mange fremtrædelsesformer: diskursive, affektive, (krops)materielle, og i netop denne sammenfiltrering fremstår læringsmål som aktør meget insisterende. Lige her, fordi læringsmål bliver til som en insisterende aktør, er det nærliggende at antage, at der distribueres en del magt i de to positioner, hhv. (læringsmåls)forskerpositionen og (læringsmåls)ekspertpositionen – positioner, hvorfra der i interviewsituationen spørges og henvises til læringsmål med pegende fingre på de printede ark. Hegemoniske positioner, der under mit ophold i felten ofte (gen)forhandles, fx når jeg som forsker sidder i vindueskarmen, og læreren under sin præsentation af læringsmålene, siger: *"Det er sådan nogle kloge ord, de siger der, hvor Merete kommer fra. Inde på universiteterne."* Og når Sanne gang på gang siger: *"Det er jo det, du ved noget om, Tove,"* når snakken falder på læringsmål. De hegemoniske positioner er forhandlet over tid. Dette betyder ikke, at der på skolen og i klasserummet ikke er distribueret magt til de positioner, Sanne befolker. Det er der. Sanne er kendt for fagligt og didaktisk at være en meget dygtig lærer. Hun er en lærer, både børn og kolleger lytter til og respekterer. Men lige her, hvor læringsmål er en så insisterende aktør, aktualiseres kræfter, der gør positionerne som læringsmålsforsker og læringsmålsekspert særligt hegemoniske.

Slagteovervejelser produceres

Dette er scenen for fremvisningen af den video, hvori Tobias gør faglighed skævt i forhold til de læringsmål, der ligeledes er en insisterende aktør i videoen, og hvor Sanne uden at kommentere på hans faglige skævhed (nærmest) forærer ham en inkluderet position i det faglige fællesskab, der er blevet til omkring novellens genretræk.

Er det i dette møde mellem video og insisterende læringsmål, slagteovervejelserne produceres? Er de en metakommentar a la 'Jeg ved altså godt, at han ikke gør det rigtigt i forhold til læringsmålene. Jeg kunne godt have udpeget det'. For tager læringsmål i sine forskellige fremtrædelsesformer ikke nærmest kvælertag på Sanne i det her interview? Som de også kan finde på at gøre i (skole)praksis, så hun næsten kan komme til at kaste op. Så når Sanne på videoen ser sig selv i en situation, hvor hun helt undlader at udpege skævheden i forhold til den forhandlede fællesfaglighed, der er legitimeret gennem de insisterende læringsmål, så ser hun måske i virkeligheden sig selv som en lærer, der gør lærerpositionen skævt, og ser derfor ikke andre muligheder for at forhandle en passende lærerposition, end at gøre opmærksom på, at hun godt ved, at det, Tobias gør, er fagligt helt skævt.

Men i denne manøvre falder den inklusionsproducerende didaktisering af læringsmål, hun foretager i undervisningssituationen, ud af hendes blik. En udpegning af, hvad Tobias gjorde skævt uden at skabe forbindelser til det, de var sammen om i det faglige fællesskab, ville måske blive aktualiseret som en kraft, der skubbede Tobias ud over kanten af det faglige fællesskab. Samtidig ville udpegningen måske i samme bevægelse have snævret fællesfagligheden ind, og elevbidrag ville blive til som noget, der skal ramme plet, og ikke som faglighed i tilblivelse, der kan vride og vrides ind i fællesfagligheden, som det ellers ofte er tilfældet i Sannes undervisning i 8.AB. En slagting ville have installeret en adskillelse mellem elevbidraget og den fællesfaglighed, der var forhandlet og legitimeret gennem læringsmålet. Som jeg har vist i analyse 1, kan læringsmål, når de didaktiseres så stramt, som det er tilfældet der, invitere til en fragmentering af fagligheden og et ideal om, at eleverne skal ramme plet på den snævert forhandlede fællesfaglighed. Måske er det også det, de inviterer til her, hvor de bliver så insisterende, at (selv) Sanne trods omsorgsfulde inklusionsambitioner overvejede, om hun kunne have slagtet ællingen.

Men gennem Toves blik glider Sanne ikke ud af positionen som en dygtig didaktiker, og det bliver Tove, der i interviewsituationen (gen)positionerer Sanne i en attraktiv lærerposition, og Sanne tager imod denne positionering med et *"Det er virkelig sødt Tove."*

En slagting ville potentielt aktualiseres som kræfter, der arbejder mod de værdighedsproducerende kræfter, der aktualiseredes gennem lærerens foræring, og mod den didaktisering, der ved at producere forbindelser mellem elevbidrag og fællesfaglighed blev inklusionsproducerende. Men kræfterne aktualiseredes ikke, det blev ikke eksklusionsproducerende, men lige her blev de eksklusionsinviterende.

Skærmen som et værn mod den affektive forbundethed?

Læringsmålene virker også insisterende i undervisningssituationen. De hænger laminerede lige bag Tobias, og er genforhandlet gang på gang gennem lærerbank, gentagelser og flytning af de laminerede læringsmål ind i alles synsfelt. (Læringsmåls)forskeren er også til stede i undervisningen og kameraet kører – klar til at forevige de valg, Sanne træffer. Alligevel produceres eksklusionsinvitationer først i interviewsituationen. Måske kan det forklares ved at rette opmærksomheden mod den skærm, der adskiller Tobias, som han optræder på videoen og Sanne, som hun fysisk er til stede i interviewsituationen.

Sannes affektive forbundethed til eleverne er gennemgående i det empiriske materiale. Det, jeg gennem analysen af ællingevideoen ender med at kalde omsorgsfulde inklusionsambitioner, går igen, og der skrues en ekstra gang på den affektive stemthed, når hun forbinder sig til de elever, der genkendes som fagligt svage. En dag taler Tove og Sanne om, at de snart skal give eleverne karakterer. Tove siger: *"Det kan jo ikke undgås, at der vil være elever, der får karakterer i den helt lave ende."* Og Sanne svarer: *"Åh, jeg er ikke sikker på, mit hjerte kan klare det."* Til Toves kommentar: *"Jeg har prøvet det før,"* svarer Sanne: *"Det har jeg også, men ikke med nogen, der stod mig så nært. De her elever, hvor skolen bare er alt det, jeg [underforstået: eleven] ikke kan. De er mine hjertebørn."* Tobias er et af disse hjertebørn. Måske indsætter skærmen et lille brud i den affektive forbundethed, Sanne giver udtryk for, og bliver dermed et værn mod det ubehag, der produceres i Sannes krop, når hun står i situationer, hvor der inviteres til en udpegning af elevers faglige uformåen. Den kropslige fornemmelse, der er så ubehagelig, at hun ikke er sikker på hendes *"hjerte kan klare det"*.

Den affektive afstand, der produceres gennem skærmen, er måske nok til, at slagteovervejelserne falder hende ind i interviewet, hvor læringsmålene med deres insisterende tilstedeværelse inviterer til udpegning af elevbidragets faglige skævhed i stedet for udpegning af forbindelseslinjer mellem elevbidrag og fællesfaglighed. Men læringsmålene inviterer kun, og med Sannes ”... *ham kunne man måske godt have slagte lidt mere ...*”, der indeholder de opblødende ”kunne”, ”måske” og ”lidt”, bliver det tydeligt, at der er langt til en reel slagtning for Sanne. Hun indikerer, at hun formodentlig aldrig ville gøre det. Det er hypotetisk, men alligevel en overvejelse, der produceres i interviewsituationen.

Er læringsmål eksklusionsproducerende?

Det er væsentligt at understrege, at jeg ikke hævder, at læringsmål er eksklusionsproducerende. Det er ikke en konklusion, jeg kan drage. Analyserne har vist, at læringsmål kan invitere til en fragmentering af danskfaglighed, hvis de didaktiseres på måder, som vi så eksempler på i 9.C, hvor jeg viste, at den måde, de er nået frem til skolepraksis på, kan invitere til en sådan didaktisering. Invitationerne kan være mere eller mindre insisterende, de kan forblive ikke-aktualiserede eller de kan aktualiseres, men de dikterer ikke, for sådan arbejder magten ikke. Men aktualiseres de som fragmenterende for danskfagligheden, kan det sløre forbindelser mellem elevbidrag og fællesfaglighed og dermed invitere til en udpegning af det skæve, hvis elevbidrag ikke rammer plet. Denne udpegning af faglig skævhed kan tage form af det, Sanne kalder en slagtning, som kan være eksklusionsinviterende, men om en slagtning aktualiseres som eksklusionsproducerende, afgøres i den konkrete situation. I situationen med Tobias havde en slagtning formodentlig bevæget ham i en ekskluderende retning i det faglige fællesskab, som jeg har været inde på. Men det er ikke umuligt at forestille sig en ’tilsvarende’ situation med fx med en fagligt hegemonisk positioneret elev i rollen som Tobias, hvor en slagtning havde produceret værdighed. En slagtning kunne måske i dette tænkte eksempel have givet anledning til en fælles forståelse af, at denne elev netop grundet sin dygtighed, tåler en sådan slagtning, og dermed kunne slagtning potentielt have bidraget til en (gen)forhandling af hegemoni i et fagligt fællesskab.

Jeg udpeger altså ikke et kausalt forhold mellem læringsmål og eksklusionsproducerende kræfter. Læringsmål kan lige så vel være inklusionsproducerende. Det har vi set i analyserne

fra 9.C, hvor Mikkel, der tuner sig ind på det fokus, der legitimeres gennem læringsmålene, gribes af inklusionsproducerende kræfter i det faglige fællesskab. Som Sanne didaktiserer læringsmålene i nærværende case med Tobias, kan de også hævdes at blive aktualiseret som inklusionsproducerende, da det er med læringsmålenes hjælp, Sanne guider Tobias' elevbidrag ind i fællesfagligheden og dermed producerer en fællesskabende bevægelse i det faglige fællesskab.

En afrunding af analyse 3

I analyse 3 kigger jeg igen ind i en undervisningssituation, denne gang i 8.AB. Længe havde jeg vanskeligt ved at se forskel på den måde læringsmålene, blev didaktiseret på i 9.C og 8.AB. Det var samme skole og samme måder at handle på, og formuleringer og forestillinger om læringsmål gik igen. Men gennem samlæsninger af analyse 1 og 3 så jeg med tiden, hvordan der, særligt når elever ikke af sig selv blev fagligt genkendelige, var nuanceforskelle i lærerens didaktiseringer, der så ud til at gøre en forskel i forhandlinger af elevers faglige subjektiveringsmuligheder.

I analyse 3 ses, hvordan det faglige fokus i 8.AB fragmenteres og forskydes i mindre grad end i 9.C. Hvor elever i 9.C, der ikke selv afstemte deres elevbidrag efter det bevægelige faglige fokus, som fx Hadi og Johanne, var i risiko for at blive grebet af eksklusionsproducerende kræfter, så ser det i 8.AB ud til, at elever, der ikke af sig selv bliver fagligt genkendelige, som fx Signe og Tobias, alligevel tilbydes inkluderende positioner i det faglige fællesskab. Når elever i 8.AB ikke selv tuner sig ind, så tager læreren afstemningsarbejdet på sig og elaborerer eller omformer elevbidraget, så det bliver fagligt relevant for den lokalt forhandlede faglighed. Dermed skabes muligheder for, at den elev, der ikke selv tuner sig ind, alligevel bliver til som relevant for og inkluderet i det faglige fællesskab. Lærerens afstemningsarbejde bliver så en inklusionsproducerende kraft, der griber det ytrende subjekt og øger muligheder for vellykket faglig subjektivering. Men lærerens afstemningsarbejde rækker videre end til at skabe faglige forbindelser mellem elevbidrag og fællesfaglighed. Lærerfiguren Sanne tuner sig samtidig ind på de ikke-faglige fællesgørelser, elever tager del i, og afstemmer sine handlinger og (herunder) didaktiske greb herefter. Så når Tobias, der i 8.AB byder ind med en novelle af lav faglig kvalitet og tydeligvis ikke kender de genretræk, der er det faglige fokus i samtalen, kobler hun ham på de rytmer af lærerspørgsmål og elevsvar, der konstituerer klassesamtalen, men uden at det

bemærkes, at lærerspørgsmålene egentlig er forklædte svar. Hun gør det afstemt efter de flerrettede kræfter, der arbejder i elevsubjektiveringsprocesserne her, som ikke kun er af faglig art, men som handler om at blive passende for vennerne. En stemning af løssluppenhed arbejder på måder, så det bliver muligt for Tobias at tage de faglige positioner op og samtidig blive til som passende for de venner, der forhandler venskab gennem slag i ryggen og en ikke alt for seriøs tilgang til skolearbejdet. Jeg ser også, hvordan Sanne fintuner sine handlinger, når hun fx ubemærket sender et blik til Josefine, der gør, at Josefine selv tuner sig ind på det faglige fællesskab – en bevægelse, der ser ud til at være værdighedsproducerende.

Anderledes ser det ud for Signe, der genkendes som fagligt meget svag og har venskabsrelationer til Yasmin og Denisa, der også genkendes som fagligt svage elever, men som tager diskurser om pligtoplevelse og faglig flid på sig. Her er Sannes didaktiske greb et bank på en tavle, så Signe blot skal læse 'handlingsbro'. Det er en foræring og et svar af meget lav faglig kvalitet, men i de fællesgørelser, Signe tager del i, er det værdighedsproducerende at sige noget og få ros af læreren, så det går an, uden at det skaber modstridende betingelser for Signe, som hun skal handle med. Det havde ikke være muligt for Tobias eller for Johanne, som også får en faglig lav foræring af Jakob, men som hun ikke kan tage imod.

Det ser ud til, at det, Sanne gør, som jeg i analysen begrebsætter som et fintunet afstemningsarbejde, i højere grad aktualiseres som inklusionsproducerende end det mindre fleksible afstemningsarbejde, vi ser hos Jakob. Men hvad fintunede didaktiske greb er i konkret praksis, må indholdsfyldes lokalt.

Analyse 3 fikserer en empirisk pointe om, at fintunede didaktiseringer er inklusionsproducerende og mulighedsskabende for faglig elevsubjektivering på trods af spinkle faglige potentialer, men der var stadig noget i det empiriske materiale, der generede mig. Jeg havde betragtet Johanne som ekskluderet og faglig værdighedsberøvet og Josefines inklusionsbevægelser som værdighedsproducerende, men de to elevers ageren forstyrrer disse fikseringer. Da jeg læser de to elevfigurer gennem hinanden, ser jeg, at begge byder ind med det, jeg kalder affektive elevbidrag. Johanne ytrer sig afficeret om tematikken om døden i novellen, mens Josefine ytrer sig om, at der skal fantasi til at skrive en god novelle. Ingen af elevbidragene genkendes som relevante, men hvor Johanne nægter at gå med på

lærerens projekt om at omgøre elevbidraget til fællesfagligheden om sproglig stil, så giver Josefine giver afkald på sit faglige engagement og tager en fagligt inkluderet position op, da hun tilbydes adgang til ved at ytre sig om grammatiske regler, der er mere fagligt genkendelige lige her. Johanne inkluderes ikke i det faglige fællesskab, der er etableret, men gennem den sidste samlæsning af Johanne og Josefine rejses et (nærmest retorisk) spørgsmål om, hvorvidt det ikke er mere fagligt værdighedsproducerende som Johanne at fastholde sit faglige engagement i novellen end at opgive det og tage en faglig position op, der er af så lav faglig status, som at læse op fra tavlen eller sige nutid og datid. Faglig værdighed bliver et begreb, der forstyrrer og bryder med ideen om, at inklusionsbevægelser i faglige fællesskaber altid og ubetinget er fagligt værdighedsproducerende. En ide, der har sneget sig med ind i mine analyser, som jeg først ser i de sidste læsninger af det empiriske materiale.

Kapitel 7

Konkluderende betragtninger

I afhandlingen har jeg undersøgt, hvordan muligheder for faglige elevsubjektiveringer forhandles i undervisning, hvor læringsmål er til stede. Kundsabsambitionen har været dobbelt. Den har på den ene side været rettet mod at producere empirisk funderede bud på forståelser af sammenhænge og sammenfiltringer af elevfaglighed og læringsmål i levet skoleliv, og på den anden side har den været rettet mod at udvikle et teoretisk informeret begrebsunivers, der kan bidrage til at nuancere og forstyrre tilgængelige forståelser af elevfaglighed og læringsmål.

Afhandlingens byder ind i to for afhandlingen centrale forskningsfelter. For det første bidrager afhandlingen til det forskningsfelt, der studerer sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed, med praksisnære analyser af levet liv, der kan vise nogle af de nuancer og flerrettetheder, der forsvinder i den kvantitative forskning, der præger feltet. Det andet felt, afhandlingen bidrager ind i, er et felt af postpsykologisk forskning, som studerer subjektiveringsprocesser i skolelivet. Her er bidraget analyser og teoretisk informerede begreber, der kan begribe de faglige aspekter ved subjektiveringsprocesser, som er underbelyste i dansk postpsykologisk skoleforskning.

Jeg indleder konklusionen med de overordnede teoretiske og empiriske pointer, hvorefter jeg samler analysernes tråde en sidste gang i det, der bliver en konkluderende udfoldning af de overordnede pointer. Efter trådene er samlet, foretager jeg mig nogle konkluderende betragtninger om den undringsbaserede analysestrategi, der har været gennemgående i de empiriske analyser. Kapitlet afrundes med en udfoldning af afhandlingens bidrag til lærerprofessionen og de to førnævnte forskningsfelter.

Faglig subjektivering og virksomme kræfter

Bidragene tager form af et teoretisk informeret begrebsunivers og empirisk funderede forståelsestilbud, der er udviklet i en samtidighed gennem afhandlingen

Det er en overordnet pointe i afhandlingen, at *det at blive til som et fagligt elevsubjekt ikke blot handler om at tilegne sig viden og kunnen gennem kognitive processer og bringe det i anvendelse, men at det er en foranderlig, modsætningsfuld og til tider fragmenteret proces, der er dybt indvævet i levet lokalt skoleliv – et skoleliv, som også læringsmål bliver til og indvæves i*. Denne faglige elevtilblivelsesproces er det, der i afhandlingen begrebsættes som *faglig elevsubjektivering*.

Når der tænkes med et begreb om faglig subjektivering, bliver det muligt også at rette blikket andre steder hen end mod elevers viden og kunnen, når elevfaglighed skal forstås i sammenhæng med læringsmål, ligesom det bliver muligt at få øje på nogle af de mere snørklede sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål. Dette giver anledning til nogle empirisk funderede bud på, hvilke kræfter, der ser ud til at være særligt virksomme i lokale forhandlinger af faglige elevsubjektiveringsmuligheder.

Det ser ud til, at når læringsmål didaktiseres stramt og som en del af lærerens mindre fleksible afstemningsarbejde med at tune elever ind på de faglige fællesskabelser, vrides og forskydes mulighederne for faglig elevtilblivelse. For elever, der selv tuner sig ind på et fagligt fokus i bevægelse, åbner der sig gode og måske nye muligheder for at blive del af det faglige fællesskab og forhandle det, der genkendes som vellykket faglig subjektivitet. Men det ser samtidig ud til, at elever, der ikke selv tuner sig ind, kan få vanskeligt ved at blive fagligt genkendelige for læreren og dermed risikere eksklusion af faglige fællesskaber. Når læringsmål didaktiseres som en del af lærerens fintunede afstemningsarbejde, ser det til gengæld ud til, at der bliver plads til elevsubjekter i de faglige fællesskabelser, selvom de ikke af sig selv gør faglighed på genkendelige måder. Det ser ud til, at alsidige fortolkningsrepertoire, der aktualiseres for læreren i de faglige situationer, i højere grad giver anledning til fintunede afstemninger end mindre alsidige fortolkningsrepertoier præget af dogmatiske forståelser af læringsmål. Lærerens adgang til nuancerede fortolkningsmuligheder og lærerens handlinger ser ud til at have stor agens i forhandlingerne af muligheder for faglig elevsubjektivering, men også normer blandt elever kan skabe nogle dilemmafyldte forhandlinger af elevfaglighed, hvis de er i modstrid med lærerens faglige projekt.

Samlinger af tråde

Jeg samler analysetrådene med afsæt i nogle forskelligheder og ligheder i de landskaber, der bliver til i de to klasser. Herigennem udfolder jeg nogle konkluderende bud på, hvordan der forhandles faglig elevsubjektivering, når læringsmål er til stede på forskellige måder vævet ind i forskellige skoleliv.

Lærerhandling er betydningsfulde

Noget af det, der i begge landskaber træder frem som betydningsfuldt, er lærerhandling. Det ser ud til på tværs af analyserne i de to klasser, at der forhandles stor agens til lærerpositionen i de faglige fællesskabelser, forstået som magt til at definere og vurdere faglige elevbidrag som relevante, irrelevante, lødige mm., og at lærerens handlinger er blandt de aktører, der i høj grad aktualiseres som virkningsfulde kræfter i de faglige elevsubjektiveringsprocesser. At læreren er betydningsfuld er ikke et nyt fund, det er velundersøgt (fx hos Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008), men det interessante i afhandlingens analyser er, at de får øje på, hvordan lærerhandling medproducerer forbindelser mellem elevfaglighed og læringsmål, fx når elevbidragenes faglige lødighed vurderes med eksplicite henvisninger til det aktuelle læringsmål. Sanne gør det, når hun roser Vera og Sigurds novelle for at indeholde de genretræk, der er i fokus i de aktuelle læringsmål, og Jakob gør det, når Soffis elevbidrag om *in medias res* bliver skrevet på tavlen under overskriften *sproglig stil*, som er indeholdt i læringsmålet.

Ligheder i didaktisering af læringsmål

Der er mange ligheder i de måder de to lærere Sanne og Jakob didaktiserer læringsmålene på. Begge lærere didaktiserer dem tæt på de handleanvisninger, konsulenten har præsenteret⁴⁵. De lader læringsmålene udpege et snævert fagligt fokus, de 'oversætter' læringsmålene med henblik på, at eleverne forstår dem, og de vender ofte i løbet af undervisningen tilbage til det faglige fokus udpeget af læringsmålene. Der er ligheder i lærerhandling, og der er også ligheder i de fortolkningsrepertoires, der aktualiseres, når lærerne legitimerer deres undervisningspraksis. Her trækker de begge på diskurser om, at *nedbrydning og synlighed* er fremmede for elevs læring.

⁴⁵ Men det betyder ikke nødvendigvis at læringsmålene didaktiseres helt i tråd med reformens læringsmålstyrede undervisning. Læringsmål er, som jeg skrev frem i kapitel 5, forandret på vejen fra policy til praksis.

Når elevbidrag bliver fagligt genkendelige for læreren, bliver det ofte bemærket med henvisning til læringsmålet og begge lærere inkluderer elevbidragene i den faglige samtale, og der sker fokuserede faglige fællesskabelser forhandlet gennem elevbidrag og lærerelaboreringer. Når elever ytrer sig fagligt genkendeligt, bliver de del af de faglige fællesskaber, og her forhandles (til dels) fælles og fokuseret fællesfaglighed. Eleverne Mikkel, Soffi og Agnes i 9.C og Vera og Sigurd i 8.AB, bliver fagligt genkendelige over tid og fortælles frem som elever, der fagligt profiterer af læringsmålene.

Forskelligheder i lærerhandlinger

Den didaktisering af læringsmål, der på tværs af de to klasser umiddelbart kan synes ens, rummer også en del forskelligheder. Det kan ikke undre, at læringsmål praktiseres forskelligt. Det er altså ikke en pointe i sig selv, men det er interessant, fordi forskellighederne rummer analytiske potentialer. Disse forskelligheder træder særligt frem, når elever ikke gør faglighed på måder, der genkendes som relevante inden for det faglige fællesskab, der er etableret.

Når elever i de to klasser ikke af sig selv byder ind med fagligt genkendelige bidrag, påtager begge lærere sig et afstemningsarbejde, der handler om at tune eleven ind på det faglige fokus, der er udpeget af de aktuelle læringsmål. Men lærerne gør det på forskellige måder, og jeg har i analyserne kaldt det, Sanne gør, for et *fintunet afstemningsarbejde*, og det Jakob gør for et mindre fleksibelt eller et *grovtunet afstemningsarbejde*. Jakob stiller ofte spørgsmål, der skal anspore eleverne til selv at sige noget faglig relevant inden for de abstrakte og kontinuerligt (gen)forhandlede grænser for faglig lødighed. Svarene på spørgsmålene bliver ofte mere og mere åbenlyse, hvis ikke det lykkes eleven at svare fagligt genkendeligt ved de første forsøg. Det ses fx i situationen med Johanne, hvor Jakob til sidst banker på 'metaforer', så hun kan læse det og dermed sige noget fagligt relevant relateret til læringsmålet.

Sanne påtager sig også et afstemningsarbejde med at tune eleverne ind på det faglige fokus, men her er lærerhandlingerne mere varierede, og det ser ud til, at Sanne i højere grad end Jakob fintuner dette arbejde efter eleven og situationen. Vi ser eksempler på denne fintuning, når fx Signe, som genkendes som fagligt svag og har venskabsrelationer med de fagligt lavt positionerede piger Yasmin og Denisa, af Sanne får et tilbud om at læse op fra tavlen. Mens Tobias, der har venskabsrelationer med nogle fagligt højt positionerede

drenge med en afslappet attitude til skolearbejdet, tunes ind på det faglige fællesskab med svar forklædt som spørgsmål, og i en løssluppen stemning, der falder i takt med drengenes måder at være sammen på.

Det ser ud til, at det fintunede afstemningsarbejde, der ikke kun afstemmes efter faglige fællesskabelser men også efter venskabelser, bliver inklusionsproducerende, og i højere grad end det mere grovtunede afstemningsarbejde stiller inkluderede positioner til rådighed, som elever tager op. Når jeg vælger at kalde det, Jakob og Sanne gør, for grovtunet og fintunet afstemningsarbejde, er det velvidende at det afstemningsarbejde, de tager på sig er langt mere komplekst end antonymet *grov-fin* indikerer. Når jeg alligevel fastholder betegnelsen, er det for at pege på og have et sprog for nogle af de forskelligheder, der ser ud til at være virksomme i forhandlinger af faglige elevsubjektiveringsmuligheder indlejret i et skoleliv, som også læringsmål er indlejret i.

Forskelligheder i aktualiserede fortolkningsrepertoier

Gennem analyser af de fortolkningsrepertoier lærerne har adgang til og som aktualiseres i de konkrete undervisningssituationer, får jeg indsigt i, hvordan disse forskellige måder at påtage sig afstemningsarbejdet på hænger sammen med diskurser om og forståelser af læringsmål. Det ser ud til, at selvom begge lærere henviser til nedbrydning og synlighed, og selvom læringsmålene er tydelige i begge læreres undervisningspraksis, så er de fortolkningsrepertoier, der aktualiseres for Jakob og Sanne i de faglige situationer forskellige. Det ser i analyserne ud til, at de fortolkningsrepertoier, der aktualiseres for Jakob i de faglige situationer i høj grad er præget af en dogmatisk forståelse af læringsmål, hvor det stramme og snævre faglige fokus ikke bør fraviges. Fx fortæller Jakob, hvordan han hele tiden har læringsmålene i baghovedet, når han underviser. Det ser ud, til at de fortolkningsrepertoier, der aktualiseres for Sanne i de faglige situationer er mindre gennemsyrede af ideer om læringsmål og rummer en større alsidighed - og fx også trækker på indsigter i elevs venskaber, jargon og stemninger. Det betyder ikke, at Jakob ikke har interesse for og indsigt i elevs venskaber, noget han formodentligt taler med eleverne om i pauserne, men det ser ud til, at disse indsigter ikke umiddelbart aktualiseres i de faglige situationer, eller i hvert tilfælde ikke indgår i hans didaktiske dispositioner. At denne adskillelse af det faglige, som noget der foregår i undervisningen, og det sociale, som noget

der foregår i pauserne, er almindelig i skolen, har jeg har med afsæt i Hansens (2014) forskning peget på tidligere.

I og med, jeg ikke kun forstår fortolkningsrepertoier som værende af diskursiv art, men også af affektiv art, får jeg blik for, hvordan de fortolkningsrepertoier, der er til rådighed for lærerne i undervisningssituationerne, er affektivt stemt på forskellige måder. Jakob afficerer af træthed og travlhed, mens det i højere grad er omsorg, der afficerer Sanne. Det giver anledning til at overveje, om det netop er i mødet mellem de læringsmål, der træder så insisterende frem for Jakob, at der produceres træthed, når Johanne ikke gør faglighed på genkendelige måder. En træthed der inviterer til mindre inkluderende handlinger end de inklusionsambitioner, der hos Sanne er stemt af omsorg. Måske har det, jeg i kapitel 5 omtaler som evidensmagten også lidt bedre fat i Jakob, der ikke viser tegn på tvivl på, at læringsmål er et gode. En tvivl, vi ser hos Sanne, og som producerer fornemmelser af kvalme.

Måske kommer den lærer med en ensidig og dogmatisk tro på læringsmål netop til kort, når elever spræller og ikke rammer plet inden for det af læringsmålet udpegede fokus. Dette ser vi et eksempel på, når Hadi udtaler sig fagligt lødigt om novellens *budskaber*, men ikke fagligt relevant i forhold til læringsmålet om *sproglig stil*. Her etableres initieret af lærerhandling et pseudofagligt fællesskab omkring budskaber, som gør situationen til en slags pause og positionerer læreren som en sekretær, der blot noterer elevbidrag uden, som han ellers plejer, at elaborere det faglige indhold. Det faglige fokus forskydes og fragmenteres, så ellers relevante sammenhænge mellem *sproglig stil* og novellens *budskaber* sløres, og det bliver for nogle subjekter en konfliktfyldt opgave at tune sig ind på det bevægelige faglige fokus og forhandle faglig subjektivitet.

Passende teenagere

I landskaberne væves mange kræfter sammen i skolelivet og netop i møderne bliver nogle subjektiveringsprocesser (u)mulige. Nogle kræfter aktualiseres af lærerhandling, andre af læringsmål, stemninger og omsorg, mens nogle kræfter aktualiseres af normer for teenagehed. Gennem analyser af elevernes fortællinger ses, hvordan normer om passende teenagere væves ind i landskabet i 9.C. Normer der bliver til og sedimenteres gennem kærlighedsafficerede fortællinger om klassesammenhold og affektivt intensiveret af gamle mobbehistorier, der lurer som trusler mod harmonien. Spændt ud herimellem bliver normer

om unikhed og selvtænkende teenagere til stærke affektive retningsgivere for, hvad der er muligt og umuligt. Og måske netop i mødet med den formaliserede måde læringsmålene didaktiseres på i 9C, bliver positioneringstilbuddene særligt konfliktuelle og dilemmafyldte for nogle elever. I landskabet i 8.AB er der ikke på samme måde stærke fortællinger om teenagehed. Her er landskabet præget af varme følelser for og fortællinger om gode lærerne, så her bliver de flerrettede bevægelser mellem tilblivelser som fagligt subjekt og som teenager ikke på samme måde modstridende.

Faglig værdighed

I analysens sidste fase vristes faglig værdighed fri af faglig inklusion. Dette åbnes forskerblikket for nuancer i de faglige elevsubjektiveringsmuligheder, og det bliver muligt at få øje på steder i det empiriske materiale, hvor faglig værdighed og faglig værdighedsberøvelse produceres uafhængigt af in- og eksklusionsbevægelserne i de faglige fællesskaber. Denne analytiske bevægelse forstyrrede ideen om inklusion i faglige fællesskaber som noget entydigt positivt. Denne normativitet har formodentlig været grundlæggende i projektet hele vejen, i og med jeg har argumenteret for projektets relevans med afsæt i en bekymring for de elever, der ekskluderes af faglige fællesskaber. Men hvad så nu? Sår jeg tvivl om, hvorvidt det er et problem med elever, der er ekskluderet fra faglige fællesskaber. Er det ikke en ambition at inkludere dem? Jeg vil hævde, at det er problematisk, at elever over tid fastfryses i fagligt ekskluderede positioner. Men selvom der er gode grunde til at bekymre sig om faglig eksklusion i skolen, vil eksklusionens umiddelbare modsætning inklusion ikke altid være et tilstrækkeligt svar.

En undringsbaseret analysestrategi

Afhandlingens analyser er blevet til på baggrund af en undringsbaseret analysestrategi. Jeg gennemførte først analyserne og fikserede de empirisk funderede fortolkninger, hvorefter jeg spurgte til, hvad jeg ikke forstod eller havde overset. På den måde har jeg gang på gang i analyserne set noget nyt. Dette er mit take på at lade empirien gøre modstand og raffinere det teoretisk informerede begrebsunivers gennem empiriske analyser og omvendt.

Efter jeg havde gennemført analyse 1, undrede jeg mig stadig over, at Johanne ikke handlede på måder, der med stor sandsynlighed ville give hende adgang til en inkluderet position i det faglige fællesskab. Samtidig var elevernes egne fortællinger om deres stærke

klassefællesskab i 9.C påfaldende insisterende. Fortællingerne larmede empirisk så at sige, og jeg blev dermed i analyse 2 ansporet til at gå på opdagelse i dele af det empiriske materiale, hvor disse fortællinger var i spil. Her rejste sig for mig spørgsmål om, hvordan eleverne fra parallelklassen kunne være så upassende, og hvorfor det havde så høj status at være en taber. Gennem analyser af mobbefortællinger, klamme fingre og elever i mærketøj – analytiske tråde, jeg længe troede var et vildspor, åbnede det empiriske materiale sig alligevel for indsigt i, hvorfor Johanne ikke tog mod den foræring, hun fik af læreren, og hvorfor Mikkel's håndsoprækning producerede afsky. I 8AB blev analysebevægelser gennem fortællinger på trapper, en slagting og en ydmygelse, der aldrig blev til noget, blandt de snørklede veje, der bragte mig til at forstå noget om fintunede lærerhandlinger og elevbidrag, der måske til tider får raspet lidt for meget af kanterne. At lade ideen om en undringsbaseret analysestrategi løbe gennem analyserne har været min måde at lade empirien sparke igen på. Det har været min måde at tage livets modstand på mig i forskningsprocessen. Der har været blindgyder, men der har også været indsigter, jeg ikke havde fået, hvis ikke jeg havde tilladt en til tider rodet forskningsproces.

Bidraget til lærerprofessionen

Det er en ambition at afhandlingen kan bidrage ind i lærerprofessionen og være med til at nuancere og forstyrre nogle af de fortolkningsrepertoarer lærere har til rådighed. Bidraget er forståelsestilbud og analytiske begrebsrammer. Selvom afhandlingen kredser om lærerhandlinger som et svar på, hvad der sammen med læringsmål og andre aktører arbejder i faglige elevsubjektiveringsprocesser, så tilbyder afhandlingen ikke handleanvisninger. Både Jakob og Sanne og de andre lærere, der har indgået i projektet, har en intention om at arbejde tæt på de handleanvisninger, der er tilgængelige for dem. Og i perioder praktiseres læringsmålene også tæt på handleanvisningerne. Men skolelivet gør også ganske ofte modstand, og elever gør noget andet end forventet, og på måder der ikke altid giver mening for læreren. Her bliver der brug for mere end handleanvisninger, og jeg vil hævde, at der er brug for indsigt i det rodede og uforudsigelige skoleliv, så man som lærer har alsidige fortolkningsmuligheder og indsigter. Det er sådanne fortolkningsmuligheder og indsigter, jeg med afhandlingen har tilstræbt at byde ind med. Jeg har et håb om at forstyrre de tilgængelige forståelser, der fx fremstår for lærerne og særligt Jakob som så entydigt sande, at de producerer dårlig samvittighed, når skolelivet gør modstand og lærere må

fravige. Jakob holder pause og undskylder sig med, at det skal der også til i en travl hverdag med mange læringsmål, mens Sanne veksler mellem dårlig samvittighed, kvalme og en indre kamp med at tro på det, hun kalder sit menneskesyn.

Bidraget til postpsykologiske analyser af subjektiveringsprocesser i skolen

Afhandlingen bidrager også til postpsykologiske analyser af subjektiveringsprocesser i skolen. Det er her en intention at bidrage med et teoretisk informeret begrebsunivers, der kan bringes i anvendelse som inspiration, når faglige aspekter ved subjektivering skal studeres på måder, der ikke gør elevfaglighed til et individuelt anliggende. Med begreber om fællesfaglighed og faglige fællesskabelser og med en forståelse af faglig elevtilblivelse som indlejret i levet skoleliv, bidrager afhandlingen ind i et felt af forskning, som har studeret subjektiveringsprocesser i skolen, men som ikke retter blikket mod selve fagligheden. Her er blikket ofte rettet mod det, man vil genkende som ikke-faglige aspekter. I feltet er der dog også studier, der inddrager faglighed, fx Plauborgs (2015) arbejde, som tænker faglighed og socialitet sammen med hjælp fra Barads (2007) *agentiale realisme*, men det adskiller sig fra dette projekt ved ikke at have et eksplicit fokus på faglige subjektiveringsformer, ligesom det teoretiske perspektiv er et andet.

Afhandlingens bidrag til læringsmålforskningen

Afhandlingens postpsykologiske perspektiv har givet mulighed for komme helt tæt på levet liv og her studere noget af den kompleksitet, der ikke fanges i (størstedelen af) de studier, der studerer sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed. I de kvantitative studier, der præger feltet, vil en del af hverdagslivets nuancer forsvinde qua de kvantitative designs. Eksempelvis ser det ud til, at der i begge klasser er en del elever, der som Mikkel profiterer af læringsmålene, og det er ikke usandsynligt, at et kvantitativt studie ville vise positive korrelationer mellem Sanne og Jakobs fagligt fokuserende læringsmål og elevernes faglighed målt gennem test eller andre faglige evalueringer. Men de elever, som fx Johanne, Hadi og Joefine, der formodentlig ikke præsterer bedre af tydelige læringsmål glider ud af det store gennemsnit. Ligesom lighederne i Sannes og Jakobs didaktiseringer i et kvantitativt design formodentlig ville skygge for forskellighederne. Afhandlingen bidrager så at sige med indsigter i levet liv og menneskene bag tallene.

Afhandlingen har haft som en gennemgående kundskabsambition at bidrage til at forstyrre nogle af de til tider entydige forståelser af sammenhænge mellem elevfaglighed og læringsmål. Men for at kunne indfri denne ambition meningsfuldt må 'sammenhænge' forstås gennem begreber som sammenfiltrering og aktualiseringer af kræfter. Et væsentligt bidrag vil så være at pege på, at læringsmål (blot) er én aktør, og afgørelsen af elevernes faglige subjektivitet er netop indlejret i skolelivets sociale stof, der er vævet sammen af fx normer ungdomsliv, implicite faglige idealer, venskaber, følelser for lærerne, inklusionsambitioner og læreren mere eller mindre fintunede afstemningsarbejde. Når læringsmål blot er en aktør og skolelivet så uregerligt og komplekst, som analyserne har vist, så skal tiltag i reformer helst rejse ud i skolelivet med en sensitivitet over for denne kompleksitet.

Litteraturliste

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. London: Routledge.
- A.P. Møller Fonden. (2018). *A.P. Møller Fonden. Kronik "Det står ikke så ringe til i folkeskolen"*. Hentet 27/9 2019 på <https://www.apmollerfonde.dk/folkeskolen/kronik/>
- A.P. Møller Fonden. (2019). *AP Møller Fondens hjemmeside*. Hentet 27/9 2019 på <https://www.apmollerfonde.dk/folkeskolen/>
- Appel, C., & Coninck-Smith, N. de. (2014). *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. 4. Da skolen blev sin egen: 1920-1970*. Aarhus Universitetsforlag.
- Balling, G. (2009). *Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: En diskussion af teoretiske og metodiske tilgange: Ph.d. Afhandling fra forskningsprogrammet Videnskultur og vidensmedier på Danmarks Biblioteksskole*. Danmarks Biblioteksskole.
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research* (2. edition). Newbury Park, Californien: SAGE.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Bauman, Z. (2002). *Fællesskab: En søgen efter tryghed i en usikker verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2018). *Governing the Intermediary Spaces: Reforming School and Subjectivities Through Liminal Motivational Technologies*. I: E. Hultqvist, S. Lindblad, & T. S. Popkewitz (Red.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (s. 197–212). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_12

- Bjerre, J., f. 1969. (2017). *Hattie på dansk: Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Blackman, L. (2012). *Immaterial bodies: Affect, embodiment, mediation*. Newbury Park, Californien: Sage Publications Ltd.
- Bremholm, J., & Skott, C. K. (2019). Teacher Planning in a learning outcome perspective. *Acta Didactica Norge - Nasjonalt Tidsskrift for Fagdidaktisk Forsknings- Og Utviklingsarbeid*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Brennan, T. (2004). *The Transmission of Affect*. New York: Cornell University Press;
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Geneva (Switzerland): International Bureau of Education.
- Bundsgaard, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? : Om baggrunde og fremtider med Forenklede Fælles Mål. *Cursiv*, S.89-112. Aarhus Universitet.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. London: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Historisk oversigt*. Hentet 19/9 2019 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- Carlsen, D., & Hansen, R. (2016). Debat. Læringsmålstyring eller dannelsesorientering?. Styres målet eller bliver målet styret i naturfagsundervisningen?. Målforståelser. *Cursiv*, 205–246. Aarhus Universitet.
- Cawood, S. H. (2007). *Velkommen til pussyland: Unge positionerer sig i et seksualiseret medielandskab: Ph.d.-afhandling*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Challenging Learning. (2019). *Challenging Learning, website*. Hentet 13/10 2019 på <https://www.challenginglearning.com/>

- Chase, S. E. (1995). Taking narrative seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies. I R. Josselson & A. Lieblich (Red.), *Interpreting experience: The narrative study of lives*. Newbury Park, Californien: Sage.
- Christensen, V. T. (2019). *PISA 2018—A Summary of the Danish Results*. København: VIVE.
- Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Newbury Park, Californien: SAGE.
- Clarke, A. E. (2009). From Grounded theory to Situational Analysis. What's new Why? How? I J. M. Morse, P. N. Stern, J. M. Corbin, B. Bowers, K. C. Charmaz, & A. E. Clarke (Red.), *Developing grounded theory: The second generation*. Left Coast Press inc.
- Clarke, A. E., & Charmaz, K. (2014). *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory*. Newbury Park, Californien: Sage.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn* (Second edition). Newbury Park, Californien: SAGE Publications, Inc.
- Clough, P. T., & Halley, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. North Carolina: Duke University Press.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, Vol.51:1-725.
- Davidson, J., & Kjær, M. (2018). Introduktion til videoanalyse. I J. Davidson & M. Kjær (Red.), *Videoanalyse af social interaktion*. København: Samfundslitteratur.
- Davies, B. (2000a). *A body of writing 1990-1999*. California: AltaMira Press.
- Davies, B. (2000b). *(In)scribing body/landscape relation*. Rowman & Littlefield.

- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Rocco, S., Taguchi, H. L., & McCann, H. (2001). Becoming Schoolgirls: The ambivalent project of subjectification. *Gender and Education*, 13(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/09540250124848>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- DCU. (2013). *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Konceptnotat juni 2013*. Hentet den 27/9 2019 på http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Konceptnotat_Clearinghouse_2013.pdf
- DCU. (2015). *Nyhedsbrev fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*. Hentet 27/9 2019 på <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/nyhedsbrev-fra-dansk-clearinghouse-for-uddannelsesforskning/>
- de Freitas, E., & Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the Body: Material Entanglements in the Classroom*. Cambridge University Press; Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139600378>
- Deleuze, G. (1991). *Bergsonisme*. Zone Books.
- Deleuze, G. (2004). *Foucault*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Tusind plateauer: Kapitalisme og skizofreni*. København: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Egelund, N. (2012). *Da Pisachokket ramte landet*. Altinget. Hentet d. 27/9 2019 på <https://www.alinget.dk/artikel/da-pisachokket-ramte-landet>
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P. G., & Qvortrup, L. (2017). *Fagligt lavt præsterende elever. Hvem får støtte?* Aarhus Universitetsforlag, Nationalt Center for Skoleforskning.

- Egelund, N., & Qvortrup, L. (2013). Forord til den danske udgave. I J. Hattie, *Synlig læring—For lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- EMU. (2019). *Dansk Formål*. EMU. Danmarks læringsportal. Hentet d. 3/3 2020 på <https://www.emu.dk/grundskole/dansk/formal>
- Esmark, A., Bagge Laustsen, C., & Åkerstrøm Andersen, N. (2014). *Poststrukturalistiske analysestrategier—En introduktion*. Roskilde Universitetsforlag.
- EVA. (2012). *Fælles mål i folkeskolen: En undersøgelse af lærernes brug af Fælles mål*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet d. 11/10 2018 på <http://www.eva.dk/projekter/2012/laereres-brug-af-faelles-mal/projektprodukter/faelles-mal-i-folkeskolen/download>
- Fibæk Laursen, P. (2017). Introduktion til Hattie og synlig læring. I J. Bjerre f. 1969 (Red.), *Hattie på dansk: Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fibæk Laursen, P. (2018). Indledning: Mål med mening. I P. Fibæk Laursen (Red.), *Mål med mening: Mellem dannelse og målstyring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fink, H., f. 1944. (2003). *Universitet og videnskab: Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casaestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzelz Forlag.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the Discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. JSTOR.
- Foucault, M. (1988). *The history of sexuality: An introduction*. Vintage Books.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden*. Frederiksberg: Det lille Forlag.

- Frederiksen, M. B., & Petersen, M. N. (Red.). (2012). *I affekt: Skam, frygt og jubel som analysestrategi*. Center for Kønsforskning, Københavns Universitet.
- Gentofte, Gladsaxe og Rudersdal. (2019). *Alle elever skal lære at lære mere, website*. Hentet d. 23/11 2019 på <http://xn--alleeleverskallre-5rb.dk/om-synlig-laering/om-alle-elever-skal-laere-at-laere-mere>
- Gjerløff, A. K. (2014). *Skolelove og skolens formål*. Hentet d. 23/5 2017 på Skole200. <http://skole200.dk/wp-content/uploads/2014/08/skolelove-og-skolens-formaal.pdf>
- Gregg, M., & Seigworth, G. J. (2010). *The affect theory reader*. North Carolina: Duke University Press.
- Hansen, H. R. (2011). (Be)longing: Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. København: *Psyke & logos*, 32(2), 480–495, 544.
- Hansen, H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I: *Nye perspektiver på mobning*. Skolepsykologi.
- Hansen, R. (2018). *Målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning: Ph.d.-afhandling*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Harré, R., & Moghaddam, F. M. (2012). *Psychology for the third millennium: Integrating cultural and neuroscience perspectives*. Newbury Park, Californien: SAGE.
- Hasse, C. (2000). *Kraftfeltet: Kulturelle læreprocesser i det fysiske rum*. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring—For lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2019). *The world's largest evidence base on what works best in schools to accelerate student learning*. Hentet 28/9 2019 på <https://www.visiblelearningplus.com/content/visible-learning-research>
- Hedegaard, K. M., Nørregaard Rasmussen, T., & Simonsen, S. (2015). Kan man have noget imod målstyret undervisning? *Kvan*, 35(101), 70–82. Aarhus
- Helmke, A., & Rasmussen, J., f. 1949-02-04. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hermann, S. (2019). Stefan Hermann har en opskrift på det gode fondssamarbejde: Fonde kan være bedre partnere end staten. *Politikens Skoleliv*. Hentet d. 27/9 2019 på https://skoleliv.dk/nyheder/art7340180/Fonde-kan-v%C3%A6re-bedre-partnere-end-staten?fbclid=IwAR0ODYsKkEvAxwfUN-hXPcOICyRr4wQu8764kJkkw6q2_A4G8wL7nwYU3Og
- Hjort, K. (2006). Evidens—Hvorfor er det så indlysende? : Om nye styringsvidenskaber og nye styreformer i dansk uddannelsespolitik. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2006(2), 54–63.
- Hultqvist, E., Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (2018). Critical Analyses of Educational Reform – Writing a Title and Editing a Book. I E. Hultqvist, S. Lindblad, & T. S. Popkewitz (Red.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (s. 1–19). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_1
- Højgaard Cawood, S., & Juelskjær, M. (2005). Kropslig subjektivering. *Kvinder, Køn og Forskning* 14(3), 19–29. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i3.28132>

- Højgaard, L., & Søndergaard, D. M. (2015). Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard f. 1973 (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I: H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendal.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology, 34*(1), 92–117. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.863831>
- Johansen, M. B. (2016). *Forestillinger om vanskeligheder: En postsstrukturalistisk inspireret afsøgning af æstetikens mulighed for at udgøre efterstræbelsesværdige vanskeligheder i en uddannelsesteoretisk kontekst: Ph.d.-afhandling*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Jones, S., Tanner, H., & Treadaway, M. (2000). Raising Standards in Mathematics Through Effective Classroom Practice. *Teaching Mathematics and its Applications, Volume 19, No. 3, 2000*.
- Juelskjær, M. (2009). "En ny start": *Bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift: Ph.d.-afhandling*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Jørgensen, S. K. (2016). *Mobning og interventioner: Positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn: Ph.d.-afhandling*. DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 51–69.

- Keys, T. D., Conley, A. M., Duncan, G. J., & Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology, 37*(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.002>
- Khawaja, I. (2010). *To belong everywhere and nowhere—Fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging: Ph.d.-afhandling*. Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.
- Khawaja, I. (2013). Fællesskab som fællesgørende bevægelse? - Muslimskhed, fælleshed og belonging. *Psyke & logos, 34*(2), 510–539, 600.
- King, R. B., Ganotice, F. A., & Watkins, D. A. (2014). A cross-cultural analysis of achievement and social goals among Chinese and Filipino students. *Social Psychology of Education, 17*(3), 439–455.
- Klein, H., Wesson, M., Hollenbeck, J., & Alge, B. (1999). Journal of applied Psychology. *Goal Commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and emirical synthesis, 84* (6), 885–896.
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The Effect of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin, 1996*(Vol.119, No.2), 254–284.
- Knoblauch, H., Soeffner, H.-G., Raab, J., & Schnettler, B. (2012). *Video analysis: Methodology and methods: Qualitative audiovisual data analysis in sociology*
- Knudsen, B. T., & Stage, C. (2015). *Affective methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affect*. Palgrave Macmillan.
- Kofoed, J. (2003). *Elevpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen: Ph.d.-afhandling*. Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J. (2005). Elevpli: Arbitrære punktummer i skoleliv og forskning. *Nordiske udkast, 33*(2), 67–75.

- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer. Spekularitet og ubestemmelighed i digital mobning. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Red.), *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Hansen, H. R. (2018). Skolesorg: Død, zombier og kroppe i hardcoremobning. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2018(1), S.76-85.
- Kofoed, J., & Kousholt, D. (2011). Ethiske fordringer og multiple temporaliteter: Forord. *Nordiske udkast*, 39(1/2), 1–7, 129.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Red.). (2009). *Mobning: Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Red.). (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kommunernes Landsforening. (2005). *Forskning, der kan bruges: Nyorientering af den pædagogiske forskning*. KL.
- Kompetencehuset Heckmann. (2017). *Kompetencehuset Heckmann ønsker, at alle lærer mest muligt*. Hentet d. 19/9 2019 på <https://docplayer.dk/35017755-Kompetencehuset-heckmann-oensker-at-alle-laerer-mest-muligt.html>
- Kompetencehuset Heckmann. (2019). *Læringsmål*. Hentet d. 19/9 2019 på <https://www.kompetencehusetheckmann.dk/laeringsmaal/>
- Korpershoek, H., Kuyper, H., & Werf, G. van der. (2015). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education*, 18(1), 137–163.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv: Fællesskaber i børns liv: Ph.d. Afhandling*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.

- Krejsler, J. (2019). *At analysere med Gilles Deleuze: En rejse i nomadebegreber, tilblivelse og kontrolsamfund*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Krøjer, J. (2010). Lever følelser i arbejdslivet? : Et poststrukturalistisk alternativ. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12(1), 9–21, 97.
- Larsen, S. (2016). Målstyringsparadigmet i skolen og kompetencetænkningen. I S. Larsen (Red.), *Pædagogik og lærerfaglighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (1997). Foreword. Stengers's Shibboleth. I I. Stengers, *Power and invention: Situating science*. University of Minnesota Press.
- Lauritsen, H., & Ravn, K. (2016). *Kommune vil ikke fortsætte Synlig Læring-projekt: "Sekterisk"*. Hentet 23/9 2019 på <https://www.folkeskolen.dk/594928/kommune-vil-ikke-fortsaeette-synlig-laering-projekt-sekterisk>
- Lave, J. (2009). Situeret læring og praksis i forandring. *Nordiske udkast*, 37(1/2), 9–18, 119.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (reprinted). Cambridge University Press.
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Liem, G. A. D. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 37–56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12085>
- Locke, E. A. (1991). The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Theories of Cognitive Self-Regulation, Volume 50 issue 2*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*.

- MacLure, M. (2013). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press.
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 2006(76).
- Martin, L., & Mottet, T. P. (2011). The Effect of Instructor Nonverbal Immediacy Behaviors and Feedback Sensitivity on Hispanic Students' Affective Learning Outcomes in Ninth-Grade Writing Conferences. *Communication Education*, 60(1), 1–19.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. North Carolina: Duke University Press.
- Massumi, B. (2009). National Enterprise Emergency: Steps Toward an Ecology of Powers. *Theory, Culture & Society*, 26(6), 153–185.
<https://doi.org/10.1177/0263276409347696>
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1998). Adam, Adam, Adam and Adam: The Cultural Construction of a learning disability. I *Successful failure*. Westview Press.
- Meehan, M. L., Cowley, K., Schumacher, D., Hauser, B., & Croom, N. (2003). Classroom Environment, Instructional resources, and teaching Differences in High-Performing Kentucky Schools with Achievement Gaps. *Paper at the Annual CREATE National Evaluation Institute*.
- Mento, A., Locke, E. A., & Klein, H. (1992). Relationship of goal level to valence and instrumentality. *Journal of Applied Psychology*, 77.4.
- MHES. (2014). *Danish Code of Conduct for Research Integrity*. ufm.dk/publikationer
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2015). *Undervisning med udgangspunkt i læringsmål*. Hentet d. 18/10 2016 på <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering->

og-læringsmiljø/Læringsmålstyret-undervisning/Undervisning-med-udgangspunkt-
i-læringsmaal

Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.

Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Fibæk Laursen, P., & Braad, K. B. (2005). *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitet.

Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Fibæk Laursen, P., & Braad, K. B. (2006). Evidens i uddannelse? *Skolen i morgen*, 9(4), 1–4.

Morisana, D., & Locke, E. A. (2013). Goal Setting and Academic Achievement. I J. Hattie & E. M. Anderman (Red.), *International guide to student achievement*. London: Routledge.

Morsing, O., & Johansen, M. B. (2014). “En sværm af skyer, som skal tænkes”: En diskussion af kultur, kunst og æstetik. *Studier i pædagogisk filosofi online*, 3(2).
Hentet d 27/6 2020 på

<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf/article/download/18132/18151>

Mørck, L. L. (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering: Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag.

Mørck, L. L. (2016). Social praksisteori – partnerskaber analyseret som grænsefællesskaber. I M. Munkholm & L. L. Mørck (Red.), *Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber: Slutevaluering af projektet: Lokalt Partnerskab—Produktionsskoler, Virksomheder og Civilsamfund*. København: SPUK.

Nordenbo, S. E., Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, & Norge.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og*

- skole: Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo: Teknisk rapport.* Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus Universitet.
- OECD. (2004a). *National Review on Educational R&D. Examiners' Report on Denmark.* Hentet d. 19/9 2019 på <http://www.oecd.org/education/cei/33888206.pdf>
- OECD. (2004b). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark—2004.* Undervisningsministeriets Forlag. Hentet d. 19/9 2019 på <http://static.uvm.dk/publikationer/2004/oecd/oecd.pdf>
- Oettingen, A. von. (2016). *Almen didaktik: Mellem normativitet og evidens.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. von. (2019). Von Oettingen frygter fondsskoler: Hvis vi ikke passer på, kortslutter den demokratiske skole. *Politikens Skoleliv.* Hentet d. 23/9 2019 på <https://skoleliv.dk/nyheder/art7327962/Hvis-vi-ikke-passar-p%C3%A5-kortslutter-den-demokratiske-skole?fbclid=IwAR3ZVci-rvKD4Mutw0HjLn2H4ac1xjNCishvPnwduZ-kXfZjwSvrxEH8hM>
- Pasgaard, N. J. (2017). *FAQ om læringsmål.* København: Hans Reitzels Forlag
- Pihl, D. M., & Koch, J. (2015). *Hver sjette elev forlader skolen uden at bestå dansk og matematik.* Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Plauborg, H. (2015a). *Intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet og udvikling af en tænkning om læring og didaktik: Analyser af tre eksperimentelle casestudier: Ph.d.-afhandling.* Aarhus Universitet, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Plauborg, H. (2015b). Klasseledelse og målstyret undervisning. I J. Rasmussen f. 1949-02-04, C. Holm f. 1966, & A. Rasch-Christensen (Red.), *Folkeskolen—Efter reformen.* København: Hans Reitzel Forlag.

- Plauborg, H. (2018). Towards an agential realist concept of learning. *Subjectivity*, 11(4), 322–338. <https://doi.org/10.1057/s41286-018-0059-9>
- Popkewitz, T. S. (2018). Reform and Making Human Kinds: The Double Gestures of Inclusion and Exclusion in the Practice of Schooling. I E. Hultqvist, S. Lindblad, & T. S. Popkewitz (Red.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (s. 133–150). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_8
- Quist, P. (2005). *Stilistiske praksisser i storbyens heterogene skole: En etnografisk og sociolingvistisk undersøgelse af sproglig variation: Ph.d. Afhandling*. Nordisk Forskningsinstitut, Afd. for dialektforskning, Københavns Universitet.
- Rasmussen, J. (2014a). Kompetencemålstyret undervisning i folkeskolen. *Læsepædagogen*, 62(4), 14–18.
- Rasmussen, J. (2014b, august 4). *Eksperten om læringsmålstyret undervisning og lærng*. Undervisningsministeriet. Hentet 23/10 2016 på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-maalstyret-undervisning-og-laering>
- Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereform 2014. I J. Rasmussen, C. Holm f. 1966, & A. Rasch-Christensen (Red.), *Folkeskolen—Efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2016). *Rigtigt nok, at der ikke foreligger evidens for læringsmålstyret undervisning*. Folkeskolen.dk. Hentet 23/10 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/583840/rigtigt-nok-at-der-ikke-foreligger-evidens-for-laeringsmaalstyret-undervisning>
- Rasmussen, J., & Rasch-Christensen, A. (2015). Målstyring: Nye Fælles Mål. I C. H. Jens Rasmussen Andreas Rash-Christensen (Red.), *Folkeskolen—Efter reformen* (1., s. 113–132). København: Hans Reitzels Forlag.

- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., Molbæk, M., Kristensen, R. M., Lorenzen, R. F., Reimer, D., & Torre, A. (2017). *Undervisning med Fælles Mål i dansk og matematik: Et overvejende kvalitativt mixed methods studie*. DPU, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, K. (Red.). (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag;
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Raudaskoski, P., & Paasch, B. S. (2018). Multimodal interaktionsanalyse. I J. Davidsen & M. Kjær f. 1977 (Red.), *Videoanalyse af social interaktion*. København: Samfundslitteratur.
- Reestorff, C. M. (2015). From Artwork to Net-work: Affective Effects of Political Art. I B. Timm Knudsen & C. Stage (Red.), *Affective methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affect*. Palgrave Macmillan.
- Reestorff, C. M., & Stage, C. (2018). Medier og affektteori. I E. Svendsen f. 1954 & P. Schantz Lauridsen (Red.), *Medieteorier*. København: Samfundslitteratur.
- Retsinformation. (2018). *LOV nr 502 af 23/05/2018: Lov om supplerende bestemmelser til forordning om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger (databeskyttelsesloven)*. Hentet 19/10 2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=201319>
- Sauer, N. C. (2019). *Mærskmilliardens forbandelse*. Hentet 19/10 2019 på <https://www.folkeskolen.dk/657795/maerskmilliardens-forbandelse>

- Schmidt, E. (2019). Erik Schmidt: Mærsk-milliarden er uden for demokratisk kontrol. *Politikens Skoleliv*. Hentet 1/12 2019 på <https://skoleliv.dk/debat/art7330475/M%C3%A6rsk-milliarden-er-uden-for-demokratisk-kontrol?fbclid=IwAR1q1BtjZ3FuWxxEq8eGo076Uyc991Lqb86v0JT5adZSQpcIkNIxgW6Cq7o>
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press.
- Skolens Rejsehold. (2010). *Fremtidens folkeskole—Én af verdens bedste: 360-graders-eftersyn af folkeskolen. Rapport A. Anbefalinger*. Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen. Hentet 16/10 2018 på http://www.danskeforlag.dk/download/pdf/096asb042_RapportA_enkeltsider.pdf
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?': On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Stage, C., & Knudsen, B. T. (2016). Affektteori. I B. Schiermer (Red.), *Kulturteori og kultursociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Statsministeriet. (2013). *Pressemeddelse: Statsministerens udtalelse i anledning af donation fra A.P. Møller Fonden til en stærkere folkeskole*. Hentet 29/10 2016 på <http://www.stm.dk/index.dsp?page=13935>
- Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11(2), 101–110. <https://doi.org/10.1080/08038740310002950>
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Forlaget Samfundslitteratur.

- Staunæs, D., Brøgger, K., & Krejsler, J. B. (2018). How reforms morph as they move. Performative approaches to education reforms and their un/intended effects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 345–352. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1453657>
- Staunæs, D., & Juelskjær, M. (2014). Postpsykologisk subjektiveringsteori: Problemet med personligheden version 2.0. I S. Køppe & J. Dammeyer (Red.), *Personlighedspsykologi: En grundbog om personlighed og subjektivitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D., & Kofoed, J. (2014). Visuel metode som affektivt “wunderkammer”. I F. Thuesen, L. Tanggaard, & K. Vitus (Red.), *Konflikt i kvalitative studier* (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag
- Steffensen, B. (2005). *Fælles Mål er for upræcise*. Folkeskolen.dk. Hentet d. 16/10 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/40109/faelles-maal-er-for-upraecise>
- Stengers, I. (2018). *Another science is possible: A manifesto for slow science*. Polity.
- Stovgaard, M. (2017). *Mening med målorienteret undervisning i udskolingen? : Et mixed methods-studie af målorienteringer i skolen: Ph.d.-afhandling*. DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Stovgaard, M., Svarstad, L. K. & Kabel, K.. (2014). *Faglig målsætning i skolen: Et narrativt review med dansk og engelsk som case*. Aarhus Universitet.
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard f. 1973 (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (1995). *Tegnet på kroppen: Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen: Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusulanums forlag.

- Søndergaard, D. M. (1999). *Destabilising discourse analysis: Approaches to poststructuralist empirical research*. Køn i den Akademiske Organisation.
- Søndergaard, D. M. (2003). Subjektivering og nye identiteter: - En psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder*, 12(4), 31–47.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Red.), *Mobning: Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2018). Analytiske læsestrategier—Analoge og digitale tilblivelsesprocesser som eksempel. I L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. A. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. København: Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M., & Staunæs, D. (2005). Interview i en tangotid. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, K. D., & Krøjer, J. (2011). Hvad der gør noget og hvilken etik det implicerer: Om uregerlighed, risikovillighed og langsommelighed. *Nordiske udkast*, 39(1/2), 73–87, 131.
- Sørensen, K. K. (2019). Skolens aktører kalder det en gave og en udfordring: Fonde pumper flere midler ind i skolevæsnet. *Politikens Skoleliv*. Hentet 1/12 2019 på <https://skoleliv.dk/nyheder/art7279819/Fonde-pumper-flere-midler-ind-i-skolev%C3%A6snet?fbclid=IwAR2UfgCciVvRPeALsgpdviJqEA7AR3e2iomuUaaESwVdj34RLv4RgWWCGg0>
- Thrift, N. J. (2008). *Non-representational theory: Space, politics, affect*. London: Routledge.
- Timm Knudsen, B., & Stage, C. (2015). *Affective methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affect*. Palgrave Macmillan.

- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål Dansk 2009. Faghæfte 1*. Hentet d. 3/9 2016 på file:///C:/Users/au49912/Downloads/120326%20Faelles%20maal%202009%20dansk_1.pdf
- Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet d. 15/4 2016 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2014). *Den nye folkeskole—En kort guide til reformen*. Undervisningsministeriet. Hentet d. 15/4 2016 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>
- Varenne, H., & McDermott, R. (1998). *Successful failure: The school America builds*. Westview.
- Visible Learning PLUS. (2019). *Visible Learning PLUS, website*. Hentet d. 15/12 2019 på <https://www.visiblelearningplus.com/about-us>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzel.
- Wetherell, M., 1954-. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Californien: SAGE.
- Whatmore, S. (2003). *Generating Materials*. I M. Pryke, G. Rose, & S. Whatmore (Red.), *Using social theory: Thinking through research*. Californien: SAGE Publications.
- Wiliam, D. (2010). *The Role of Formative assessment in effectice learning environments*. I: H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Red.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing. Hentet 17/4 2016 på <educ.ethz.ch/pro/litll/oecebuch.pdf>

- Wood, R. E., Mento, A., & Locke, E. A. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, Vol 72(3) 1987.*
- Wortham, S. (2004). From Good Student to outcast: The Emergence of a Classroom Identity. *Ethos, Vol 32, Issue 2, 2004.*
- Wortham, S. (2006a). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning.* Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2006b). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning.* Cambridge University Press.
- Aasebø, T. S. (2011). Anti-schoolness in context: The tension between the youth project and the qualifications project. *Social Psychology of Education, 14(4), 503–518.*
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9153-3>
- Aasebø, T. S. (2012). *Kunnskapsforhandling i klasserommet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasebø, T. S. (2017). Classroom discussions: Possibilities and limitations for democratic classroom practices. *Education Reform Journal, 2, 1–16.*
<https://doi.org/10.22596/erj2017.0201.1.16>

Resume

I afhandlingen "Faglig elevsubjektivering – om at blive til i skolelivets fællesskaber, når læringsmål er til stede" udforskes, hvordan muligheder for faglige elevsubjektiveringer forhandles i skolelivets fællesskaber, når læringsmål er til stede. Dette undersøges helt tæt på levet skoleliv og med blik for de mikrosociale forhandlinger, der arbejder i de faglige elevsubjektiveringsprocesser.

Kundskabsambitionen er dobbelt. Den er på den ene side rettet mod at producere empirisk funderede bud på besvarelser af spørgsmålet, og på den anden side er den rettet mod at udvikle et teoretisk informeret begrebsunivers, der kan nuancere og forstyrre tilgængelige forståelser af sammenhænge mellem læringsmål og elevfaglighed. Dermed sigtes der i afhandlingen mod at producere to slags bidrag, der tager form af hhv. empirisk funderede fortolkningstilbud og et teoretisk informeret begrebsunivers. Det er samtidig en ambition, at afhandlingens bidrag på forskellig vis kan byde ind i de for afhandlingen to mest centrale forskningsfelter, og lade forskningsfelterne berige hinanden. Det ene forskningsfelt, afhandlingen bidrager til, er det felt, der studerer sammenhænge mellem læringsmål i skolen og elevers faglighed. Det andet felt består af forskning, der trækker på postpsykologisk subjektiveringsteori i udforskning af levet skoleliv.

Afhandlingen placerer sig inden for en forskningstradition, der er optaget af, hvordan den sociale virkelighed bliver til gennem forhandlinger, bevægelser, sedimenteringer og forskydninger. Det analytiske begrebsunivers er udviklet gennem flerrettede bevægelser mellem empiriske og teoretiske læsninger. Her trækkes på indsigter fra et bredt felt af postpsykologier, hvor særligt tænkere som Foucault, Butler, Deleuze og Davies sammen med nyere arbejder af bl.a. Massumi, som tænker affektivitet ind i subjektiveringsprocesserne, har været inspirationskilder. Også begreber, der ligger uden for den postpsykologiske tradition, er inviteret ind, fx begreber om faglighed og videreudviklinger af fællesskabsbegrebet.

Projektet er kvalitativt. Feltarbejdet fandt sted i tiden efter skolereformen fra 2014, hvor indførelsen af læringsmål i undervisningen var et af de centrale tiltag. Det empiriske materiale består hovedsageligt af feltnoter, videooptagelser og interviews med elever og

lærere og er produceret i to udskolingsklasser i den danske folkeskole, hvor læringsmål i høj grad indgik i undervisningen.

Det er en overordnet pointe i afhandlingen, at *det at blive til som et fagligt elevsubjekt ikke blot handler om at tilegne sig viden og kunnen gennem kognitive processer og bringe det i anvendelse, men at det er en foranderlig, modsætningsfuld og til tider fragmenteret proces, der er dybt indvævet i levet lokalt skoleliv – et skoleliv, som også læringsmål bliver til og indvæves i*. Denne faglige elevtilblivelsesproces er det, der i afhandlingen begrebsættes som *faglig elevsubjektivering*. Når der tænkes med et begreb om faglig subjektivering og et begrebsunivers knyttet hertil, træder det frem, hvordan der med læringsmålenes tilstedeværelse til tider og for nogle elevsubjekter skabes nye muligheder for at blive fagligt genkendelige, mens det for andre kan være mere dilemmafyldt og knap ligetil at forhandle faglig subjektivitet, som ambitionen med reformens indførelse af læringsmål lagde op til.

Afhandlingen er bygget op med et indledende kapitel, der slår problemstillingen an og afgrænser genstandsfeltet. Dette efterfølges af kapitel 2, hvor der først redegøres for skolereformens læringsmålstyret undervisning, hvorefter relevant forskning gennemgås med henblik på at positionere projektet i forskningslandskabet og præcisere afhandlingens forskningsmæssige bidrag. I kapitel 3 udfoldes det metateoretiske afsæt og det begrebsunivers, der udgør afhandlingens teoretiske resurser. Ethiske refleksioner og udformningen af etiske fordringer indleder kapitel 4, og herefter ekspliciteres afhandlingens metodiske og analysestrategiske refleksioner og greb. I kapitel 5 rettes blikket mod det store og komplekse felt, der i afhandlingen omtales som *læringsmålsfeltet*, og som omfatter indsigt i forskning, uddannelsespolitik, dansk skolehistorie, offentlige debatter, konsulentvirksomhed, fondsfinansierede skoleprojekter, lokal skolepraksis m.m. Afhandlingens kapitel 6 rummer tre empiriske analyser: "Analyse 1: Faglige fællesskabelser i 9.C", "Analyse 2: Passende teenagere i 9.C" og "Analyse 3: Lærerens fintunede afstemningsarbejde i 8.AB". De tre analyser er samlet i ét analysekapitel, da de er sammenhængende, og indsigter fra de forskellige analyser læses gennem hinanden undervejs. Afhandlingen afrundes med konkluderende betragtninger i kapitel 7.

Summary

The thesis "Academic subjectification – becoming a student in the communities of school life when learning objectives are present" investigates how the various possibilities for student's academic subjectivities are negotiated when learning objectives are present. The investigation takes place close to lived school life and focuses on the microsocial negotiations that are at work in the processes of student subjectification.

The ambition of the thesis is twofold. On the one hand, it is directed at developing a theoretical informed framework intended to vary and disturb the available understandings of the relationship between learning objectives and student's academic-ness, and thereby, the thesis aims to produce two kinds of contributions, namely a set of empirically founded interpretations as well as a theoretically informed framework. Furthermore, the ambition is that it should contribute to the two most relevant fields of research within the area of the thesis and as such let the fields of research enrich each other. One field of research that this thesis contributes to is the field that studies the relationship between learning objectives in school and student's academic-ness. The other field is composed of research based on a post-psychological theory of subjectification as applied in studies of lived school life.

The thesis falls within a research tradition concerned with how the social reality come into being through negotiations, movements, sedimentations and displacements. The analytical framework of the thesis has been developed through multi-directional movements between empirical and theoretical readings and is based on insights from a broad field of post-psychologies particularly inspired by thinkers such as Foucault, Butler, Deleuze and Davies together with the more recent works of Massumi among others, all of whom include affectivity in the processes of subjectification. The thesis also includes concepts from outside the scope of the post-psychological tradition, e.g. concepts related to academic-ness and expansions of the concept of community.

The project is qualitative. The fieldwork was conducted in the time after the reform of the Danish public school in 2014, where the implementation of learning objectives in teaching was one of the key elements. The empirical material is mainly composed of field notes,

video recordings and interviews with teachers and students in two classes in lower secondary school where learning objectives were an essential part of the teaching.

It is a main point of the thesis that *becoming an academic student is not only a matter of acquiring knowledge and abilities through cognitive processes and putting it to work. It is also an ever-changeable, contradictory and at times fragmented process, which is deeply woven into the lived local school life – a school life that learning objectives are woven into and where they too come into being.* This process of becoming an academic student is what is conceptualized as *academic student subjectification* in the thesis. When thinking with a concept of academic subjectification and a framework related to this concept, it becomes clear how the presence of learning objectives at times and for some students creates new possibilities to be academic recognisable, while negotiating academic subjectivity for others can be more subtle and not as predictable as was the intention with the implementation of the learning objectives with the reform.

The thesis is structured as follows: In the first introductory chapter the central issue of the thesis is introduced and delimited. This presentation is followed by chapter 2, where the role of the goal-driven teaching in the reform of the public school system is presented, and subsequently, research relevant to the thesis is reviewed in order to position the project within the research landscape and specify the academic contribution of the thesis. In chapter 3 the meta-theoretical approach and the framework which constitute the theoretical resources of the thesis are outlined. Reflections on ethical issues and the elaboration of ethical demands introduce chapter 4 and are followed by a clarification of the methodological and analytical reflections and procedures of the thesis. In chapter 5, focus is on the large and complex field which is referred to as the field of learning objectives throughout the thesis and includes elements of research, education policy, history of the Danish school system, public debates, consultancy firms, funded school projects, local school practices, etc. Chapter 6 of the thesis includes three empirical analyses: “Analysis 1: Academic communities in 9.C”, “Analysis 2: Appropriate teenagers in 9.C” and “Analysis 3: The teacher’s finely tuned work in 8.AB”. The three analyses constitute a single analytical chapter, as the analyses are coherent and contribute to each other along the way. Final remarks and considerations conclude the thesis in chapter 7.

Bilag 1

Katalog: Undringer

Hvorfor er udskillelsesmekanismerne i faglige fællesskaber så uforudsigelige	9.C og 8.E
Hvorfor oplever jeg det så ubehageligt, når Nikolaj bidrager?	8.E
Hvorfor kan jeg ikke (altid) forudsige hvilke faglige elevbidrag der billiges og hvilke der hånes?	8.D
Hvorfor er eleverne altid med på læreren projekt?	8.AB
Hvorfor er Sanne som et fluepapir for positiv affektivitet?	8.AB
Hvorfor producerer læringsmål lærerkvalme?	8.AB
Hvorfor SÅ vred over læringsmål?	8.F
Hvorfor SÅ afskyelig en finger?	9.C
Hvorfor er der ingen, der hånes for deres faglige bidrag i 8AB?	8.AB
Hvorfor overvejer Sanne slagtning?	8.AB
Hvorfor klæber der så meget harme til læringsmålene?	8.AB (Sanne) og 8.F
Hvordan undgår Tobias en ydmygelse?	8.AB
Havde jeg forventet, at jeg kunne forudsige den faglige genkendelse?	9.C

Hvorfor påkalder ydmygelse sig tilsyneladende ikke den store intensitet i rummet?	8.E
Hvorfor siger Johanne ikke metaforer?	9.C
Hvorfor kredser der så meget affektivitet om Nikolaj?	8.E
Hvorfor retter Josefine ind?	8.AB
Hvorfor kan jeg ikke se læringsmålene?	8.D og 8.F
Hvorfor vil Jakob ikke tale om døden?	9.C
Hvorfor rykker Johanne stolen i hver time?	9.C
Hvorfor skriver Jakob hvad som helst på tavlen nu?	9.C

Katalog: Interessante cases

	Hvor	Subjekter	På spil	Stikord
Nikolaj er barnlig i gruppearbejde	Feltnoter 8.E	Nikolaj, Bolette og Casper	ydmygelse, hån	"Halløj" - kuglepennen
Signe læser handlingsbro	Video 8.AB	Signe og Sanne	fejring	"Godt set, Signe"
Viola og veninderne leger lærere	feltnoter 8.AB	Viola, Sofie, Anne og Aisha	faglig fejring af piger	
Casper får øje på noget læreren ikke har set	feltnoter 8.E	Birgitte og Casper	fejres af lærer	
Johanne og 'Sidste dag'	Feltnoter 9.C	Johanne, Jakob og elever	undvigelse af faglig genkendelse	"Vild at læse" - døden
Vera og Sigurd	Video 8.AB	Vera, Sigurd, Sanne og elever	fejring af faglig succes	"I er skidegode"
Den afskyelige finger	Uformel samtale 9.C	Soffi og Johanne	afsky	
Unik og tabere	Gruppeinterview 9.C	Agnes, Johanne, Soffi, Laurits og Khalid	hegemoniske positioner	
Den håbløse novelle	Video 8.AB		undvigelse af ydmygelse	Ceremoni
"Sig efter mig i kor. Vi lærer af at fejle!"	Video 8.AB	Tove og elever	gåen med på lærerens projekt	

Valg af novelle	Feltnoter 8.E	Nikolaj, Bolette, Casper og Anna	upåfaldende underkendelse	"Jeg kan bedst huske den sidste." "Vi tager den korteste"
Flødebollen på væggen	Feltnoter 8.D	Mads og elever	hegemoni	
Anton der husker som en elefant	Video 8.AB	Sanne og Anton	hyldest	"I spørger bare Anton ... I ved hvorfor"
Isaam er dygtig men gør faglighed skævt	feltnoter 8.AB	Isaam, elever og Tove	forsvar	"Jeg ved du kan, Isaam"
Jeg, en grovbolle	Video 8.AB	Tove og elever	kedsommelighed	"Er det lige så kedeligt som det ser ud?"
Mikkel profiterer af læringsmål	Feltnoter 9.C		Forskydninger af faglig genkendelighed	"I kan spørge Mikkel ... hvis I vil have målet forklaret"
Signe spurgte mig også i går	Video 8.AB	Elever og Sanne	forhandlinger af værdighed	
Klumpen af kroppe i sofaen	Feltnoter 8.AB		forhandlinger af venskaber	Nusseri og hårfletteri
Omformning af elevbidrag	feltnoter 8.AB			Fra "fantasi" til "nutid og datid"
Den store flok til skoleboden	Feltnoter 8.AB	Johanne, Soffi og en del piger		

Katalog: Tematikker

	Centrale citater og noter	Hvor	Tilstedeværelse
Nedbrydning	"helt helt små enkeltdele"	Jakob uformel samtale	gentagende
Kærlighedsdiskurser	"Det kan mit hjerte ikke bære"	Sanne lærerinterview 1	gentagende 8.AB
Rammepletlogikker	"det er lige her, de skal ind"	Jakob uformel samtale	gentagende
Evidensmagt	"Vi ved det jo, vi ved det jo"	Sanne uformel samtale	gentagende
	"Det skal jo gøres. Al forskning viser ..."	Jakob	
Kravet om selvovervågning	<i>"jeg vid ikke vad det er men vis jeg for det og vide kan jeg nok det"</i>	Magnus 8.AB	Implicit gentagende
Afficerede læringsmål	"jeg får bare kvalme ... det er noget med menneskesynet"		Implicit
	"en travl travl hverdag" Træthed	Affektivitetsnoter uformel samtale Jakob	
Menneskelighed og faglighed	"meget faglig svag, men en god dreng"		
Subtil håndoprækning	Rytmer af hænder		9.C

den uforudsigelige forudsigelighed og den forudsigelige uforudsigelighed	De endeløse gentagelser		På tværs
elever skal vide hvad der lærer	"Vi skal have lært at sige lærer i stedet for laver"	Uformel samtale Jakob 9.C	På tværs
	"og hvad har vi lært i dag"	Video 8.AB	
temporalitet	det er som om tidspunktet afgør lødigheden af fagligheden		9.C
ideen om monokausalitet	"Vi ved at de virker de mål"		På tværs
relationer til lærere	"Sanne kender os"	Elevinterview med Anton. Går igen i interview med hhv Fanny, Josefine, Mads	9.C
Læringsmål som en alien	"Det er sju et monster ... en alien"	Uformel samtale Sanne	8.AB Sanne
følelsessprog versus fagsprog	"føleri"	Uformel samtale med Jakob	9.C Jakob
Jo mere jo bedre	"Vi kan nå mere hvis vi løber" "Hurtigere, hurtigere, hurtigere"	Feltnoter 8.AB	8.AB
Nørderne, de blanke, taberne	"teenage-tabere"	Gruppeinterview 9.C	9.C
svag faglighed som en forfaldshistorie	"der er ikke mange chancer der"	Uformel samtale Inge 9.C	9.C

Elevfaglighed inde i eleven	"Det er ligesom Peter Plys"	Interview 9.C Inge og Jakob	9.C
Tilliden til selvevalueringer	"Altså vi ved, at de er hudløst ærlige"	Lærerinterview Sanne og Tove 8.AB	8.AB
Pausernes løssluppenhed	Stemningsskift	Feltnoter 8.AB og 9.C	gentagende på tværs
Timernes alvor	Stemningsskift	Feltnoter 9.C og 8.AB	På tværs
Læringsmålenes oplevede meningsløshed	"Jeg har ingen ide ... ever"	Elevinterview Mads 8.AB	Gentagende på tværs
Det handler om synlighed	"Vi fortæller det gerne ti gange ... læringsmålene"	Uformel samtale Tove	På tværs
Tvivlen om læringsmålene	"Der er jo også andet i verden	Lærerinterview Sanne og Tove	8.AB
Læringsmål omformulerede	"Vi oversætter dem altid til elevsprog"	lærerinterview Sanne og Tove	På tværs
Insisterende fortællinger om sammenhold	"Vi er en meget rummelig klasse"	gruppeinterview 9.C	9.C
Udpegning af faglig uformåen	<i>"de bliver hele tiden mindet om hvad er det... nå det forstod jeg heller ikke"</i>	Lærerinterview 8.AB	8.AB
Faglighed som et enstrenget hierarki	" han ligger en lille smule over Abraham, men langt under Agnes"	Interview 9.C Inge og Jakob	9.C
Faglige vurderinger er adskilt fra mennesket	"Det siger ikke noget om jer som mennesker. For os er I stadig lige meget værd"	Feltnoter	Gennemgående 8.AB

Bilag 2

Oversigt over det empiriske materiale

Situationer materialet er produceret i	Det empiriske materiale	Pilotprojektet			Sydskolen – 9.C	Sydskolen – 8.AB	
		8A 21 elever	8B 17 elever	8C 18 elever	9.C 20 elever	8A 14 elever	8B 16 elever
Undervisning	Feltnoter	18 lektioners (å 45 minutter) undervisning i faget dansk, 4 lektioner i historie og 4 lektioner i engelsk fordelt mellem 8A, 8B og 8C.			25 lektioners (å 60 minutter) dansk og 10 lektioners matematik i 9A	48 lektioners (å 60 minutter) dansk samlæst mellem 8D og 8E	
	Videoptagelser					Fra de 48 dansklektioner er der 34 timers videoptagelse	
	Lydoptagelser					4 timers lydoptagelser af gruppearbejde	
	Fotos				4 fotos af noter på tavlen	63 fotos af tavler og vægge mm.	
Elevernes pauser	Feltnoter	På tværs af alle klasser har jeg ofte 'hængt ud' i de pauser, der lå før og efter den undervisning, jeg observerede.					
Lærernes møder	Feltnoter	5 samarbejds møder (å 60 minutter) mellem de 3 dansklærere i 8A, 8B og 8C.				7 samarbejds møder (å 60 minutter) mellem de 2 dansklærere i 8D og 8E.	
Møde mellem lærere og forsker om udvælgelse af elever til interview	Lydoptagelser, transskriptioner af lyd og feltnoter				1 møde (å 30 minutter) med matematik- og dansklæreren i 9A	1 møde (å 20 minutter) med de 2 dansklærere i 8D og 8E	
Interview med elever	Videoptagelser, lydoptagelser, transskriptioner af lyd og feltnoter				2 gruppeinterview (å ca. 50 minutter) med hhv. 4 og 5 elever i hver gruppe.	3 gruppeinterview (å 50-60 minutter) med 4 elever i hver gruppe. I alt 12 elever	
						4 gruppeinterview (å 40-50 minutter) med	

			I alt 9 elever.	3 elever i hver gruppe. I alt 12 elever (de samme elever som ovenfor)
	Lydoptagelser, transskriptioner af lyd og feltnoter		8 individuelle interview (å 25-45 minutter). I alt 8 elever (de samme som ovenfor - 1 elev var bortrejst)	
	Fotos taget af elever			39 fotos taget af de 12 interviewede elever
Interview med lærere	Feltnoter, lydoptagelser og transskribering af lyd		1 gruppeinterview (på 90 minutter) med klassens dansk- og matematiklærer	2 gruppeinterview (å 70-80 minutter) med klassernes dansklærere
Dokumenter samlet undervejs	Elevproducerede tekster			Elektroniske dokumenter med i alt 30 essays Skærbilleder og skærmoptagelser af diverse opgavebesvarelser fra undervisningen
	Tekster brugt i undervisningen	Skærbilleder og papirudgaver af opgaver og tekster brugt i undervisningen	Skærbilleder og papirudgaver af opgaver og tekster brugt i undervisningen	Skærbilleder, elektroniske filer og papirudgaver af opgaver og tekster brugt i undervisningen. Samt skærmoptagelse med elevlogin på MinUddannelse.
	Elevs skriftlige selvevalueringer			30 elevs selvevalueringer af faglige læringsmål knyttet til emnerne 'Noveller', 'Essays' og 'Avisen' 30 elevs selvevalueringer af sociale læringsmål

	Dokumenter med læreres vurderinger af elever	Vurderinger af elevernes uddannelsesparathed		Afkrydsningskemær udfyldt af lærerne til vurdering af 30 elevers essays inkl. lærernes kommentarer til eleverne
				Lister med 30 elevers karakterer i alle fag, karakterer for essays og resultater af læse- og staveprøver
	Dokumenter med lærernes planer for undervisningen	Årsplaner og planer for temaer i dansk	Årsplaner i dansk og matematik	Årsplaner og planer over forløb i dansk

Bilag 3

Elevgruppeinterview 9.C

Intro	<p>Anonymitet. Kun mig der ser video. Jeres lærer får intet at vide. Lukket rum – fortæl ikke hvad hinanden har sagt.</p> <p>Gerne høre jer tale. Ingen rigtige eller forkerte svar.</p> <p>Plan: Gruppe – Billeder – Parvis</p>
Mindmap – nuancerede beskrivelser	<p>Hvad kommer i til at tænke på, når jeg siger undervisning i dansk?</p> <p>Skriv, tegn eller tænk (2 minutter)</p> <p>Fælles mindmap – kategoriser i fx indhold, følelser, arbejdsformer, læringsmål, læreren, elever, karakterer, noveller, bevægelse, brainstorm, stemning</p>
Kategoriseringer Subjektiverings- tilbud	<p>Hvordan vil I beskrive jer selv som klasse?</p> <p>Passer alle på beskrivelsen?</p> <p>Hvem passer ikke på beskrivelsen?</p> <p>Passer du selv på beskrivelsen?</p> <p>Er der grupperinger?</p> <p>Hvad er det der er med ESA?</p>
Billeder med mobil til næste gang	<p>Jeg vil gerne have hver af jer til at tage billeder af, hvordan det er for DIG at have dansk? Hvad tænker og føler du? Nu har I fortalt sammen. Jeg vil gerne at I VISER mig det?</p>

	<p>Hvis det var mig kunne det være, jeg tog et billede af min lærer, en klassekammerat - gruppemakker – læringsmål – opgaven – stemning – mod – frygt (fandt et billede af en løve på nettet) – kedsomhed (en sovende emoji) – en tegning af et bjerg – et bord med en manglende stol. Det må også være screenshot. HUSK almindelige regler – spørg før du tager billedet – del ikke uden tilladelse.</p>
--	---

I skal smse billederne til mig. I må sende så mange I vil – gerne mindst 4.

Elevinterview individuelt 9.C

Intro	<p>Tak for sidst Gerne høre dig tale Ingen rigtige eller forkerte svar Med vilje svære og mærkelige spørgsmål, som man ikke umiddelbart kan svare på Andre virker indlysende</p>
Selvfølgheder om skole	<p>Hvorfor går man i skole? Andre grunde? Får du andet ud af det?</p>
Læring og læringsmål Fortælling	<p>En situation hvor du lærte noget nyt? Vil du fortælle mig om situationen? Lærer? Elever? Fag? Indhold? Aktiviteter? Hvordan opdagede du at du havde lært noget? Kunne du noget nyt? Vidste du noget nyt? Hvad gjorde at du lærte det nye? (lærer, elever, bøger) Opdagede læreren det? Tænker du over om læreren skal opdage det? Hvis jeg var en flue – hvad ville jeg så kunne se? Ved du hvad meningen var at du skulle lære? En situation hvor du ikke lærte noget? Vil du fortælle mig om situationen? Lærer? Elever? Fag? Indhold? Aktiviteter? Ved du hvad meningen var at du skulle lære? Hvad gjorde at du ikke lærte noget?</p>
Cirklen Faglige interaktioner med hvem og om hvad	<p>Hvem var du sammen med sidst du arbejdede sammen med nogen om noget fagligt i skolen? Cirkel. Hvem er du mest sammen med? Mindre sammen med? Aldrig sammen med? Hvem vælger, hvem du er sammen med? Hvordan kan det være at I er sammen? Ikke er sammen? Hvad laver I sammen? Hvordan arbejder I sammen?</p>
Kategoriseringer	<p>Sidst beskrev I jer selv som klasse Kan du opsummere beskrivelsen? Passer alle på beskrivelsen? Hvem passer ikke på beskrivelsen? Passer du selv på beskrivelsen?</p>
Skolereform	<p>Da du begyndte i 8.klasse kom der en ny skolereform Vidste du det? Kan du huske om noget ændrede sig? Andet der ændrede sig? Var der noget der blev bedre? Var der noget der blev dårligere?</p>

Lærerinterview 9.C

Intro	<p>Tak for sidst Formalia: Anonymiseret. I kan lade være med at svare. I kan trække jer.</p> <p>Jeres forskellige syn på spørgsmålene må meget gerne fremgå – så byd gerne ind, hvis I ser anderledes på det end den anden. Drøft gerne med hinanden.</p> <p>Jeg anvender 'læringsmål' og ikke 'målstyret undervisning' – fordi jeg er interesseret i alle former for inddragelse af læringsmål i undervisningen – ikke kun læringsmålsstyret undervisning.</p> <p>Jeg spørger til konkrete situationer</p>
Helt åben åbning	<p>Hvad falder jer ind, når jeg siger 'læringsmål'?</p> <p>Tanker. Følelser. Holdninger.</p>
<p>Implementering Forløbsbeskrivelse</p> <p>Selvfølgeligheder om skolepraksis</p>	<p>I har jo været med i Mærskprojektet. Vil I fortælle om forløbet på [redacted]? Hvilken plads har 'læringsmål' haft i forløbet og på andre måder? I kan bare supplere hinanden. (jeg tegner tidslinje)</p> <p>Gav noget af det anledning til ændringer i praksis (forberedelse, undervisning, evaluering). Eksempler fra begge. Forskel på fagene? Hvad forblev uændret?</p>
Læringsmålspraksis	<p>Hvilke overvejelser for og imod gør i jer, når I inddrager læringsmål i undervisning?</p> <p>Hvordan anvender I læringsmål i jeres daglige praksis? Tænk på den sidste situation, hvor læringsmål indgik? Beskriv. Hvad gjorde I med læringsmål i: Forberedelsen? Gennemførelsen? Evalueringen?</p> <p>Hvordan valgte I målene? FFM? Hvad var vigtigt at gøre? I hvilken fase gav de mest mening? Hvorfor? Eks</p> <p>MinUddannelse?</p> <p>Er der dele af jeres fag, der egner sig bedre end andre til læringsmål? Eksempler på velegnet og mindre egnet?</p> <p>En særlig vellykket situation hvor inddragelsen af læringsmål gav mening? (begge) Beskrivelse. Elever? Fag? Indhold? Aktiviteter? Hvad gør denne situation vellykket? (læring, motivation, struktur??)</p>

	<p>En mindre vellykket situation, hvor inddragelsen af læringsmål ikke gav mening? Hvad gør denne situation mindre vellykket?</p>
<p>Forventninger til faglig passende deltagelse og positioner i forskellige didaktiske arrangementer</p>	<p>En lektion består jo ofte af forskellige aktiviteter – fx gruppearbejde, klassesamtale.</p> <p>Hvilke elever er mest deltagende i hvilke aktiviteter? Er der elever der altid deltager? Aldrig deltager?</p> <p>Spiller læringsmål forskellige roller i forskellige aktiviteter?</p> <p>Hvilke overvejelser gør I jer, når eleverne skal arbejde sammen om et fagligt indhold? Gruppesammensætning? Konkret? Hvem sætter I sammen og hvorfor?</p>
<p>Konkrete elever</p>	<p>Er der nogen konkrete elever, som profiterer mere end andre af inddragelsen af læringsmål? Hvem? Hvordan profiterer?</p> <p>Konkrete eksempler – Hvem – hvordan? Forskellige fag?</p>
<p>Elevcitater</p>	<p>De grupperer sig – dette er eksempler på forskellige måder at forholde sig til læringsmål på. Elev07 er alene om den strategi. De andre er velrepræsenterede.</p> <p>Rådata – udvalgte men ufortolkede. Jeres indskydelser?</p>
<p>Afslutning</p>	<p>Jeg skal jo ind til [REDACTED]. Hvis I nu var mig, hvad ville I så holde øje med?</p> <p>Er der noget jeg ikke har spurgt om?</p> <p>Er der noget, I synes jeg skal huske at tænke med ind i mit projekt?</p>

Første elevgruppeinterview 8.AB

Intro	<p>Anonymitet. Kun mig der ser video. Jeres lærer får intet at vide. Lukket rum – fortæl ikke hvad hinanden har sagt. Gerne høre jer tale. Ingen rigtige eller forkerte svar.</p> <p>Plan: Gruppe – Billeder – Parvis</p>
Mindmap – nuancerede beskrivelser	<p>Hvad kommer i til at tænke på, når jeg siger undervisning i dansk? Skriv, tegn eller tænk (2 minutter)</p> <p>Fælles mindmap – kategoriser i fx indhold, følelser, arbejdsformer, læringsmål, læreren, elever, karakterer, noveller, bevægelse, brainstorm, stemning</p>
<p>Oplevelser og refleksioner med læringsmål.</p> <p>Narrativer om danskfaget og elevhed i dansk.</p> <p>Passende elevperformance</p> <p>Konkrete fortællinger om situationer og handlingsforløb (med implicite forståelsesrammer om dansk og elever)</p>	<p>Læringsmål. Hvor er de? Hvad gør I med dem? Konkrete eksempler? Hvordan brugte du dem sidst? Hvordan var det? Er der forskel på om I læser dem, eller [redacted] fortæller dem?</p> <p>Din bedste dansktid? Vil du beskrive den? Den bedste tekst, du har læst? Hvad er en god lærer for dig? Hvad er en god arbejdsform for dig? Hvad er et godt læringsmål for dig? Har du et konkret eksempel?</p> <p>Novelleforløbet. Hvilken konkret situation husker I bedst? Fortæl om det konkrete novelleforløb. Hvordan oplevede I det? Hvordan var det at læse En stol for lidt? Hvorfor skulle I læse den, tror I? Hvad tror I [redacted] og [redacted] har tænkt?</p> <p>Hvad forventer de af jer? Hvordan ved I det? Forventer de noget forskelligt af jer? Forventer de noget forskelligt i forskellige situationer? Hvad forventer andre elever af jer? Hvad forventer jeres forældre af jer?</p> <p>Essay. Hvilken konkret situation husker I bedst? Fortæl om det konkrete essayforløb. Vil du beskrive hvordan det var?</p>
<p>Kategoriseringer</p> <p>Subjektiverings-tilbud</p>	<p>Hvordan vil I beskrive jer selv som klasse?</p> <p>Passer alle på beskrivelsen?</p> <p>Hvem passer ikke på beskrivelsen?</p> <p>Passer du selv på beskrivelsen?</p> <p>Er der grupperinger?</p> <p>Hvad er det der er med [redacted]?</p>

<p>Billeder med mobil til næste gang</p>	<p>Jeg vil gerne have hver af jer til at tage billeder af, hvordan det er for DIG at have dansk? Hvad tænker og føler du? Nu har I fortalt sammen. Jeg vil gerne at I VISER mig det?</p> <p>Hvis det var mig kunne det være, jeg tog et billede af min lærer, en klassekammerat - gruppemakker – læringsmål – opgaven – stemning – mod – frygt (fandt et billede af en løve på nettet) – kedsomhed (en sovende emoji) – en tegning af et bjerg – et bord med en manglende stol. Det må også være screenshot. HUSK almindelige regler – spørg før du tager billedet – del ikke uden tilladelse.</p> <p>I skal smse billederne til mig. I må sende så mange I vil – gerne mindst 4.</p> <p>Mobilnumre fra alle. Jeg sender en sms, så I har mit. Dagen før minder jeg jer om det.</p>
--	---

Andet elevgruppeinterview 8.AB

Intro	<p>Tak for billeder Vil I præsentere jer?</p> <p>Anonymitet. Kun mig der ser video. Jeres lærer får intet at vide. Lukket rum – fortæl ikke hvad hinanden har sagt. Gerne høre jer tale. Ingen rigtige eller forkerte svar.</p>
<p>Billeder Konkrete fortællinger og konkrete beskrivelser af konkret levet danskundervisning</p>	<p>Hvad er det, du har taget billeder af?</p> <p>Hvad siger billederne om, hvordan det er for dig at være elev i danskundervisningen i 8AB?</p> <p>Kan du genkalde dig den konkrete situation fra et af billederne? Hvordan var det?</p> <p>Er der noget du ville ønske var anderledes?</p>
<p>Umiddelbarheden om noveller og essays</p>	<p>Hvad er en god novelle? Er det det samme, om du læser eller skal skrive?</p> <p>Hvad er et godt essay? Samme om du læser eller skriver?</p>
<p>Essay Konkrete fortællinger om situationer og handlingsforløb</p>	<p>I skrev jo essay, hvordan var det? Hvordan gjorde du? Hvordan vidste du, hvad du skulle gøre? Hvem hjalp dig?</p> <p>I har fået respons på jeres essay? Kan du prøve at beskrive, hvad der skete? Hvad sagde læreren? Hvordan var det for dig? Hvordan følte det er få respons? Karakter?</p> <p>Læringsmål essays. Jeg læser. Hvad falder dig ind, når jeg læser dette?</p>
<p>Samarbejde Passende elevhed</p>	<p>Hvem arbejder du bedst sammen med? Konkret ex på sidst I arbejdede sammen? Hvad er din rolle? Hvad er den andens rolle? Hvordan gør I med opgaven? Er det forskelligt fra fag til fag?</p> <p>Hvem arbejder du mindre godt sammen med? Hvad er din rolle? Hvad gør den anden?</p>
	<p>Hvornår lærer du mest?</p>
Afrunding	<p>Er der noget, du synes, er vigtigt at sige til mig her til sidst?</p>

Første lærerinterview 8.AB

Intro	<p>Formalia: Anonymiseret. I kan lade være med at svare. I kan trække jer.</p> <p>Jeres forskellige syn på spørgsmålene må meget gerne fremgå – så byd gerne ind, hvis I ser anderledes på det end den anden. Drøft gerne med hinanden.</p> <p>Jeg er interesseret i alle former for inddragelse af læringsmål i undervisningen – fra et elevperspektiv.</p> <p>Jeg spørger til konkrete situationer</p>
Helt åben åbning	<p>Hvad falder jer ind, når jeg siger 'læringsmål'?</p> <p>Tanker. Følelser. Holdninger.</p>
<p>Narrativer om læringsmål</p> <p>Selvfølgheder om læring</p>	<p>I har jo været med i Mærskprojektet. Vil I fortælle om forløbet på [redacted]? Hvilken plads har 'læringsmål' haft i forløbet og på andre måder? I kan bare supplere hinanden. (jeg tegner tidslinje)</p> <p>Gav noget af det anledning til ændringer i praksis (forberedelse, undervisning, evaluering). Eksempler fra begge. Forskel på fagene? Hvad forblev uændret?</p> <p>I viste en lille film med ællinger den første dag. Fortæl lidt om det.</p>
Video Læringsmålspraksis	<p>Hvilke overvejelser gør i jer, når I inddrager læringsmål i selve undervisningen?</p> <p>Hvordan anvender I læringsmål i jeres daglige praksis? Tænk på den sidste situation, hvor læringsmål indgik? Beskriv. Hvad gjorde I med læringsmål i: Forberedelsen? Gennemførelsen? Evalueringen? Hvordan valgte I målene? FFM? Hvad var vigtigt at gøre? I hvilken fase gav de mest mening? Hvorfor? Eks</p> <p>Er der dele af jeres fag, der egner sig bedre end andre til læringsmål? Eksempler på velegnet og mindre egnet?</p> <p>En særlig vellykket situation hvor inddragelsen af læringsmål gav mening? (begge) Beskrivelse. Elever? Fag? Indhold? Aktiviteter? Hvad gør denne situation vellykket? (læring, motivation, struktur??)</p> <p>En mindre vellykket situation, hvor inddragelsen af læringsmål ikke gav mening? Hvad gør denne situation mindre vellykket?</p>

<p>Forventninger til faglig passende deltagelse og positioner i forskellige didaktiske arrangementer</p>	<p>En lektion består jo ofte af forskellige aktiviteter – fx gruppearbejde, klassesamtale.</p> <p>Hvilke elever er mest deltagende i hvilke aktiviteter? Er der elever der altid deltager? Aldrig deltager?</p> <p>Spiller læringsmål forskellige roller i forskellige aktiviteter?</p> <p>Hvilke overvejelser gør I jer, når eleverne skal arbejde sammen om et fagligt indhold? Gruppesammensætning? Konkret? Hvem sætter I sammen og hvorfor?</p>
<p>Konkrete elever og elevkategorier</p>	<p>Er der nogen konkrete elever, som profiterer mere end andre af inddragelsen af læringsmål? Hvem? Hvordan profiterer? Grupper af elever (kategorier)</p> <p>Konkrete eksempler – Hvem – hvordan? Forskellige fag?</p>
<p>Elevcitater</p>	<p>De grupperer sig – dette er eksempler på forskellige måder at forholde sig til læringsmål på.</p> <p>Rådata – udvalgte men ufortolkede. Hvad bliver I optaget af?</p>

Andet lærerinterview 8.AB

Intro	<p>Jeres forskellige syn på spørgsmålene må meget gerne fremgå – så byd gerne ind, hvis I ser anderledes på det end den anden. Drøft gerne med hinanden.</p> <p>Jeg spørger til konkrete situationer og elever</p>
	<p>Bedste uv.sit dansk? Mindst vellykkede? Typisk?</p> <p>Hvilke tanker gør du dig i mødet med XXX? Er læringsmålene på spil her? Konkret situation?</p>
	<p>I viste en lille film med ællinger den første dag. Fortæl lidt om det. Konkret om essay? Konkret kobling til faglig dygtighed?</p>
Video Læringsmålspraksis	<p>Hvilke overvejelser gør i jer, når I inddrager læringsmål i selve undervisningen?</p> <p>Hvordan anvender I læringsmål i jeres daglige praksis? Tænk på den sidste situation, hvor læringsmål indgik? Beskriv. Hvad gjorde I med læringsmål i: Forberedelsen? Gennemførelsen? Evalueringen? Hvordan valgte I målene? FFM? Hvad var vigtigt at gøre? I hvilken fase gav de mest mening? Hvorfor? Eks</p> <p>Er der dele af jeres fag, der egner sig bedre end andre til læringsmål? Eksempler på velegnet og mindre egnet?</p> <p>En særlig vellykket situation hvor inddragelsen af læringsmål gav mening? (begge) Beskrivelse. Elever? Fag? Indhold? Aktiviteter? Hvad gør denne situation vellykket? (læring, motivation, struktur??)</p> <p>En mindre vellykket situation, hvor inddragelsen af læringsmål ikke gav mening? Hvad gør denne situation mindre vellykket?</p>
Forventninger til faglig passende deltagelse og positioner i forskellige didaktiske arrangementer	<p>En lektion består jo ofte af forskellige aktiviteter – fx gruppearbejde, klassesamtale.</p> <p>Hvilke elever er mest deltagende i hvilke aktiviteter? Er der elever der altid deltager? Aldrig deltager?</p> <p>Spiller læringsmål forskellige roller i forskellige aktiviteter?</p>

	Hvilke overvejelser gør I jer, når eleverne skal arbejde sammen om et fagligt indhold? Gruppesammensætning? Konkret? Hvem sætter I sammen og hvorfor?
--	--

Bilag 4

Brev til forældre

Kære forældre i kommende 8AB på [REDACTED]

Jeg har i dag fortalt jeres børn, at jeg har fået mulighed for at følge danskundervisningen i kommende 8AB i august-oktober 2017 i forbindelse med mit ph.d.-projekt. I projektet undersøger jeg, hvilken betydning læringsmål i udskolingen kan have for elevers deltagelse i undervisningen. Dette undersøges med udgangspunkt i elevernes perspektiv, da deres blik sjældent er repræsenteret i eksisterende forskning.

Alla data behandles selvfølgelig anonymt og sløres, så personer og skole ikke kan genkendes. Se dog forholdet vedrørende videooptagelser herunder.

Videoptagelser

Undervejs vil jeg gerne lave videooptagelser af nogle forskellige undervisningssituationer. Udvalgte klip fra disse optagelser vil eventuelt blive vist i forbindelse med undervisning og præsentation af projektet, men ingen videoklip vil blive offentligt tilgængelige, ligesom de ikke vil komme andre i hænde end mig.

Mulighed for indsigt i faglige produkter og feedback

Jeg vil gerne have mulighed for at se elevernes faglige produkter samt den feedback lærerne giver til dem.

Elevinterviews med udvalgte elever

Jeg vil derudover gerne interviewe otte elever. [REDACTED] spørger først eleverne, og hvis de siger ja, skriver jeg et særskilt brev til jer pågældende forældre. Jeg interviewer ingen elever, før jeg har modtaget et underskrevet forældresamtykke. De elever, jeg interviewer, vil blive valgt ud fra et ønske om forskellighed.

Eventuel frasigelse

Vil I give mig besked senest den 22.juni, hvis I **ikke** ønsker, at jeres barn er med på videooptagelserne?

Og/eller hvis I **ikke** ønsker, at jeg får indsigt i faglige produkter og feedback.

I kan til enhver tid frasige jer ovenstående – også efter 22.juni.

I må endelig kontakte mig på mail eller telefon, hvis I har spørgsmål eller andet.

Venlig hilsen

Merete Munkholm

DPU, Aarhus Universitet

Mail: memu@edu.au.dk,

Mobil: 26710540

Bilag 5

Informeret samtykke

Aarhus, 5.september 2017

Kære elev og forældre

I forbindelse med mit ph.d.-projekt, der fra et elevperspektiv undersøger betydningen af læringsmål i udkolingen, har jeg spurgt 12 elever fra 8AB, om I vil være med i to interviews. I er i samråd med jeres lærere [REDACTED] og [REDACTED] valgt ud fra et ønske om forskellighed.

De to interviews er:

Et **gruppeinterview** á ca. én times varighed sammen med tre andre elever fra 8AB.

Et **dobbelinterview** á ca. en halv times varighed sammen med én anden elev fra 8AB.

Jeg tager jer ud af undervisningen efter aftale med jer elever og den lærer, I har.

Det, I siger under interviewene, er fortroligt og anonymt. Både skolen, lærere og elever får andre navne i det, jeg skriver, ligesom historier sløres, så ingen vil kunne genkendes. Interviewene **videofilmes**, men vil ikke komme andre i hænde end mig.

For at kunne tale med jer, har jeg brug for **elev- og forældresamtykke**. Hvis det er ok med jer og jeres forældre, at jeg interviewer jer, vil jeg bede jer underskrive vedlagte samtykkeerklæring, som I gerne må aflevere til Merete **hurtigst muligt og senest 12.september**.

I kan til enhver tid fortryde – også selvom I har og jeres forældre har skrevet under.

Venlig hilsen

Merete Munkholm
DPU, Aarhus Universitet
Mail: memu@edu.au.dk
Mobil: 26710540

Informeret samtykke

Jeg er informeret om Merete Munkholms ph.d.-projekt og giver på den baggrund tilladelse til, at mit barn deltager i et gruppeinterview og et individuelt interview i løbet af efteråret 2017. Gruppeinterviewet videofilmes, men ses ikke af andre end Merete Munkholm.

Dato: _____

Barnets navn: _____

Forælders underskrift: _____

Afleveres til 

Kontakt:

Merete Munkholm

DPU, Aarhus Universitet

Mail: memu@edu.au.dk

Mobil: 26710540