

Elevstemmer i gymnasiet

- uddannelse overgår alle

Mette Alma Kjærsholm Boie

Mens jeg er 'in action', er det, som om
jeg taber mig selv
til et fuldstændigt væk

(Elev, 2.g)

Elevstemmer i gymnasiet

– uddannelse overgår alle

Student voices in Danish upper secondary schools

– education happens to everyone

Ph.d.-afhandling

Mette Alma Kjærsholm Boie

Indleveret juni 2020

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier

Arts

Aarhus Universitet

Hovedvejleder: Søren Smedegaard Bengtsen

Bivejleder: David Reimer

ISBN: 978-87-7507-504-1
DOI: 10.7146/aui.416

Forord

Afhandlingens opdrag

– bemærkninger til undersøgelsens elevperspektiv

Denne afhandling er afledt og motiveret af et større 3-årigt *lærerudviklingsprojekt* i relations- og klasseledelseskompetence for gymnasielærere, omtalt som ROK-projektet – et samarbejde mellem Region Midtjylland, Randers Statsskole (stx), Skive Handelsgymnasium (hhx) og AU (Lund & Boie, 2017). Med afsæt i aktionsforskning er ROK-projektets fokus på lærer-elev-relationer og klasseledelse gennem tre år (2014-2017) blevet udforsket og afprøvet via læreres konkrete aktioner samt formuleret, igangsat og gennemført af projektdeltagerne og tilknyttede forskere.

ROK-projektets overordnede formål har været at kvalificere gymnasielærernes undervisningspraksis gennem almenpædagogisk og -didaktisk refleksion og analyse af egen tilgang til og i undervisningspraksis.

Men i ROK-projektet har dette *lærerperspektiv* imidlertid ikke stået alene. Uagtet at eleverne indgår som centralt fokus i lærernes aktioner og de tilknyttede pædagogiske og didaktiske overvejelser, har det også været målet at kunne kvalificere projektets bidrag til gymnasielæreres praksis ved at inddrage eleverne selv, hvortil opdraget har lydt at medtage deres perspektiv.

For hvordan *oplever* elever egentlig at være gymnasieelever, som skal gå i skole og lære noget?

Formålet med at inddrage *elevernes* perspektiv og forankre dette i en kvalitativ undersøgelse hænger således sammen med antagelsen om, at den pædagogiske og didaktiske udforskning ikke i sig selv vil være i stand til at tage højde for elevernes *oplevede* skolegang på fyldestgørende vis.

Gennem intentionen om at indhente viden, der fokuserer undersøgelsen omkring elevers oplevelser, sikres det så vidt muligt, at antagelser, erfaringsbaserede praksisser og teoretisk viden *om* eleverne og deres *forudsætninger* ikke kommer til at 'leve sit eget liv' i læreres professionelle pædagogiske og didaktiske arbejde *udenom eleverne selv*. Risikoen herved kunne være, at lærere, gennem deres pædagogiske og didaktiske udviklingsproces i ROK-projektet, alt andet lige bliver mere relations- og

klasseledelseskompetente, men for eleverne ville det måske blot kunne *opleves* som mere af den samme undervisningspraksis og/eller -kultur – bare på en ny måde.

Og så er vi måske lige vidt?

Således sætter afhandlingen elevernes perspektiv i fokus.

De to medvirkende institutioner tilknyttet ROK-projektet har åbnet deres døre og givet adgang til 2.g-elever, som i midten af deres gymnasietid har bidraget til afhandlingens undersøgelse med deres stemmer.

Indholdsfortegnelse

Forord	3
Afhandlingens opdrag	3
Bilagsoversigt	8
i) Indledning	9
Afhandlingens spor.....	9
Afhandlingens undersøgelsesgenstand – elevstemme.....	12
Afhandlingens forskningsspørgsmål	16
ii) Afhandlingens kundskabsambition	17
iii) Læsevejledning – at læse afkastet af en ’samtales’	19
iv) Opbygning	23
Del 1: Den teorinære del: <i>Begrundelser og Begyndelser</i>	25
Kapitel. 1: <i>Begyndelser</i>	25
1.1. Den fænomenologiske åbning	26
1.1.1. Stemmens udtryk – stemmens fører?	32
1.1.2. Stemmens fører – stemmens kilde?.....	37
1.1.3. Stemmens kilde – stemmens udtryk?	41
Kap. 2: <i>Begrundelser</i>	45
2.1. En fremstilling af elever fra det gymnasiepædagogiske felt	46
2.1.1. Elever ses i fokus for pædagogisk udviklings- og forskningsarbejde	48
2.1.2. Elever ses som unge mennesker i et samfund	56
2.1.3. Elever ses i lyset af politiske incitamenters for uddannelse.....	63
2.2. Fremstillingen af gymnasieelever og et udvidet pædagogisk perspektiv	71
2.2.1. Fokus på eksistens og mening	76
2.3. Student voice	80
2.4. Indgang – mod ny viden	93
Del 2: Den metodiske, empirinære del: <i>Forbindelser og Bevægelser</i>	97
Kapitel 3: <i>Forbindelser</i>	97
3.1. Praksisfænomenologiens metodologi	98
3.1.1. Afhandlingens placering – den praksisfænomenologiske position	99
3.1.2. Ontologisk sensitivitet – fokus på et fænomen.....	110

3.1.3. Epoché-reduktion – at 'stille sig ind' i åbenhed.....	112
3.1.4. Fænomenologisk attentiveness – det metodiske holdepunkt.....	116
3.1.5. De levede erfaringers præ-refleksive potentiale.....	117
3.2. Praksisfænomenologiens metodiske greb – reduktion	118
3.2.1 Fænomenets udlægning i de levede erfaringsbeskrivelser	121
3.2.2. Fænomenologisk reflekterende skrivning	127
3.2.3. Anekdotekonstruktion: første reducerende bevægelse	129
3.2.4. Tematisering: anden reducerende bevægelse	134
Kapitel 4: <i>Bevægelser</i>.....	137
4.1. Empirisk materiale – metodiske overvejelser	137
4.1.1. Indsamlingsmetoder: skriftlige levede erfaringsbeskrivelser og interviews	138
4.1.2. Udvælgelse af informanter	139
4.2. Indsamling af levede erfaringsbeskrivelser – skriftlige og mundtlige	142
4.2.1. Skriftlige levede erfaringsbeskrivelser	143
4.2.3. Mundtlige levede erfaringsbeskrivelser	145
4.2.4. Om det fænomenologiske interview – <i>i</i> interviewsituationen.....	147
4.2.6. Det empiriske materiale.....	149
4.3. Præsentation af analyseeksempler	150
4.3.1. Fænomenologisk attentiveness i interviewet.....	151
4.3.2. Anekdotekonstruktion ud fra interview.....	154
4.3.3. Tematisering ud fra anekdote	159
4.3.4. Anekdotekonstruktion ud fra skriftlig levet erfaringsbeskrivelse	164
4.4. Metodens rækkevidde – mellem fænomen og bevægelighed	168
Del 3: Den analytiske og diskuterende del: <i>Beskrivelser og Fortsættelser</i>.....	172
Kapitel 5: <i>Beskrivelser</i>	172
5.1. Introduktion til to analytiske træk.....	173
5.2. Elevstemmes kendetegn som tilstedeværener i elevhed	176
5.2.1. Rådvildhed og fortabthed	180
5.2.2. Fortrolighed og almindelighed	182
5.2.3. Mod og overskridelse	184
5.2.4. Strategi og beregning.....	187
5.2.5. Elevheds væren som eksistensforståelse	189
5.3. Tilstedeværen som eksistentiel respons	190
5.3.2. Slagmarkens elevstemmer	192
5.3.3. Slagmarkens frontlinje.....	194

5.3.4. Elevstemme i slaget.....	196
5.3.5. Slagmarkens superstemme	199
5.3.6. Farlighedens mysterium 1	200
5.4. Elevstemmes reagerende grundstruktur	202
5.4.1. Meningsdannelse som redoxreaktion	203
5.4.2. Tiltale og reaktion.....	205
5.4.3. Reaktion og krop	207
5.4.4. Elevstemmes kilde – en bevægelighed.....	211
5.4.5. Farlighedens mysterium 2	213
5.5. Elevstemmes fænomenologi	216
5.5.1. Elevstemmes dobbelthed.....	216
5.5.2. Elevstemmes kilde og den blinde passager	220
5.6. Elevstemme udspændt og forviklet – undersøgelsens resultater	226
5.6. Undersøgelsens rækkevidde.....	229
Kapitel 6: Fortsættelser.....	233
6.1. Elevstemme i et fænomenologisk lys – elevs deltagelse i et andet lys	234
6.1.1. Elevstemme som en funktionel stemme – mestrings umulighed.....	237
6.1.2. Subjekt og repræsentation – den blinde passager.....	243
6.1.3. Elevstemme og elevhed som hinandens forudsætninger.....	248
6.1.4. Fænomenet elevstemme – de mulige beskrivelser pædagogiske implikationer	254
6.2. Det mulige – elevstemmes intentionelle gestus	256
6.2.1. Uddannelse overgår alle – undervisning som slagmarkens ubevogtede øjeblikke	256
6.2.2. Uddannelse overgår alle – undervisning med passager af tvivl	259
6.2.3. Uddannelse overgår alle – uddannelse og undervisningens time-out	262
6.3. Udgang – med ny viden	265
7.0. En slutning	270
Resumé.....	271
English summary	274
Litteraturliste	277

Bilagsoversigt

- Bilag 1. Mellemlrumstanker
- Bilag 2. Transskription af interview med Betty (insight cultivator)
- Bilag 3. Litteratursøgning
- Bilag 4. Informationsbrev til forældre (Randers Statsskole)
- Bilag 5. Informationsbrev til forældre (Skive Handelsgymnasium)
- Bilag 6. Introduktionstekst til indsamling af levede erfaringsbeskrivelser
- Bilag 7. Interviewguide
- Bilag 8. Transskriptioner af interviews
- Bilag 9. Instruktion til transskription
- Bilag 10. Skriftlige elevbidrag
- Bilag 11. Datasæt for skriftlige elevbidrag
- Bilag 12. Datasæt for interviews
- Bilag 13. Anekdoter og tematisering
- Bilag 14. Elevrefleksioner, skriftlige (insight cultivators)
- Bilag 15. Elevrefleksioner, mundtlige (insight cultivators)
- Bilag 16. Eksempler på praksisfænomenologisk analyse
- Bilag 17. Analyseeksempel A – Morten

(Bilag 2-17 findes ikke i den elektroniske version.)

i) Indledning

Hvilket ord skal nu begynde denne afhandlings undersøgelse af elevstemme? Hvilket ord skal indlede det endnu-ikke-sagte, det endnu-ikke-skrevne? Hvilket ord skal stå først, og hvorfra skal det komme? Det allerførste ord.

Lad os finde det første ord og få begyndt. Og dog. Den begyndelse er muligvis umulig. Der findes måske slet ikke noget første ord i en undersøgelse? Er alt, hvad vi siger og skriver, ikke blot respons på noget, som allerede lyder?

Men hvad gør jeg så, tænker jeg. Jeg må lytte, selvfølgelig.

Afhandlingens spor

- bemærkninger til en stigende interesse for gymnasieeleverne

Rundt omkring på de danske gymnasier i dag undervises mange elever. Mange forskellige elever. De tilbydes og gennemfører en ungdomsuddannelse, som ruster dem til videreuddannelse og lader dem under deres gymnasietid være i centrum for deres egen læring og dannelse. På trods af uddannelsesparathedsvurdering og karakterkrav er det ganske vist, at den altafgørende hindring for at benytte gymnasiets indgangsdør er det unge menneskes: ”Nej tak, ellers tak”.

Elevperspektivet er på ingen måde fraværende i uddannelsesforskningen på ungdomsuddannelsesområdet, og en stigende interesse for eleverne i gymnasieskolen er vokset i takt med den kulturhistoriske udvikling, der har ført til det gymnasium, vi kender i dag. Uddannelsesinstitutionelle forandringer forbindes til mange påvirkninger, hvori ideologi, idealer, virkende idéer og konkrete tiltag vikles sammen og griber ind i hinanden på forskellig vis og til tider kan være vanskelige at adskille, når uddannelse er på dagordenen og undervisning skal gennemføres.

Midt i dette fremhæver afhandlingen et gennemgående spor, der fastholder de sidste årtiers stigende fokus på gymnasieelever, som siden enhedsskolen i 1850 har benyttet sig af gymnasiets indgangsdør og forladt dens bygning med studenterbeviset i hånden. Fortidens snævre elevgruppe, der havde sin gang i eliteskolen, er i dag afløst af store elevoptag fra ungdomsårgangene og et officielt signal om, at gymnasieskolen henvender sig til alle danske unge mennesker. Forventninger til gymnasieskolens samfundsøkonomiske, socialt regulerende og inkluderende rolle som institution i

samfundet i dag imødegås dagligt, idet økonomi, etnicitet og social baggrund ikke længere er en hindring for de unges uddannelsesvalg. Tværtimod gælder det stadig, som det ligeledes fremgik af diskussioner op gennem 1970'erne, at det er den unges evner og interesser, som skal være afgørende for, om han eller hun får adgang til gymnasiet (Haue, 2016, s. 23).

Der er ingen tvivl om, at danske gymnasiale uddannelser i dag retter sig mod bredden i ungdomsårgangene med følgeskab af en større elevmangfoldighed, hvilket også udpeger et afgørende skifte i forskningsperspektiver og -omfang, der netop forbindes til et før og efter 'massegymnasiets' tilblivelse i 1960'erne (Ibid.) (Haue, 2016).

Gennem reformer genkendes en samfundsmæssig strukturel hensynstagen og en imødekommenhed, der har blik for *eleverne* og deres *interesser* og giver dem *mulighed for valg*, der fastholder dem i centrum for deres egen gymnasieuddannelse. Fx med 1971-reformens fokus på medbestemmelse samt 'valggymnasiets' opståen i 1988 med mulighed for at sammensætte fag på tværs af linjer – alene udvalget af gymnasiale ungdomsuddannelser samt eksistensen af valgfrihed i deres "menu-udbud" bevidner en institutionel rummelighed (Damberg & Rasmussen, 2013). Ligeledes gælder det den *pædagogiske* opmærksomhed, der kalder på almindidaktiske overvejelser og viden med fokus på fx klassekultur og læringsmiljø, herunder udvikling af klasserumsledelse og relationelle kompetencer, hvilke betragtes som vigtige forudsætninger for inklusion og elevtrivsel (Vestergaard, Brown, & Simonsen, 2010) (Murning, 2013) (Hutters & Lundby, 2015). Tilgange i gymnasieundervisning, der omhandler elever og inddrager deres egen forholden sig til læring som fx selvreguleret læring (Zimmerman & Schunk, 2001) og læreproces jf. aktiv læring (Meyers & Jones, 1993) sætter eleven i centrum for undervisningen.

I sammenhæng hermed opstår *motivation* og *deltagelse* som centrale nøgleord i den pædagogiske praksis, både som en praksisinitieret problemstilling og som en politisk/samfundsmæssig opmærksomhed – det er vigtigt, at de unge mennesker *vælger* ungdomsuddannelse og hver især er motiveret for og deltagende i undervisningen, så de gennemfører og lærer og dannes bedst muligt (også med henblik på videreuddannelse).

Elevers motivation og deltagelse vurderes som væsentlige forudsætninger for at være i gymnasieuddannelse som elev og rammesætter samtidig en meningsfuld indstilling og elevpraksis, der bevirker undersøgende opmærksomhed på, hvordan elevers motivation

og deltagelse i undervisning fremmes (Wiedemann & Zeuner, 2012) (Sørensen, Hutter, Katznelson, & Juul, 2013) (Ågård, 2014) (Lund & Boie, 2017) (EVA, 2015). De mange elevers tilsynskomst i gymnasierne har sat sit kraftige sporaftryk i en skærpet interesse for og pædagogisk opmærksomhed på eleverne.

Årtiers voksende elevtilgang bevidner således en fortsat forskningsinteresse for gymnasiernes elever, der både indeholder en samfundsmæssig/politisk og en praksispædagogisk intention om at *imødekomme alle* unge mennesker i uddannelse ved at tage hensyn til deres *egne ønsker og interesser*.

Da afhandlingen ligeledes forankres i interessen for eleverne, og hvordan de kan forstås og imødekommes, opstår interessen for gymnasieelevers stemmer. For elevers deltagelse i undervisningen vises ofte gennem deres stemmer, de skal gerne være synlige, træde frem og udtrykke sig – altså sige noget. Stemmerne bliver deraf en vigtig repræsentant for eleverne og deres læreproces, hvorfor viden om *elevstemme* vil være væsentlig at kunne forholde sig til, som en del af det grundlag, der udgør den pædagogiske imødekommelse i den daglige gymnasieundervisning.

Da elevers *stemme* imidlertid ikke er undersøgt empirisk i en dansk gymnasiepædagogisk kontekst, er afhandlingens *undersøgelse* derfor givet gennem formålet om at opnå en større forståelse heraf. Hermed bidrager undersøgelsen med viden om *elevstemme*, der sætter lærere i stand til at forholde sig pædagogisk til, hvordan elever kan imødekommes gennem en lytning.

Afhandlingens spor bevarer hermed interessen for de elever, der har sagt ”ja, tak” til gymnasiet.

Den møder og lytter til nogle af de elever, som gymnasieinstitutionerne huser. Dem, som hver dag i tre år bevæger sig indenfor murerne, mellem mange interesser og intentioner – derinde, hvor samfundet vil noget med dem, de enkelte gymnasier, lærerne og forældrene vil noget med dem – og selv, vil de (nok) noget...

Men frem for alt tildeles afhandlingens undersøgende spor stemmens opmærksomhed som et særligt betydningsfuldt fænomen i elevernes daglige skolegang.

Afhandlingens undersøgelsesgenstand – elevstemme

– bemærkninger til elevers stemme

Elever oplever hver dag at kunne deltage i gymnasieundervisningen med deres stemme – de har ret til at sige noget og at blive hørt. Vi ved fx fra Dysthes (1997) (2003) sociokulturelle læringsperspektiv, at det at have en stemme og bruge den er afgørende. Mundtlighed og dialog som fremmede for demokratisk deltagelse og læring vurderes som en væsentlig dimension i den daglige skolegang og undervisning. Utvivlsomt er elevens stemme et vigtigt instrument som udtryksmiddel – at have en stemme, tale og blive hørt som gymnasieelev er betydningsfuldt set i både et individuelt og fællesskabsorienteret uddannelses- og samfundsperspektiv.

Og helt uden disse røster i hverdagens skolegang kan det være vanskeligt at forestille sig, hvordan undervisning og uddannelse i det hele taget ville kunne finde sted. De enkelte unges stemmer er centrale for deres mellemmenneskelige samvær og interaktion i sociale sammenhænge generelt, men i særdeleshed også for dem selv som gymnasieelever – som lærende unge mennesker i det gymnasiefaglige fællesskab.

Med stor sandsynlighed anerkendes og hilses elevens stemme velkomne i gymnasieundervisningen, dens tilhørende praksisser og forskellige aktiviteter som mundtlige bidrag, i dialoger, fremlæggelser, spørgsmål, kommentarer og som udtryk for tanker, holdninger, idéer og forslag.

Gymnasieuddannelsens rammesætning kræver på forskellig vis, at de enkelte elever i undervisningen og de tilknyttede aktiviteter kan og skal præsentere og repræsentere sig selv, hvilket som oftest gøres gennem stemmen.

I forhold til læring og dannelse bliver præsentationen og repræsentationen af eleverne selv synlig og hørbar gennem deres motivation og deltagelse, hvilket i høj grad involverer deres stemme.

Derudover, set i sammenhæng med institutionernes uddannelseskvalificerende og -selekerende funktion, forudsættes og afhænger undervisning af elevens stemme for at læreren overhovedet er i stand til at lytte efter noget, respondere og evaluere på et kvalificeret grundlag. Elevens mundtlige deltagelse etablerer en formativ evalueringsmulighed, idet gymnasielæreren får mulighed for at møde de enkelte elever på deres faglige og personlige udviklingstrin og herigennem opretholde løbende dialoger og procesmålsætning med henblik på fortsat læring og dannelse. Således kan

gymnasielæreren og eleverne sammen imødekomme kravet om den løbende evaluering (Christensen, 2006).

Via stemmens brug etableres samtidig grundlaget for en summativ evaluering, idet elevernes mundtlige ytringer kan afspejle den enkeltes faglige niveau gennem de forskellige eksamensformer, som anvendes (Miller, 2006).

En opmærksomhed på hvad der siges, hvordan og hvorfor, hænger sammen med stemme som den kilde (mundtlig som skriftlig), hvorfra en lærings- og dannelsesorienteret kommunikation gøres mulig og udviklingskabende polyfoniske dialoger i fællesskaber kan opstå (Dysthe, 2003) (Dysthe, 1997) (Frost (red.), 2010) (Carlsen & Juel, 2009). Stemmen spiller en central rolle, fordi den *kan, har ret til og skal* tale. At tilbyde og bruge sin stemme er en naturlig del af undervisningsdeltagelsen, men også en *forventelig* dimension i skolegangen – stemmen havner midt i en dobbelthed af ret og pligt.

Som Kristensen (2013) understreger, gør det sig generelt gældende at "(...)school and educational traditions represent an institution where verbal speech has been privileged and where we find strong belief in the human beings' ability to communicate. The teacher encourages his/her students to give reasons for their ideas and opinions, urging them to take part in various discussions" (Ibid. s. 102-103).

Det er (også) i dialogerne, de enkelte elevers læring formes og udvikles, hvorfor mange lærere vurderer deres succes "(...) in the light of how active students are and the degree to which they participate in classroom discussions (Ibid. s. 103).

I forlængelse heraf stiller Dysthe dog også spørgsmålet i slutningen af sin bog "Det flerstemmige klasserum" om, hvorvidt det overhovedet er muligt for den enkelte lærer at forene rollen som evalueringsgarant med rollen som dialogpartner? (1997, s. 242).

Dette spørgsmål står således åbent, men fjerner dog ikke overbevisningen om værdien i dialogens samspil. Det handler om at fremme, at: "Hver enkelt røst supplerer, udvider, modsiger eller nuancerer, hvad der er blevet sagt før (...) " og "Ved at formulere sin forståelse, uanset hvor foreløbig den er, kommer eleven et skridt videre" (Dysthe, 2003, s. 344). Undervisning, klasserummet og samarbejde muliggør den sociale interaktion, som det fællesskab, der er fundamentalt for flerstemmighed og de mange individuelle stemmers bidrag (Ibid.).

Med andre ord: Elevers stemme anses som en kilde, hvorfra udvikling kan spores. Og i forlængelse heraf bliver elevers stemmer i det specifikke uddannelsesfællesskab en

forudsætning, men også repræsentant for den enkelte elevs læring og dannelse – *de skal blot tale*.

Men det er bare ikke altid så enkelt.

For udfordringer, der omhandler 'stille' eller 'tavse' elever, er i denne sammenhæng en 'klassisk' og relevant problematik lige fra grundskole til videregående uddannelser (Spring & Spring, 2012) (Kristensen, 2013). Den omfatter de stille typer, som vi alle kender fra vores egen skolegang – dem, der ikke rigtig siger noget, dem som sjældent rækker hånden op frivilligt og taler højt. Undertiden er de blevet kaldt indadvendte, introverte og/eller generte, og i kønsdistinktionen er disse elever overvejende relateret til pigegruppen som de 'stille piger' (Hjort, 1984) (Søderberg, 1983).

Det er de elever, som i den daglige undervisning tilsyneladende helst vil være usynlige og nødtigt deltager i de mundtlige diskussioner. Det er dem, der kun nødtvunget siger noget eller svarer, hvis de bliver udpeget eller 'harpuneret' af læreren.

De passive og stille typer forbindes af og til med en udsat position i det sociale fællesskab med risiko for udvikling af ensomhed, isolation og lavt selvværd (Spring & Spring, 2012). Og 'den slags' elever begrænser sig ikke udelukkende til de stille piger, også dem "(...) der ikke kommer til fredagsøl, der er drenge, der gemmer sig bag computerspil(...)" udviser en stille adfærd (Hutter, Nielsen, & Görlich, 2013, s. 102).

Disse piger og drenge stille adfærd giver anledning til skærpet opmærksomhed, idet de, trods forskellige udmøntninger i adfærd som henholdsvis afslappethed (for drengenes vedkommende) og bekymring (for pigernes vedkommende), befinder sig i en socialt udsat position, hvilket kan påvirke deres trivsel med konsekvenser for deres gennemførelse af en uddannelse (Ibid.).

Og problematikken gives da også forskelligartet opmærksomhed. En opmærksomhed ses fx i Carlsen og Juels (2009) tilgang til mundtlighed i undervisningen, der med afsæt i retorikkens didaktik og læringssyn, inddrager øvelser, netop med henblik på at forme trygge læringsrum og styrke den enkeltes mundtlige udtryk.

Det er et fokus som også Reimick, Jørgensen, Løsmar og Rasmussen (2016) udfolder i bogen "*Stille elever – klar til forandring*"? Med udgangspunkt i en kognitiv adfærdsteoretisk tænkning til støtte af forandringer i gymnasieelevers stille adfærd leverer bogen pædagogiske handleanvisninger med henblik på at styrke og fremme en aktiv mundtlig deltagelse blandt denne elevgruppe.

Ligesom det også gennem tiden (men uden den store gennemslagskraft) er blevet diskuteret, hvorvidt den mundtlige dimension i undervisningen ofte overses eller tages

for givet, som om det at deltage mundtligt kommer helt af sig selv (Frost (red.), 2010) (Haugsted, 2004). Som Haugsted (Ibid.) netop fremhæver i relation til danskfaget, er mundtlighed en stor del af det faglige fællesskab, men sjældent noget, der gives meget opmærksomhed – med mindre der er udfordringer med tavse elever.

Det fastslås her, at stemme er vigtig, men uagtet vigtigheden af denne genkendelige og aktuelle problematik er det væsentlige i afhandlingens undersøgelsestilgang til elevers stemme, at den *ikke* tager afsæt i denne kendte problematik. En problematik, der i forbindelse med undervisning vil udpege pædagogiske og didaktiske udfordringer i forhold til at kunne 'aktivere' denne specifikke 'stille, introverte, passive og generte' elevgruppe.

Men selvom problematikken er vigtig og initierer centrale pædagogiske og didaktiske opmærksomhedspunkter i relation til elevers stemmer, og selvom det kunne skærpe en empirisk undersøgelsesinteresse, spørger afhandlingens undersøgelse *ikke* til et problem omkring 'de tavse elever' eller 'stille piger' og svarer med mulige pædagogiske handlings- og løsningsforslag.

Formålet med afhandlingens undersøgelse er ikke at starte den ved en allerede etableret forståelse af elevers stemme som en funktion for eller et redskab til udvikling i deres lærings- og dannelsesproces. I så fald ville elevstemme på forhånd være defineret som noget, der *repræsenterer* elever, deres viden, kunnen og væren. Og med det undersøgelsesafsæt vil stemme allerede være tillagt betydninger, der kommer fra det pædagogiske felt, som dermed også rammesætter *lytning*.

Derfor vendes undersøgelsens opmærksomhed i stedet mod elevers *stemme i sig selv*.

Afhandlingens ærinde er derfor ikke at kunne afdække, hvilke forståelser, årsager og/eller motiver, der er knyttet til elevers *brug* eller *ikke brug* af deres stemme, dvs. opklare hvorfor den fx ikke bliver brugt, og hvad der skal til, for at få den til at sige noget, men at indkredse viden om elevstemme og undersøge den, *inden* vi lytter til den som en funktion for noget bestemt.

Afhandlingen forfølger det spørgsmål, om den pædagogiske imødekommenhed gennem den daglige lytning til gymnasieelever er behæftet med antagelser om elever og deres stemme, der potentielt set kan udgøre en del af selve problemstillingen. Dette

vil i så fald også betinge måden at håndtere det pædagogiske på ift. imødekommelsen af de 'stille elever' – eller i en bredere forståelsesramme, elevs deltagelse.

Derfor samler afhandlingens undersøgelse sin interesse om, hvordan elevs stemme kan *forstås* og *beskrives* uden om eksisterende antagelser. Udviklingen af begrebet *elevstemme* har således til hensigt at bidrage til at nuancere og kvalificere læreres måder at imødekomme elever og lytte til deres stemmer.

For at kunne undersøge dette anlægges et *fænomenologisk* perspektiv, idet denne tilgang tillader undersøgelse af elevstemme som et *fænomen i sig selv*, forud for eksisterende pædagogiske og didaktiske rammesætninger.

Denne undersøgelse af elevs stemme som et fænomen i sig selv tilføjer et *nyt* perspektiv til det gymnasiepædagogiske felt, der har fokus på elevs deltagelse med deres stemme. Ligeledes er *elevstemme* som *fænomen* i en fænomenologisk erkendelsesteoretisk rammesætning ikke tidligere undersøgt i en dansk gymnasial kontekst. Denne viden opnås gennem en empirisk kvalitativ undersøgelse, der indhenter elevs beskrivelser af konkrete *oplevede øjeblikke* af deres stemmes tale og/eller tavshed, i en given situation, på et givet tidspunkt i løbet af en gymnasiedag.

Resultatet heraf bidrager med en specifik viden om *elevstemmes fænomenologi*, der nuancerer forståelser af elevs stemmer og tilføjer perspektiver på deres deltagelse samt udpeger implikationer for undervisning og pædagogiske diskussioner heraf. Således gives følgende forskningsspørgsmål. Kap. 1-3 indeholder begrundelser for spørgsmålenes specifikke formuleringer og terminologi, der blandt andet knytter sig til begreber fra fænomenologien.

Afhandlingens forskningsspørgsmål

Overordnede forskningsspørgsmål: (Del 1, 2 og 3)

A) De overordnede forskningsspørgsmål retter sig mod *mulige beskrivelser* af fænomenet elevstemmes kendetegn, der i besvarelsen heraf vil kunne indkredse *elevstemmes fænomenologi*. Følgende overordnede spørgsmål vil stå åbne og blive genbesøgt under hele undersøgelsesprocessens forløb.

Hvilke kendetegn kan fænomenet elevstemme have?

- *Hvad er elevstemmes fænomenologi?*

Undersøgelsens spørgsmål: (Del 2)

B) Undersøgelsesspørgsmålene har til formål at indfange fænomenologiske eksempler på *elevstemme*. Gennem en undersøgelse af elevers *oplevelser* af at være i stemme identificeres manifestationer af, hvordan elevstemme kommer til udtryk. Disse spørgsmål initierer den empiriske undersøgelse.

- *Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet?*
- *Hvordan manifesterer elevers stemmer sig i gymnasiet?*

Diskussionsspørgsmål: (Del 3)

C) Diskussionsspørgsmålet retter sig mod undersøgelsens bidrag til det gymnasiepædagogiske felt, der på baggrund af viden om elevstemmes fænomenologi gør det muligt at diskutere og vurdere, hvordan der kan tænkes og handles pædagogisk hensigtsmæssigt.

- *Hvilke implikationer kan viden om elevstemmes fænomenologi have for gymnasielæreres pædagogiske overvejelser i forhold til imødekommelse af eleverne i undervisningen?*

ii) Afhandlingens kundskabsambition

Afhandlingens undersøgelsesarbejde spalter kundskabsambitionen i tre dimensioner, som hver især hører og virker sammen, idet de fletter sig sammen og udgør undersøgelsesarbejdets helhed. Til hver dimension hører således en kundskabsambition, der adresseres forskelligt i afhandlingens dele og kapitler og spejler de forskellige undersøgelsesfaser.

Men inden dimensionerne præsenteres, er det væsentligt at fremhæve, at afhandlingen ikke er et filosofisk projekt. Det skal forstås således, at afhandlingen *ikke* fremstiller og behandler filosofiens grundbegreber *væren*, *subjekt* og *sandhed* som selvstændige

kategorier. Alligevel undgår den ikke helt at forholde sig hertil, da den i sin fænomenologiske position er orienteret filosofisk mod disse grundbegreber, ligesom den også anvender filosofien i det metodiske arbejde.

Det skyldes til dels dens forankring i den del af fænomenologien, som er filosofisk og eksistentielt orienteret, men også dens undersøgelsesinteresse for stemme som et menneskeligt fænomen, der uden tvivl vil berøre spørgsmål omkring den menneskelige eksistens' grundlag.

På foranledning af disse spørgsmål vedkommer afhandlingens empiriske undersøgelse af *elevstemme* en forståelse af elevers *væren* i gymnasiet. Den vedrører forsøget på at forstå elevers stemme, som kommer fra dem, og må dermed også forholde sig til, hvordan et *subjekt* kan betragtes.

Samtidig, og uundgåeligt, vedrører en undersøgelse videnskabelige kriterier for opnåelse af '*sandhed*', hvilket her vil sige, hvad der i denne afhandlings sammenhæng anses som videnskabeligt sandt ifølge den fænomenologiske erkendelsesteoretiske position.

Med dette videnskabsteoretiske afsæt forholder afhandlingen sig dermed til filosofiske perspektiver, der undervejs *både* henviser direkte til deres filosofiske ophav og baserer sig på de filosofiske fænomenologiske tænkere, hvis tankegods varetages og videretænkes af udvalgte teoretiske repræsentanter, der alle tematiserer *uddannelse* og *pædagogik*, elevers *væren*, og/eller *elevers stemme*.

Den første dimension taler ind i det gymnasiepædagogiske felt med ønsket om at opnå en mere nuanceret forståelse af gymnasieelevers stemmer, og hvordan det kan opleves at tale og/eller tie. Fænomenologien muliggør beskrivelser af elevstemme som fænomen i sig selv uden om behæftede antagelser om stemmes funktion og repræsentantskab. Ambitionen forbindes dermed til opnåelse af viden om elevstemmes kendetegn og fænomenologi. Med denne viden er det hensigten at kunne kvalificere, hvordan vi kan *lytte* til elever i ungdomsuddannelse og undervisningspraksis for dermed på pædagogisk vis at kunne forholde os til måden at håndtere dette på.

Den anden dimension udspringer af en *generel* interesse for elever inden for gymnasieforskningen og hænger sammen med interessen for at undersøge, om og i så fald hvordan, et fænomenologisk forskningsperspektiv kan åbne for alternative forståelser af elever og deres deltagelse i ungdomsuddannelse. Det fænomenologiske

erkendelsesgrundlag som alternativ til gymnasieforskningens overvejende socialvidenskabelige perspektiver (Borgnakke, 2010) (Bertelsen, 2013) (Madsen, 2017) gør det muligt at *supplere* den eksisterende viden om elever, som beskriver dem gennem kategoriseringer og typologiseringer, af hvem de er, og hvordan de deltager i uddannelse og undervisning. Afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted tilbyder således en anden forståelsesramme og forløser ambitionen om at opnå en bredere forståelse af elever.

Den tredje dimension foranlediges af fænomenologiens undersøgelsesposition og hænger sammen med en ambition om at kunne gennemføre et fænomenologisk studie, der *viser* fænomenologien *anvendt*. Denne bestræbelse er et bevidst valg om at *forsøge* at udtrykke den fænomenologiske forskningspraksis i brug – ikke kun i den metodiske og analytiske fase, men gennem *hele* afhandlingens udforskningsproces. Om end udfordrende bruges fænomenologien således både i det teoretiske studie og i det empiriske studie, og derfor *formidles* hele afhandlingen gennem et fænomenologisk metodisk lag, hvis formål er at vise undersøgerens arbejde i metoden. Gennem denne ambition forsøger afhandlingen at leve op til forståelsen af fænomenologi som filosofisk metode (Heidegger, 2007) hvis forskningspraksis kontinuerligt vil bære præg af at være refleksiv omkring egen refleksive undersøgelsesproces (Manen M. V., 2014).

Den fænomenologiske undersøgelsesposition omkranser således *hele projektet*, hvilket stiller krav til afhandlingens undersøgende tilgang, dvs. måden at undersøge på **og ikke mindst** dens formidlende form og dermed også måden at læse den på.

iii) Læsevejledning – at læse afkastet af en 'samtalen'

Hele afhandlingen er således drevet af et *forsøg* på at *vise*, hvordan fænomenologi som filosofisk metode, i sin brug, kan bedrives og formidles.

Dette giver derfor *hele* afhandlingen karakter af en undersøgende 'samtalen', der kommer til udtryk gennem en undersøgende *fænomenologisk reflekterende spørgen* og fremstilles som fænomenologisk reflekterende skrivning. Denne tilgangs metodologi og metode præsenteres og udfoldes (først) i kapitel 3.

Idet afhandlingens spørgende karakter er en væsentlig del af formidlingens udtryk og selve den fænomenologiske metode, er det et bevidst valg at udforme hele afhandlingen

fra dette afsæt, hvori ønsket om at fastholde det undersøgende, spørgende element kontinuerligt lader interessen for forskningsspørgsmålet drive fremstillingen.

Dette valg betyder helt konkret, at formen på litteratur-reviewet i kapitel 2's 'Fremstilling af elever fra det gymnasiepædagogiske felt' i sig selv er en *undersøgelse* af og spørgen til, hvordan der 'lyttes til elever' gennem forskningsfeltets litteratur og projekter, som bringer en implicit forståelse af elevers stemme frem. Ligesom 'Den fænomenologiske åbning' (kapitel 1) *undersøger* den menneskelige stemme som et alment fænomen ved at tage udgangspunkt i en levet erfaringsbeskrivelse og efterfølgende inddrage fiktive, såvel som teoretiske, perspektiver fra forskellige discipliner og områder med henblik på at kaste lys på fænomenet.

På det punkt vil afhandlingen have en eklektisk og sammensat karakter, *men fastholde en spørgende tråd til fænomenet* med henblik på at udfolde og nærme sig en dybere forståelse heraf, der forbinder sig til dets kendetegn. Denne måde at være i undersøgelse på er et gennemgående træk ved afhandlingen.

Den spørgende tråd betyder også, at spørgsmålenes funktion ikke kun er besvarelse, idet indfangelsen af et fænomen aldrig kan være fyldestgørende og afsluttet. De spørgsmål, der kommer til at stå 'ubesvaret' hen, efterlades i deres spørgen derfor kun som potentielle åbninger, der kommer før svar, for netop at undvige antagelsernes råderum.

Afhandlingens samtalende karakter fås ved at spørge, bruge og 'tænke videre' (metodisk: *det filosofiske aspekt*, se kap. 3) fra eksisterende teoretisk litteratur, forskningsperspektiver, udviklingsarbejde og empirisk materiale. Også denne selektions vurdering tilhører undersøgelsens fænomenologiske ambition om at lade undersøgelsesinteressen for fænomenet være styrende. Den basale bestræbelse består således i kontinuerligt at holde forskningsspørgsmålet åbent og lade *al undersøgelsesarbejdet* være drevet af den grundlæggende interesse herfor.

Ydermere betyder dette, at de inddragne perspektivers indeholdte synspunkter inviteres af undersøgeren (forskeren) til samtale i det omfang, det vurderes *relevant* og *aflærende* for *forskningsspørgsmålenes besvarelse* og altså ikke ud fra en forhåndssortering, der fravælger eller vælger perspektiver til, fordi de tilhører bestemte videnskabelige traditioner eller discipliner.

Det er netop pointen (og styrken) med fænomenologien, at forskellige perspektiver kan inddrages og fungere i et slags samskabende, om end forviklende, væv, der opstår som

en tilblivende forgrening (medtaget de løse, flagrende ender) og tilsammen giver *mulighed* for at noget endnu-ikke-set eller hørt kan vise sig eller give lyd.

Samtidig ledsages den fænomenologiske spørgen af et fokus på sprogets vokative dimension (metodisk: *det filologiske aspekt*, se kap. 3), der har til hensigt at fremkalde resonans, forstået som genkendelighed og fascination hos læseren, blandt andet gennem brugen af patos som formidlende vidensform.

Læsningen indebærer derfor en opmærksomhed på, at udfoldelsen af denne spørgende 'samtalen' tillader og inddrager perspektiver fra flere discipliner og områder, samt at vurderingen af, hvilke perspektiver der inddrages forskellige steder i afhandlingen, *falder på forskellige tidspunkter* i undersøgelsesprocessens faser.

Dette viser blot de punkter eller nedslag i den tidsløshed, der kan eksistere i en videnskabelig undersøgelsesproces, hvor indholdet/sagen rammer erkendelsen og efterfølgende må skabe en sammenhæng mellem de enkelte undersøgelsesfasers tvungne valg, som en fremdrift og progression kræver. Idet afhandlingen gives sin formidlende karakter af samtalen, kræver dette særlige formidlende greb, hvis hensigt er at eksplicitere dele af denne samtalede form.

Formidlingsgreb

Således er afhandlingen et fænomenologisk funderet studie, der om end udfordrende følger det dets præmisser undervejs er der indlagt tekststykker som *mellelrumstanker*, *opsamlinger* og *imødekommelsens lytning*, hver med eget formål:

Opsamlinger og *imødekommelsens lytning* skal samle forbindelseslinjer og tråde og fastholde den fænomenologiske samtales *retning*. De trækker det væsentlige frem fra det forudgående afsnit eller kapitel. Tekststykkerne findes på relevante steder rundt omkring i afhandlingens brødtekst.

I *Mellelrumstanker* træder jeg som undersøger eksplicit frem i min 'tale' og spørgen. Mellelrumstanker fungerer som illustration af, at den fænomenologiske metodiske samtalen udfoldes mellem det teoretiske og empiriske materiale og undersøgeren. De finder sted i nedslag eller cuts – der hvor indholdet gør ophold i undersøgerens tænkning og giver anledning til dennes undring og/eller spørgsmål. Således forsøger mellelrumstankerne at vise og (ud)dele undersøgerens tænkning. I nogle tilfælde kan

mellemrumstankerne have en analytisk karakter, der virker afklarende i forhold til forudgående eller efterfølgende tekststykker og somme tider er de mere diskuterende eller konkluderende – men alle er de en slags bivirkning af sagsforholdet. Mellemrumstankerne er hermed forsøg på at vise, hvordan der i afhandlingen leves op til metodens *refleksive* træk. Derudover er det et forsøg på at redegøre for og invitere læseren ind i dele af undersøgerens erkendelsesproces – den uddannelseskvalificerende proces, det kan være vanskelig at få synliggjort og ofte 'kun' ekspliciteres ved de valg, som træffes i en videnskabelig proces. Da mellemrumstankerne ikke er afgørende for at præsentere afhandlingens indhold som videnskabelig udforskning, er de fulde mellemrumstanker placeret i bilag 1, men markeret i teksten.

Såfremt den fænomenologiske samtalen betragtes som en videnskabsende proces, og en proces i sagens natur ikke producerer noget i sig selv, men kun 'er noget', når den står på eller *før* et indhold forandrer sig, bliver det vigtigt at kunne forholde sig til (men også udfolde og vise), *hvordan* et indhold bliver til. Af den grund, vil processen kunne betragtes som konstituerende for indholdet. For som alle andre metoder illustrerer den fænomenologiske samtalen en bestemt måde at skabe og fremstille viden på, der netop beror på dens samtalede karakter og dens tilhørende 'patiske' formidlingsform.

Af samme grund bliver det væsentligt at vide, at afhandlingen benytter sig af overskrifter, der lægger sig lidt ved siden af eller adskiller sig fra, hvad man måske ofte ser i afhandlinger. Det skyldes forsøget på at vælge betegnelser, der er tro mod metoden og dens formidlingsform. Leder man som læser således efter gængse betegnelser som fx litteratur-review, metodekapitel, analyse og konklusion, kan det umiddelbart være forgæves. Dog findes elementerne som dele i den videnskabelige akademiske forms byggesten: Del 1, *Begyndelser* og *Begrundelser*, spejler litteratur-reveiw og positionering inden for forskningsfeltet samt teorifremstilling. Del 2, *Forbindelser* og *Bevægelser*, spejler metodologi, metode og undersøgelsesdesign og del 3, *Beskrivelser* og *Fortsættelser*, analyse, diskussion og konklusion.

Afhandlingen skal hermed *i sin helhed* læses som et udtryk for en undersøgende fænomenologisk reflekterende spørgen. En spørgen, der i selskab med teoretisk litteratur, det empiriske materiale, vejledere og andre faglige forbipasserende mennesker skiftevis har samtalen med undersøgeren, hvis afkast kontinuerligt har

udfoldet sig gennem refleksioner og udviklet erkendelser og argumenter i tilblivelsen af en afhandling.

Med denne *samtalen* in mente skal afhandlingen mødes i håbet om at kunne levere et forskningsindhold, der repræsenterer fænomenologiens videnskriterier om *genkendelighed* og *fascination*, der vækker resonans og potentielt set oplyser fænomenet og virker transformerende for tankegange.

iv) Opbygning

Afhandlingen er bygget op i **tre** overordnede dele: 1. Den *teorinære*, 2. Den *metodiske og empirinære* samt 3. Den *analytiske* og *diskuterende* del. Hver del indeholder **to kapitler**. Samtlige tre dele er *undersøgende* i deres grundstruktur, hvorfor afhandlingen indeholder flere delundersøgelser, der alle bidrager til den overordnede undersøgelse, der besvarer forskningsspørgsmålene.

Formålet med **Del 1** er at *vise* og *argumentere* for sammenhængen mellem undersøgelsesgenstand, videnskabsteoretisk position og valg af metode. Tilsammen uddyber denne del forskningsspørgsmålenes relevans og leverer begrundelser for at igangsætte en empirisk undersøgelse af elevstemme som fænomen i sig selv. Kapitel 1 **Begyndelser** indeholder en filosofisk diskussion af stemme, som et alment menneskeligt fænomen, der motiverer og åbner for undersøgelsesprocessen, introducerer til undersøgelsesgenstanden, fungerer som teoretisk afsæt og illustrerer afhandlingens undersøgende samtalen. Kapitel 2 **Begrundelser** indeholder en undersøgelse af, hvordan der 'lyttes' til elever, som ligger implicit i den viden, der genereres på ungdomsuddannelsesområdet. Kapitlet inddrager forskningslitteratur og udviklingsprojekter fra (kultur)sociologiske, (social)psykologiske samt pædagogiske perspektiver, der alle bidrager til forståelser af elever i det gymnasiepædagogiske felt. I forlængelse heraf introduceres til international forskningslitteratur om student voice, der i modsætning til dansk uddannelsesforskning, har et eksplicit fokus på stemme og derfor tilføjer teoretiske begreber til forståelse af stemme inden for uddannelse.

Formålet med **Del 2** er at redegøre for det metodologiske grundlag samt skabe forbindelse mellem dette grundlags teoretiske begreber og den metodiske operationelle praksis i afhandlingens undersøgelse. Kapitel 3 **Forbindelser** positionerer

afhandlingens empiriske undersøgelse inden for den praksisfænomenologiske metodologi. I kapitlet fremlægges metodologiens grundbegreber, og på baggrund heraf opstilles og beskrives de konkrete metoder, der etablerer fundamentet for at gennemføre en praksisfænomenologisk undersøgelse af fænomenet elevstemme. Kapitel 4 *Bevægelser* indeholder en formidling af det konkrete metodiske arbejde for undersøgelsens gennemførelse. I kapitlet redegøres for overvejelser og valg, der er foretaget i forbindelse med indsamling og analyse af empirisk materiale i form af indsamling af levede erfaringsbeskrivelser og interviews. Samtidig illustreres gennem analyseeksempler, hvordan undersøgeren på baggrund af det indsamlede materiale har foretaget anekdotekonstruktion og tematisering om fænomenet elevstemme.

Formålet med *Del 3* er at præsentere undersøgelsens fund, udfolde analysen, vise elevstemmes kendetegn og præsentere dens fænomenologi. Derudover knyttes an til en diskussion af pædagogiske implikationer af undersøgelsens resultater om fænomenet elevstemme. Kapitel 5 *Beskrivelser* fremlægger analysen og resultaterne af den empiriske undersøgelse. Analysen falder i to dele: Den første del forholder sig til forskningsspørgsmål 1: *Hvilke kendetegn kan elevstemme have*, mens anden del forholder sig til forskningsspørgsmål 2: *Hvad er elevstemmes fænomenologi*. Kapitlet fremlægger en samlet beskrivelse af elevstemmes fænomen og fænomenologi. Kapitel 6 *Fortsættelser* indeholder en diskussion af fænomenet elevstemmes betydning for imødekommelse af elever i undervisningen. Kapitlet tager afsæt i elevernes perspektiv i en diskussion af, hvordan fænomenet elevstemme kaster lys på elevers deltagelse. I forlængelse heraf diskuteres, hvordan fænomenet kan have betydning for læreres pædagogiske overvejelser i forhold til at imødekomme og lytte til elever.

Del 1: Den teorinære del: *Begrundelser og Begyndelser*

Den teorinære del: Del 1 indeholder kap. 1 *Begyndelser* og kap. 2 *Begrundelser*.

Formålet med afhandlingens *teorinære* del er at *vise* og *argumentere* for sammenhængen mellem undersøgelsesgenstand, videnskabsteoretisk position og valg af metode. Tilsammen uddyber denne del forskningsspørgsmålenes relevans og leverer begrundelser for at igangsætte en empirisk undersøgelse af elevstemme som fænomen i sig selv.

Desuden er den et *forsøg* på at illustrere, hvordan en fænomenologisk undersøgende samtalen kan tage en konkret form, som fx afspejles i måden at håndtere et litteratur-review på.

Kapitel. 1: *Begyndelser*

Kapitlet indeholder en filosofisk diskussion af stemme, som et alment menneskeligt fænomen, der åbner for undersøgelsesprocessen, introducerer til undersøgelsesgenstanden, fungerer som teoretisk afsæt og illustrerer den undersøgende samtalen (se læsevejledning ovenfor) på samme tid.

For at opnå en forståelse for elevstemme, undersøges det først og fremmest, hvordan vi generelt forstår og omgås den menneskelige stemme, da dette kan have betydningsmæssige konnotationer, som kan påvirke forståelser af elevstemme. Derfor inddrager kapitlet teoretiske perspektiver på den menneskelige stemme, hvis forståelser blandt andet tematiseres med hjælp fra psykologien/stemmeterapien, litteraturteorien og filosofien, idet de discipliner forholder sig eksplicit til fænomenet stemme. Konkret viser de teoretiske perspektiver, at stemme, som fænomen, konnoterer begreber som identitet, krop, følelser, selv, personlighed, ånd/sjæl og autenticitet.

Kapitlet som fænomenologisk åbning *viser*, at den menneskelige stemmes eksistens kan spaltes i to dimensioner: dens funktion og dens væren. Dette stiller spørgsmål til, hvordan forbindelsen mellem stemme og stemmefører kan forstås.

Kapitel 1 tjener sit formål ved at *begynde* afhandlingens udforskningsproces af elevstemme, der åbner for den mulighed, at der potentielt set kan være forskel mellem stemme og stemmefører. I relation til afhandlingens undersøgelse af elevstemme giver

denne betragtning anledning til at undersøge nøjere, hvordan denne forbindelse forstås, når der lyttes til gymnasieelever (gennem feltets forsknings- og udviklingslitteratur) idet dette vil have pædagogisk relevans for, hvordan der (kan) lyttes til elever i praksis. Diskussionen tilføjer dermed et blik på stemme, der åbner for spørgsmål omkring stemmes repræsentantskab, som igangsætter den undersøgende samtalen med det gymnasiepædagogiske felt og student voice-litteraturen, der finder sted i kapitel 2.

1.1. Den fænomenologiske åbning

- perspektiver på den menneskelige stemme – første lytning

”Hi Betty, thank you for taking time to meet”. Jeg møder Betty på en café. Den hedder Good Earth, hvilket på en måde beroliger på forhånd, lader samvittigheden være i fred. Der er godt fyldt op, men vi finder et sted ved vinduet. Forinden har jeg tænkt på, om det nu ville være i orden, at jeg optog vores samtale, eller om jeg skulle lade være med at spørge og blot stole på, at jeg ville kunne huske det vigtige. Jeg spørger hende, om det er okay at optage. ”Ja”, siger hun, og jeg placerer min mobil på det lille runde bord mellem os. Vi skal tale om fænomenet stemme, og jeg ved, at Betty har noget at sige, fordi hun i årevis har arbejdet med skuespillere og andre, der har mundtlig formidling som en central del af deres arbejde. Bettys the trækker, og jeg tager den første slurk af min kaffe. Jeg tænker på, at alle lydene fra cafeen, folk, der snakker, kommer ind og går igen, musikken og mælkeskummeren og bestikket, også kommer med på optagelsen. Det er egentlig ikke et interview, jeg har planlagt som en del af afhandlingen, samtalen er nærmere et udslag af en strejfende tanke (måske et hint), jeg havde en dag på kontoret, som så gik hen og blev til en invitation og nu et virkeligt møde. Lige nu. Alligevel har jeg tænkt lidt, ikke så meget (men lidt) over, hvad jeg vil spørge Betty om. Men hun begynder helt af sig selv: **”I think human being sound”**(...) (Se bilag 2)

Jeg lytter til Bettys stemme og synker ind i dens tilstedevær, imens begynder jeg afhandlingens undersøgelse i undringen over, hvordan den menneskelige stemme egentlig kan forstås...

... Alle mennesker har en stemme at tale med. Den menneskelige stemme er i bund og grund svingninger, en slags vibrering, der frembringes i et samspil mellem muskulatur og åndedræt og spreder sig i bølger af lyd – et kropsligt sammensurium af muskulatur og lyd. De elastiske stemmebånd i struben åbner sig, idet luften passerer ved ind- og udånding – den genkendelige, men u-bemærkelige og kontinuerlige, nærmest lydløse vejtrækning. Frembringelsen af lyd sker, idet stemmebåndene strammes ved udånding, og dette forårsager svingninger, som kastes ud i luften og hænger i toner, der kan høres. Selve lyden afhænger dermed af luftgennemstrømningen, der ved tale og sang styres af åndedrætsmuskulaturen, hvor koordinationen af disse muskler fører luften forbi stemmebåndene og kan således styre og tilpasse den rette mængde af luft som frigives, afhængig af, om og hvordan der tales eller synges, hvilket blot er forskellig anvendelse af det samme instrument (Eken, 1998).

Denne avancerede brug af stemmebåndene har udviklet sig gennem årtusinder fra formodentlig oprindeligt og udelukkende at have fungeret som beskyttelse mod skidt i luftrøret (Watson, 2009) til at være blevet menneskets primære kommunikations- og udtryksmiddel. Stemmen er således fysiologisk forankret – den er et kropsligt iboende alsidigt og komplekst instrument, der starter menneskers lyd.

“In the beginning was voice and the voice was speech and speech was language. That is the case with the realm we call human” (Ihde, 2007, s. 185).

Mennesker lyder, og som oftest er lyden iklædt ord. Ikke fordi vi ikke lyder på andre måder. Der er primallydene, som er de lyde, der oftest produceres ufrivilligt. Præverbale lyde, der kommer tænkningen og ordet i forkøbet – grinet, raseriet eller angstens udbrud, som er lydens afspejling af en aktuel følellestilstand eller behov eller er forbundet til en kraftanstrengelse (Brown, 1996). Som fx den fødende kvindes lyde. Og selvom vi også lyder fra det pludselige nys, den natlige snorken, knæets knirken og bøvsen som det grådiges resultat, der alle er lyde, som stammer fra kroppen (vores kroppe der arbejder og er i brug) er lydene i de sproglige udtryk i overtal. Den menneskelige stemme er tæt forbundet til lingvistikken.

Som Dolar (2006) peger på i sin filosofiske undersøgelse af stemmens dimensioner, er dens mest almindelige udtryk i hverdagen dens funktion som

”(...)the bearer of an utterance, the support of a word, a sentence, a discourse, any kind of linguistic expression” (Ibid. s. 14).

Med mindre et menneske stammer eller er stumt, er det *at tale* med stemmen noget umiddelbart u-mærkeligt, noget vi bare går og gør ganske ubesværet. Uden at anstrenge os bruger vi sproget i tilføjelsen af lyd. Uden overhovedet at tænke videre over det løber lydene ud over vores læber i forvandlingen til ord, der dagligt opfanges af andre mennesker i hverdagens kontakt og kommunikation.

Sagt anderledes, den menneskelige stemme som funktionelt udtryksmiddel er noget, vi i det daglige tager for givet – at tale og bruge sin stemme er en selvfølgelighed, der med uforbeholden lethed anvendes og beherskes. Og dog, for hvad der gør stemmens udtryk særlig blandt verdens lyde, er dens forbindelse til mening – stemmens lyd og sproglige udtryk produceres i meningsfuldhed og inviterer til betydning, som om den i sig selv indeholder en intern relation til vores intention om at ville sige noget bestemt.

Hvad vi i øvrigt hører af lyde fra verden og giver lyd til kan for så vidt altid tillægges en form for ekstern betydning, men kun stemmen ”implies a subjectivity which ’expresses itself’ and itself inhabits the means of expression” (Ibid. s. 15).

Vores stemmer er dermed på en og samme tid både instrument og udtryk (eller årsag og effekt, om man vil), som i tale og for den sags skyld også tavshed afslører en form for tilhørende subjektivitet, der fuldfører en intention om en meningsfuld brug.

Når vi imidlertid bringer stemmen med ud i verden udenfor, kan dens selvfølgelige anvendelse straks vise sig anderledes kompliceret. Måske kan de fleste genkende det i et hverdagsglimt:

En dag, du er ude at gå, møder du ved et tilfælde en person, du længe har haft et godt øje til og derfor gerne vil gøre et godt indtryk på. Men pludselig står du der, overfor den anden, hvor selv verdens mindst komplicerede ord som ”hej” bliver akavet og pippet. I stedet for at udtrykke en cool og klar hilsen, som jo uden tvivl var at foretrække, fortumles ordet i lyden ud af munden i vanvare. Øjeblikkeligt bliver du ramt i din egen forlegenhed og står der, helt alene, i det splitsekund, der går, før du modtager respons, som den efterfølgende følelse smelter sammen med. Men noget betonedede stemmen, noget skete i det nu, mens ordet var undervejs, noget virkede betingende og nådesløst og gav stemmen et balstyrisk udtryk. Noget influerede

stemmen, satte sig på tværs af dens selvfølgerige og funktionelle sammenhæng; dens iboende og interne intentionelle virke mellem instrument og udtryk. Men hvad skete?

Såfremt vores meningsfulde budskaber beror på stemmen, der ifølge Dolar (2006) insinuerer en tilstedeværende subjektivitet, som giver sig selv til kende i udtrykket og samtidig bebord instrumentet (altså råder over selve muligheden for udtrykket), så kan stemmen, set i lyset af hverdagsglimtet, ikke siges at støtte intentionen og det meningsfulde udtryk – måske snarere tværtimod.

Godt nok muliggør stemmen udtrykket, men den fordufter selv ind i tonerne og deres hastige forstummen og lader os stå tilbage over for den andens ansigt som repræsentant for denne stemme. Alt imens vi ude af os selv kan udvise "(...) fortvivlede forsøg på at udviske vores tilstedeværelse, på at fjerne os fra de andres blik (...)" eller prøve at opstille en mine "som et fortvivlet forsøg på at hævde vores tilstedeværelse" (Zizek, 2002, s. 78).

Gennem stemmens funktion som bærer af lyd og ord tilstræbes målet om det meningsfulde udtryk, og denne mening kan kun produceres i kraft af dens instrument, men stemmen viser sig netop her i sin aktualitet *ikke* at bidrage til den subjektive intenderede mening: det gode indtryk i det foretrukne cool 'hej'. Forfølger vi denne tænkning, kan en beskrivelse af stemme i dens lydlige og sproglige indpakning lyde:

"(...)it [voice] is what does not contribute to making sense. It is the material element recalcitrant to meaning, and if we speak in order to say something, then the voice is precisely that which cannot be said. It is there, in every act of saying, but it eludes any pinning down, to the point where we could maintain that it is the non-linguistic, the extralinguistic element which enables speech phenomena, but cannot itself be discerned by linguistic" (Dolar, 2006, s. 16).

Stemmen kan dermed ikke kun forstås som et fænomen, der forbinder instrumentets produktion af lyd og udtrykkets mening, da stemmens meningsbærende indhold kan forsvinde – tilsvarende ovenstående hverdagsglimt hvor målet om den cool hilsen, forsvandt i udtrykkets pippende 'hej', på trods af den helt modsatte intention – så hvorfra kom det 'hej'? Kan vi få øje på dets kilde?

I hvert fald mindes vi her om, at der selv i et redskabs mest *selvfølgelige* funktion kan gemme sig noget finurligt, lunefuldt eller mystisk. Der viser sig hermed et slags *overskud* eller *rest* i stemmen, som rækker videre end dens funktion som et fysiologisk, akustisk instrument, der supporterer mening og gennem sproget bærer menneskets intention ud i verden. Som Dolar hævder, er stemmen noget mere end det, vi kan se og høre:

”(...)the hidden bodily treasure beyond the visible envelope, the interior 'real' body, unique and intimate, and at the same time it seems to present more than the mere body” (Ibid s. 71).

Stemmen er gemt i kroppen og samtidig *noget mere*. Den er *noget mere* end dens iboende og interne bevægelighed mellem instrument og udtryk, der forbinder intentionen til et meningsfuldt budskab. Den indeholder noget overskydende, som vender tilbage og hemsøger os og (måske) som en uventet gæst trænger sig på.

Og der står vi så af og til, som forladte i vores tilbagestående kroppe, derude i verden, overfor et andet menneskes ansigt og kan spørge os selv: Hvordan lød det lige, hvor kom den stemme fra, var det virkelig min lyd, mig selv, som talte? Umiddelbart kan det virke som fjollede spørgsmål – hvem ellers sagde ”hej”, kunne man spørge. Det var vel min tunge, mine læber, min mund, der åbnede sig? Min talende stemme, som jeg på en måde kender så godt, og som alligevel kan virke så fremmed. Det er da mystisk. Kilden er på en måde tilsløret. Men stemmen er, den eksisterer:

“You were given a voice just as you were given a face, arms, and legs. That voice is yours and yours alone, just as your face and body are yours and yours alone. The reason why your voice seems mysterious is because you can't see it or put your hands on it. It's just there”. (Brown, 2000).

Overskuddets mystik forbindes dermed til stemmens usynlighed, eller fraværet af en materialitet – en usynlighed, som på en og samme tid både skjules i kroppen og rækker ud over kroppen. Netop dette overskydende ved stemmen, der viser sig i dens udtryk, kan hænge sammen med stemmekildens akusmatiske karakter, understreger Dolar (2006):

”The source of the voice can never be seen, it stems from an undisclosed and structurally concealed interior, it cannot possibly match what we can see” (Ibid. s. 70).

Stemmens kilde kan med andre ord ikke ses, den er usynlig – en lydkilde kan i sagens natur ikke ses, og alligevel kan stemmen ’synligøres’ i kroppens fuldendelse.

Og netop kildens usynlighed og dens hørbare lyd forstærker, både for de mennesker, vi møder, og os selv, vores tendens til at udpege og forankre stemmens kilde i holderen, dvs. vores kropslige hylster.

For stemmens funktion som produktion af lyd, ord og meningsbærer kan i sig selv heller ikke blot reduceres til synlig krop som eneste kilde, stemmen ”implies a subjectivity which ’expresses itself’ (Ibid. s. 15).

Men hvor gives den subjektivitet i stemmen? Som Lingis (2012, s. 21) peger på, hvad er det, der gør det, vi undertiden siger med ord fra det fælles sprog, til vores egne?

For Lingis handler det om *passion*, i hvilken vi finder os selv tilknyttet:

”Our passionate attachment opens us upon what is important in itself and gives us an identity of our own and a voice of our own with which we speak with others, not of the inner voids of our needs and wants, but of the superabundance of our passion” (Ibid. s. 32).

Vi finder vores egen stemme blandt andre eller andet i kommunikationens indgange, hvor ”(...)it is you, you saying something, that is essential” (Lingis, 1994, s. 116).

Der hvor et menneske med sin stemmes lyd træder frem og gennemborer ordet, hvis sproglige henvisning får en særlig klang af passion. Måske som en alvor, måske en skælven – men en kraftfuldhed af sin egen slags, som uundgåeligt må bevæge sig og på lige fod blandt de ord, vi alle deler, men som i dens særegne toneart stemmer subjektet og lader det stå frem.

Gennem sproget træder et menneske frem, et jeg, som vi ifølge Lingis (2012) kun har ordene til at beskrive med, hvorfor *at* et menneske siger noget bliver afgørende for fremkomsten af det subjektive, og som det ses i eksemplet ovenfor, kan kontakten med et andet menneske, det kropslige og følelsesmæssige udtryk og lyden spille en rolle,

som det ekstra-lingvistiske eller ikke-lingvistiske element, der bidrager til at 'someone' sagde noget, som enhver anden ikke kunne have sagt.

Og skal der da alligevel ledes efter en forståelse af stemmekilden hos menneskets subjektivitet, der fører stemmen og bestemmer, hvad der skal siges, på trods af at stemmens overskud kan sætte sig på tværs af det meningsbærende indhold?

Er det subjektet, det først og fremmest kommer an på – det, der råder før alt andet og gengives i stemmeudtrykket, som den cool talende eller pippede akavede i det overskydende? Musik- og stemmeterapien må siges at være et oplagt sted at lede efter svar, idet fænomenet stemmes lyd står i centrum for mennesket.

1.1.1. Stemmens udtryk – stemmens fører?

- at kende sig selv

Indenfor musik- og stemmeterapien anvendes et menneskes sjæl og/eller personlighed som metafor for stemme: "The voice is the muscle of the soul", (A. Wolfsohn citeret i (Storm, 2007, s. 452)). I denne terapeutiske tilgang arbejdes netop ud fra en tæt sammenhæng mellem krop og stemme, hvori stemmebrug og -udtryk ikke kan betragtes som en isoleret enhed uafhængig af dens forankring i kroppens instrument. Ej heller kan stemmen adskilles fra den kropslige udvikling, tilstand, kontekst samt de relationelle sammenhænge, mennesket indgår i (Storm, 2007). Stemmen må i et stemmepædagogisk perspektiv anses "i nøje overensstemmelse med et menneskes identitet og de medfødte og opvækstbetingede muligheder" (Eken, 1998, s. 78). Og idet det antages, at ethvert menneske er født med sin egen stemme (som gør os forskellige fra hinanden) med egen unikke klang og kvalitet, der ikke kan findes i en tro kopi: "(...) vi er født med en stemme, vi har brugt den siden fødslen – vi er en stemme" (Eken, 1998, s. 8) udgør stemmen personlighedens "sladrehanke", som Eken siger, "Den kraftige og faste stemme kan vidne om energi og dominans – den tøvende, svage og klangfattige om usikkerhed og manglende selvtillid" (Ibid. s. 8).

Stemmen som metafor for et menneskes subjektivitet gør sig netop gældende i en psykoterapeutisk tilgang til stemmeterapi, idet denne forståelse af forholdet mellem stemme og menneske efterlader et pædagogisk potentiale, hvori der arbejdes hen mod en fri og funktionel stemmeudfoldelse som ideal for stemmens brug. Dvs., terapien imødekommer et menneskes "ret til at være unik og ret til at udtrykke sig(...)" (Storm, 2007, s. 450). Lydstemmen vil som et selvstændigt udtryk bag ordene kunne fortolkes

som information om klientens aktuelle psykiske tilstand (Storm, 2007, s. 474) ud fra en forståelse af en sammenhæng mellem stemmeudtrykkets lyd, rytme og følelser i det specifikke tilfælde. Det betyder, at stemmens musikalske udtryk forstås ”som et ”aftryk” af det enkelte menneskes psyke og handlemønstre” (Ibid, s. 453).

Det stemmeterapeutiske arbejde karakteriseres hermed ved at tilstræbe en funktionel stemmeudfoldelse, hvilket vil sige et frit og naturligt stemmebrug, der bevirker en ”fyldig og god klang og et autentisk udtryk” (Storm, 2007, s. 449). Som følge heraf bliver kroppen vigtig, da den giver adgangen til en forståelse af stemmen.

Ud fra det kropsfænomenologiske perspektiv, som stemmeterapien også læner sig op ad og som kendes fra Merleau-Ponty (2009) tillægges kroppens væren-i-verden betydning, idet den er sansende og meningsbærende, *inden* den bevidsthedsmæssige refleksion eller tanke sætter ind. Kroppen formidler dermed information om menneskets subjektivitet gennem sin præ-refleksive væren-i-verden. Da kroppen huser instrumentet, muskulaturen og åndedrættet som drivkraft for stemmen, er kroppens udvikling og tilstand derfor af betydning for stemmen. Dermed sagt, at der fra stemmeterapi blandt andet hentes fortolkninger af psykiske tilstande, som viser sig i kropsspændinger: kroppens blokering af energi, der ikke kan flyde frit, som fx når åndedrættets flow forhindres af ”klumpen” i halsen eller halsen, der ”snører sig sammen”.

Disse oplevede spændinger er genkendelige hos de fleste af os, som naturlige kropslige affektive reaktioner. Men i et musik- og stemmeterapeutisk perspektiv bliver de problematiske, såfremt de udvikler sig til fastlåste kropsspændinger, der virker ubevidst og hæmmende for åndedrættet og dermed stemmens frie udtryk og brug.

Spændingerne kan være udtryk for tilbageholdelse af følelser, der, ligesom en *æstetisk* styret udfoldelse af stemmen, skelnes fra den frie og naturlige stemmebrugs autentiske udtryk. Dette kan dels medføre, at uhensigtsmæssige følelser kan blokere for den funktionelle udfoldelse, og dels kan et æstetisk fokus fastlåse stemmebrugen til en idealforestilling om opnåelsen af en bestemt klang, der i den bestræbelse kan medføre et ufrit stemmebrug (Storm, 2007).

Gennem denne forståelse af den menneskelige stemme forbindes stemmeudtrykket således med både krop og psyke, medtaget blikket for de vilkår mennesket er under påvirkning af – hvilket tilsammen vil pege på et menneskes unikke subjektivitet:

”Stemmen er uløseligt knyttet til menneskets følelsesliv og kontakten med omverdenen og er lige siden fødslen blevet præget af personens vilkår. På den måde bliver stemmen et barometer for det enkelte menneskes nuværende vilkår og tilstand. Ligesom vores fingeraftryk er forskellige og unikke, er vores stemmer unikke. Stemmen vil derfor kunne give psykologiske fingerpeg om en persons selv-billede og perception” (Storm, 2007, s. 453).

I denne forståelse af den menneskelige stemme vil det terapeutiske arbejde dermed handle om at tilstræbe den mest hensigtsmæssige og overensstemmende vekselvirkning mellem stemme og menneske, der indebærer at lære sig selv at kende.

Målet bliver at opnå den gode klang og et autentisk udtryk, som gives i forbindelsen mellem stemme og menneske og lader det fremstå som en unik subjektivitet.

Opnåelse af denne selvindsigt står i modsætning til en rationel forklaring om sin egen stemmes funktion og er snarere forbundet til en kropslig intuitiv forståelse, der kan opleves og genkendes, når hele kroppen føles rigtig i stemmeudtrykket:

Mennesket er instrumentet, og dette giver en konkret mulighed for at udforske og forholde sig til sig selv. Mennesket er udtrykket – In persona – in per sona(re) – personen kommer tilstede gennem lyd” (Ibid. s. 462).

Stemmekilden reduceres dermed til forbindelse mellem udtryk og menneske men fører tilbage til en forankring i kroppen eller et sammenfald mellem krop og menneske i fri og funktionel udfoldelse. At kunne mestre vores stemme kræver således, at vi bliver i stand til at gennemskue og oprette denne forbindelse og tilgå den selvbevidst og reflekteret for at få hold om os selv og bevare dette selv i stemmens udtryk.

Med dette i betragtning synes det, at det overskydende i stemmens udtryk kan indkredses og forklares (afklares) i en gentagende selvrefleksiv bevægelse mellem et kropsligt forankret stemmeudtryk og subjektivitet.

Når det så er sagt, kan dette perspektiv uden tvivl også indeholde vildfarelse.

For hvis vi husker på hverdagsglimtet, kan vi, i det øjeblik vi står derude i verden overfor en anden, selv udpege rådvildheden. Hvorfor i alverden fremkalder denne ufarlige situation, et tilfældigt møde, et pip? Som om det 'hej' i øjeblikket pludselig omformes til en skæbnesvanger hilsen med livslange konsekvenser?

Umiddelbart er det vanskeligt at pege på, *hvad der præcist sætter sig igennem* i vores udtryk.

Og det giver heller ikke helt mening at forklare det med fastlåste kropsspændinger, der blokerer for, at vi kommer til stede gennem lyd, når vi ellers ikke oplever dette som en gennemgående problematik, der kræver terapeutisk arbejde. Måske kan stemmen alligevel ikke helt tæmmes?

Der er 'noget', som sætter sig på tværs af den indlysende grund, til rent faktisk at sige noget cool-agtigt, eller i det mindste at få skabt kontakt og helst på en måde, der ikke lyder pippet. Det virker meningsløst, men alligevel rimelig genkendeligt. Vores stemmer, som er så åbenlyst funktionsdygtige, færdiglavede, lige til at tilbyde efter vores plan – hvorfor i alverden giver de sig til at pippe? Vi er vel selv herrer over om og hvad vi vil sige?

Og dog, for som Arendt (2008) fremhæver i sin redegørelse af menneskers tilsynekomst i verden:

”(...) afsløringen af et 'hvem' og ikke 'hvad' man er (...) er implicit til stede i alt, hvad man siger og gør. Denne afsløring som kun kan forhindres gennem fuldstændig tavshed og komplet passivitet, sker næsten aldrig som en intenderet hensigt, da det i så fald vil virke som om man kunne besidde eller råde over dette 'hvem' på samme måde, som man råder over sine egenskaber” (Arendt, 2008, s. 184).

Det vigtige at hæfte sig ved i ovenstående citat er den afsluttende pointe om, at vi ikke er i stand til at "besidde eller råde over" vores 'hvem', som det er tilfældet med vores evne til at råde over egne egenskaber, og ikke mindst, at afsløringen af et hvem *næsten aldrig* sker på baggrund af vores intention eller hensigt.

Noget virker altså udenom menneskets subjektive selv, eller man kan sige, at stemmen spiller mennesket et puds i lyden, hvori subjektiviteten frigives i per sonare – dvs.,

mennesket gennemtrænges af lydens svingninger og træder derigennem frem i sit 'hvem'. Men altså uden sin egen intenderede medvirken.

I stedet kan det virke, som om at en ukendt operatør 'taler' under dække af stemmens 'synlighed' i krop og personlighed – i hverdagsglimtet kan det endda se ud, som om stemmen direkte modstrider sig selv. Men hvem er det så, der taler?

Selvom de fremhævede terapeutiske tilgange arbejder ud fra en grundantagelse om et tilstedeværende subjekt i stemmen, anerkendes det også, at stemmen, som subjektivitetens sladrehank, kun kan give et "*fingerpeg*" om selvsamme. Og følger vi Arendts pointe lidt endnu, begrænses selvbevidstheden og selvrefleksionen til kun at række et stykke af vejen, da *kun vores egenskaber, evner, talenter og mangler* er mulige at råde over, enten ved at fremvise eller forsøg på at skjule dem (Ibid s. 184). Men:

"Tværtimod er det mere sandsynligt, at det 'hvem', der så klart og umisforståeligt fremtræder for andre, forbliver skjult for personen selv (...)" (Arendt, 2008, s. 184).

I forhold til det stemmeterapeutiske perspektiv kan pippet altså ikke reduceres til spørgsmål om fuldt opnået selvindsigt. Ej heller kan det forklares fyldestgørende med problematiske fastlåste kropsspændinger, og sidst, men ikke mindst, hvis vi skal tro Arendt, så er mennesket altså ikke i stand til at beherske denne subjektive tilsynekomst i verden ved på forhånd at kunne råde over sit eget 'hvem'.

På den vis er det ikke nødvendigvis tilstrækkeligt (eller relevant eller afgørende) at forklare, hvordan vi optræder 'som os selv', eller hvilke subjektive vurderinger af os selv vi gør, idet vi altid vil komme til kort eller forblive skjult for os selv.

Dog kan det hævdes, at såfremt stemmens udtryk kan være en afsløring af et menneskes tilsynekomst, antages det for det første, at et 'hvem' eller et subjekt findes. Herudover at stemmen, netop i denne afsløring, rummer mere end en, af os selv, forstået og behersket subjektivitet, da noget fremmed findes og 'taler' i stemmens overskud.

Dette tilsammen kan vel betyde, at der ikke nødvendigvis altid er et intentionelt forlænget subjekt til stede i og gennem stemmens udtryk? At vi måske ikke kan stole ubetinget på stemmen, og at noget andet end stemmens fører 'taler med' eller tier.

Ovenstående forståelser af stemmer efterlader spørgsmål, som undersøgelsen af elevstemme må forholde sig til og indbefatte. Det gælder fx spørgsmålene om hvorvidt der er et overskud i elevstemmes udtryk, og om elevstemme kan mestres (fx gennem selvrefleksion).

Så hvad nu hvis vi prøver at *lytte* til stemme, som den udtrykkes gennem litteraturen, hvori vi umuligt kan placere kilden i en fysisk skikkelse, idet forfatteren hverken kan ses eller høres. Den litterære 'stemme' fungerer på et abstrakt plan, så kan en nysgerrighed herfor bidrage til en større forståelse af overskuddets kilde?

1.1.2. Stemmens fører – stemmens kilde?

- en forskel

I dele af litteraturteoriens postmoderne læsninger af den litterære stemme, der beskæftiger sig med stemmens funktion, åbnes også for spørgsmål vedrørende stemmens kilde i refleksion af forholdet mellem stemme (eksemplificeret i tekst) og mennesket bag og/eller forfatterstemmen – stemmeføreren (Pedersen B. S., 2011).

Dette litterære perspektiv, der i efterdønninger af Roland Barthes' essay 'The Death of the Author' i 1967, eksemplificeres fx i en læserorienteret teori, der netop stiller spørgsmål til 'eksistensen' af en forfatters stemme i teksten og lader læseren forståelse af teksten udfylde dens 'de tomme pladser' (Fibiger & Lutken, 2003). Heri forlades tanken om forfatterens tilstedevær i teksten til fordel for tekstens forrang og udtryk i sig selv, hvilket betyder, at teksten kan isoleres fra forfatteren og 'stå selv, som sin egen stemme'.

Dette perspektiv inden for litteraturteorien udfolder naturligvis sin egen diskussion, men den vigtige sammenhæng i afhandlingens undersøgelse af fænomenet elevstemme er, at diskussionen af en forfatters stemmes tilstedevær og/eller fravær i en tekst, muliggør tanken om, *at* der kan være forskel mellem stemmefører og stemme (tekst), hvilket nedtoner forsøg på at forstå stemme som direkte afledt af og identificerbar med et menneskeligt subjekt.

Den litterære stemme er i udgangspunktet usynlig – der er ingen synlig krop eller menneskeligt hylster at relatere sig til, idet 'tekststemmen' høres gennem læserens egen læsning.

Generelt findes en optagethed af den litterære stemmes funktion som budbringer og meningsskaber, hvilket til en vis grad deles med retorikken. I sammenligning hermed er stemmens funktion i særlig grad knyttet til modtagerens oplevelse – kommunikationen mellem afsender og modtager er genstand for interesse.

Stemmen vil derfor anses som et udtryk for afsenderens etos, idet den intentionelt bærer et betydnings- og meningsindhold, der formodes at betinge modtagerens forståelse og fortolkning (Hansen & Pedersen, 2016).

I modsætning til stemmeterapien, der er mindre optaget af stemmens funktion som budskabende udtryk og mere orienteret mod forudsætningen for det frie, naturlige stemmebrug og det autentiske udtryk, sætter dette litteraturteoretiske perspektiv også fokus på stemmens funktion, men *af* teksten – altså det *afkast* stemmeudtrykket skal tilbyde i mødet med læseren. Det vil sige stemmens aktualiserede potentiale, dens ydre skikkelse og dens rettedhed mod verden, fravristet kroppen.

Uagtet at skriftlighed og mundtlighed er to forskellige 'stemmeudtryk', kan sammenligningen mellem tekst og tale som 'parallelle stemmeudtryk' alligevel have relevans her.

For i forhold til spørgsmålet om stemmens formodede interne relation mellem intention og udtryk leverer perspektiver på en litterær stemme netop bud på stemmens kilde. Ved at undersøge tekst som 'stemme'-udtryk i sig selv (dvs. den allerede realiserede stemme) konfronteres og forlades forestillingen om et subjekts tilstedevær i den litterære stemme. Afledt af Kant og Descartes tænkning hvori "ideen om identitetens selv-nærvær i stemmen (...) og stemmens status af noget autentisk og nærværensmæssigt privilegeret" lever (Pedersen B. S., 2011, s. 78-79) udfordrer poststrukturalistiske betragtninger i det litterære felt denne overlevede romantiske idé. Henvisninger til "filosofihistoriens løbende forestillinger om at stemmen er forbundet med det spirituelle (...) stemmen som sjælens spejl, tæt knyttet til en åndelig dimension" problematiseres som en "(...) stemme i betydningen (af) et forfatterintenderet nærvær" (Ibid. s. 78-79).

Det lyder, at stemmen er den central(e) markør for en litterær oplevelse; (den) er en stemme der befinder sig mellem linjerne; "(...) den taler ingen steder fra, men i høj grad til nogen" (Ibid. s. 79). Og

"(...)en af de største udfordringer i arbejdet med den litterære stemme synes at være dens placering. Den lyder i princippet overalt, men undviger samtidig en

egentlig indfangelse. Den kan dårligt indkredses på et skriptuelt niveau i teksten, men eksisterer, hvor den finder sted, som en intentionel gestus i mødet mellem tekst og læser” (Ibid. s. 80).

I selve stemmeføringen (som i forhold til daglig tale står i modsætning til en forfatters tekstproduktion, idet ’forfatterens stemme’ må formodes at være udviklet, modnet og bevidstgjort over tid) indeholdes en åbning mod forståelse af et stemmeoverskud i dens umulige placering.

For det fastslås også her, som i stemmeterapien, at stemmekilden ikke blot kan forstås som ’ren’ tekst – udtryk i sig selv, men må forstås i sammenhæng med stemmeføring. Og på samme tid kan stemmeføreren *ikke* fastholdes og identificeres som en nærværende intentionel pennefører, der har fuld kontrol over stemmens udtryk.

Heller ikke her kan stemmens kilde reduceres til et subjekt, om end usynlig, men i stedet bringes stemmen, i denne forståelsesramme, til ’live’ gennem sin *eksistens* som en ”intentionel gestus i mødet” med læseren. Stemmen ses her som en funktion af teksten (ligesom i det sagte, hvor lyd, ord og sætninger er en funktion af en stemmes tale) den *er* og bevæger sig

”(…)på tværs af både et semantisk, ekspressivt og strukturelt niveau. Men ud over at bevæge sig rundt inde i teksten, er den også virksom på vej ud af teksten – mod en læsers krop i en bevægelse, der kunne kaldes at stemmen finder sted. Stemmen kan som sådan betragtes både som en implicit og en eksplicit funktion af den litterære tekst” (Ibid. 81).

Det vigtige at holde sig for øje her er, i modsætning til det fysiske møde, at netop den fysiske skikkelses og dennes lydlige *fravær* (alias forfatteren), som her danner udgangspunktet for at lytte til en stemme, på sin vis åbner for andre måder at forstå stemme på. Dette fravær fjerner tendensen til at placere stemmens kilde i kroppen og et menneskeligt subjekt knyttet hertil og giver samtidig mulighed for at lægge vægt på stemmens *udtryk* og ikke mindst på stemmen som *noget i sig selv* – stemmen, som *er* og bevæger sig i læserens møde med den.

På den måde kan der tilføjes alternative perspektiver på stemme, der i en undersøgelse kan gå udenom afsættet i en idé om stemmens forankring i en synlig krop og et subjekt med intention og planer om en meningsfuld realisering af stemmeudtrykket.

Vender vi igen tilbage til hverdagsglimtet, åbnes der således her for, at det pippende udtryk ikke kun kan forstås som mere eller mindre overensstemmende med vores krop og det 'hvem', der gemmer sig i det menneskelige hylster – i stedet kan stemmeudtrykket forstås som en funktion af vores stemmes *eksistens*.

En *stemmeeksistens*, der bevæger sig rundt inde i og uden for vores krop og hoved på kryds og tværs, gives lyd og finder sted i sin egen eksistens.

Fra dette litterære perspektiv på stemme gøres det således muligt at lytte til stemmen uafhængigt af subjektet og derfor også nærme os stemmekilden udenom et allerede installeret subjekt, som stemmeudtrykket skal repræsentere.

Dette etablerer en åbning for at flytte undersøgelsesfokuset til en potentiel forskel, der kan være mellem stemme og menneske i stedet for sammenfald mellem disse.

Som Gilbert reflekterer i relation til forholdet mellem forfatter og tekst:

”(...) the difference between the writer (she who writes) and the text (that which is written); text becomes synonymous with the student writer, and (...) writing is frequently regarded as a transparent medium through which the person behind the text can be seen” (Gilbert, 1989, s. 22).

Med reference til Derrida og Saussure anbefaler Gilbert (1989) postmoderne 'læsninger' som alternativ til en tilbøjelig modernistisk forståelse af forholdet mellem stemme og menneske. Et forhold, der genfindes og stadig lever, som er forankret i og er næret af den romantiske idé om stemmens 'sjælelige aftryk', men måske trænger til at blive udfordret?

For som Gilbert (Ibid.) yderligere peger på, kan den måde vi tilgår og omgås stemmer på – stemmen som metafor for menneske (sjælens aftryk og menneskets autentiske nærvær) – netop medføre en *sløring* af *forskellen* mellem stemmens udtryk og stemmens ejer. Den forskel, som blandt andet stemmeterapien forsøger at overkomme eller tilstræber formindsket gennem sit arbejde med at skabe overensstemmelse mellem stemmens udtryk og stemmens 'ejer' via krops- og selvindsigt.

Og for nu ikke straks at forkaste værdien i selvindsigt, så er stemmeterapien med sit ærinde velsagtens en vej at gå for en dybere undersøgelse af stemme. Medtaget ovenstående perspektiver på stemme bliver det vigtigt for undersøgelsen af elevstemme at forholde sig til relationen mellem stemmefører og stemmeeksistens. Dette sætter stemmen som noget i sig selv og stemmens udtryk i fokus for undersøgelse. Er der forskel på stemmefører og stemmeeksistens og i givet fald, hvordan viser den sig, samt hvad udgør kilden til elevstemme?

1.1.3. Stemmens kilde – stemmens udtryk?

- det fremmede

I stedet for at udligne forstørrer Zizek (2002) denne tilslørede forskel ved netop at bryde forestillingen om transparens eller en sluttet cirkel mellem stemme og subjekt, subjekt og stemme:

Stemmen rummer samtidigt både et tilstedevær og et fravær af et subjekt, og om stemmekilden refererer han til en spøgelsesagtig skikkelse:

”Subjektiviteten er her reduceret til en spøgelsesagtig stemme, en stemme, i hvilken vi ikke blot finder genklangen af et levende subjekts egen tilstedeværelse, men tillige tomrummet for dets fravær. Det, vi må give afkald på, er således den almindelige udbredte forestilling om en oprindelig, fuldt udbygget virkelighed, hvor syn og lyd på harmonisk vis komplementerer hinanden: en uoverstigelig kløft skiller for evigt et menneskes legeme fra ’dets’ stemme. Stemmen afslører en spøgelsesagtig autonomi, den hører aldrig fuldt ud sammen med den krop, vi ser, så selv når vi oplever en levende person sige noget, er der altid et minimum af bugtaleri på spil: Det virker som om talerens egen stemme hyler ham ud af det og i en vis forstand taler ’af sig selv’ gennem ham. Dette indebærer, at vi her må være omhyggelige med ikke at overse spændingen, modsætningen, mellem det tavse skrig og den vibrerende tone, dvs. det øjeblik, hvor det tavse skrig giver genlyd. Den egentlige objekt-stemme er stum, ’den sidder fast i halsen’, og det, der reelt giver genlyd, er tomrummet; genlyden finder altid sted i et vakuum – tonen som sådan er oprindelig klagesangen over det tabte objekt. Denne genlyd er således ikke en sekundær

degradering af 'naturlig' tale: Den finder sted før fremkomsten af det 'færdige' talende subjekt" (Ibid. s. 72).

Vi er altså her i en tilsløret forskel mellem stemmefører og stemmeudtryk, hvori et bugtaleri er på spil. En spøgelsesagtig autonom stemmekilde, kommende fra den tilslørede forskel, gives nu i skikkelse af bugtalerens dukke som den opererende stemme, der lurer i tomrummet, hvor selvsamme stemmefører er fraværende.

Opmærksomheden på forholdet mellem stemmeføreren og dukken er vigtig og kan ikke overses, idet vi risikerer at opretholde en illusion om, at det, vi ser og hører, præcist svarer til det, der præsenteres af stemmeføreren i stemmeudtrykket. Eller at stemmen er, hvad den repræsenterer – nemlig et tilstedeværende subjekt (et kendt og behersket hvem) med dets intention og hensigt om at udtrykke sig meningsfuldt.

I hverdagsglimtet vil det *aktuelle øjeblikks pip* netop være genlyden af tomrummet – fraværet af et subjekt. Det vil sige aktualiseringen af selve den spænding eller modsætning, der finder sted som genlyden fra det tavse skrig i en vibrerende tone, udtrykt i *pippets lyd*. En lyd, som altså ikke kan tilbageføres til en synlig krops tilstedeværende subjekt. Mennesket står jo der, helt hylet ud af den og tildeles snarere sin lyd af dukken i sit eget fravær, men ender med at fremstå som repræsentant for et tab af det egentlige meningsfulde budskab – den cool hilsen.

Men som Dolar (2006) vil sige: Stemmen kan ikke slippe af med kroppen, og ej heller kan kroppen fravristes stemmen og kun være krop. Stemmen er netop en forlængelse af kroppen – den viser sig som et blandingsforhold mellem sjæl, kroppens kød og det ydre og fungerer som operatør i et mellemrum, der skabes i den mulige kløft eller adskillelse mellem noget indre og noget ydre:

"The voice is the flesh of the soul, its ineradicable materiality, by which the soul can never be rid of the body; it depends on its inner object which is but the ineffaceable trace of externality and heterogeneity, but by virtue of which the body can also never quite simply be the body, it is a truncated body, a body cloven by the impossible rift between an interior and an exterior. The voice embodies the very impossibility of this division, and acts as its operator" (Dolar, 2006, s. 71).

Til forskel fra en umiddelbar lethed i adskillelsen af forfatteren fra en tekst, der lader stemmeudtrykket fungere i sig selv, forholder det sig anderledes ude i den virkelige verden. I mødet med mennesker vil en sådan adskillelse af stemmefører og stemmeudtryk bestå i at skelne mellem stemmens *kropslige indre* (stemmeinstrumentet, hvor lyden og stemmen kommer fra) og *ydre* (stemmeudtrykket, det som kroppens menneske siger), hvilket forbliver vanskeligt at opretholde i al dens kropslige synlighed. Men tilsyneladende bebor stemmen umuligheden af denne kløft – den aktualiserer sig og opererer som en spøgelsesagtig dukke i dette indre-ydre mellemrum og lader det indre og ydre blande sig i udtrykket – en selvstændig stemmeoperatør taler eller tier – den er der, men forbliver skjult og er umulig af dissekere.

Men hvor er *jeg* så i det sagte, og skal vi i virkeligheden interessere os mere for tomrummets genlyd i stemmen for at finde et subjekt?

Her foreslår Zizek ”Denne mystiske lyd, som på magisk vis gav genklang fra det indre i et ubesjælet objekt, er den bedste metafor for subjektivitetens fødsel” (Zizek, 2002, s. 72).

Stemmen kan således på sin vis både forstås som forvikling af noget indre og ydre og så lidt mere. Dvs. dens manifestation gennem et tomrum, hvori en ’uoverstigelig kløft’ mellem stemmens indre og ydre skikkelse giver plads til stemmeoperatøren i subjektets fravær og forstås som stemmens overskud.

Stemmen rummer netop det, som udspiller sig i forholdet mellem stemmefører og dukke, hvori den eksisterer, finder sted og bevæger sig samt opererer i kraft af mig, uafhængigt af mig og på trods af mig. Igen med reference til Dolar understreges det, at:

”Every emission of the voice is by its very essence *ventriloquism*. Ventriloquism pertains to voice as such, to its inherently acousmatic character: the voice comes from inside the body, the belly, the stomach – from something incompatible with and reducible to the activity of the mouth. The fact that we see the aperture does not demystify the voice; on the contrary, it enhances the enigma” (Dolar, 2006, s. 70).

Sagt anderledes – der er egentlig ikke noget, som er afmystificeret.

Alt i alt forlænger ovenstående Dolars pointe om, at stemme også må forstås som indeholdende et *overskud*, der viser sig i sin aktualitet. Stemmen er *mere end* det, der kan reduceres til dens selvfølgelige *funktion*, som kropslige lyde, svingninger og det tilhørende menneskelige subjekt bag med en intention om at ville udtrykke sig meningsfuldt gennem stemmen.

Som Pedersen (2011, s. 80) skriver kan stemmen siges at være ”*spændt ud mellem en væren og funktion*”. Stemmen giver lyd i sin egen væren, og på den vis eksisterer stemmen i kraft af os, men også i kraft af sin egen metafysiske eksistens.

Disse pointer om adskillelse af stemme og subjekt og stemmens egen væren forfølges i undersøgelsen af elevstemme. Undersøgelsen af elevstemme skal dermed forholde sig til spørgsmålet: kan stemmeudtrykket repræsentere et subjekt?

Mod anden lytning

Med denne fænomenlogiske åbning kan vi altså følge tanken om stemmens væren og dens overskud som et alment træk ved den menneskelig stemme, vi sandsynligvis alle genkender i hverdagens glimt af stemmens brug.

Vi er også *i* stemme, *i* dens udfoldelse eller eksistensen – dens formodede *væren* og overskud, hvorigennem vi kan *opleve* den uafhængig af os og tilbagevirkende på os.

Med andre ord, det kan gælde for os alle – også gymnasieelever. Deres stemme, som det nu skal handle om.

Og såfremt vi ikke kun forbeholder det stemmetræk til situationer *udenfor* et ungt menneskes hverdag i gymnasiet, men antager, at det også er gældende hos eleverne i deres daglige skolegang, da bliver det relevant at undersøge, hvordan vi allerede omgås og forstår gymnasieelevers stemme forud for igangsættelse af en empirisk undersøgelse af elevstemme.

Og dét kræver endnu en lytning.

Med andre ord må det undersøges, hvordan elevers stemme forstås, hvordan der *lyttes* til eleverne, og ikke mindst *hvad der lyttes efter* (gennem og i stemmen), når vi interesserer os for dem og gerne vil imødekomme dem bedst muligt i uddannelse og undervisning.

Hermed åbnes for undersøgelsens anden lytning, der tager afsæt i den forsknings- og udviklingslitteratur på ungdomsuddannelsesområdet, der omhandler unge mennesker og gymnasieelever.

Kap. 2: *Begrundelser*

Kapitlet indeholder en undersøgelse af, hvordan der 'lyttes' til elever, som ligger implicit i den viden, der genereres på ungdomsuddannelsesområdet (bredt set). Der inddrages (kultur)sociologiske, (social)psykologiske samt pædagogiske analyser og perspektiver, hvilke alle har relevans for, hvad der kan kendetegne elever i det gymnasiepædagogiske felt. Feltets vidensopbygning bæres især af en interesse for at indkredse 'hvem og hvordan elever er' i uddannelse, med henblik på at kunne imødekomme dem bedst muligt i uddannelse og undervisning. I den bestræbelse rammesættes det, hvordan de unge elever 'ses på' og forstås i gymnasieforskningen og på ungdomsuddannelsesområdet. I samme imødekommende bestræbelse afsløres det, hvordan der lyttes til dem samt hvordan forbindelsen mellem elev og stemme opfattes, hvilket dermed betinger, hvordan stemme forstås.

I forlængelse heraf introduceres der til international forskningslitteratur omkring student voice, der i modsætning til dansk uddannelsesforskning har et eksplicit fokus på stemme og derfor tilføjer teoretiske begreber til forståelse af stemme inden for uddannelse. Særligt redegøres for den britiske universitetspædagogiske filosofis teoretiske perspektiver, der ligeledes understøtter relevansen af den empiriske, fænomenologiske undersøgelse.

Kapitlets undersøgelse af, hvordan der lyttes til eleverne i ungdomsuddannelseslitteraturen, herunder det gymnasiepædagogiske forskningsfelt samt student voice-litteraturen, *viser to* implicite antagelser om stemme:

- 1) At stemme repræsenterer en elev og medtaget teorifremstillingen fra student voice-litteraturen fremhæves det samtidig, at stemme giver adgang til elevens subjektivitet og autenticitet.
- 2) Desuden understreger gennemgangen af litteraturen, at der i elevs stemme underforstås et tilstedeværende subjekt, der i skikkelse af et ungt menneske betragtes og imødekommes som en villende og deltagende aktør med egen stemme.

På denne vis tjener kapitel 2 sit *begrundende* formål ved at forfølge kapitel 1's spørgsmål om den potentielle forskel mellem stemme og stemmefører, som muliggør en konfrontation af antagelsen af, at der findes et eksisterende subjekt i eller bag ved stemme, der udgør dens repræsentantskab og kan råde over stemmen som sin egen uden at tage højde for stemmens formodede overskud.

Dette leverer desuden argumentet for at foretage en fænomenologisk empirisk undersøgelse af elevstemme, hvor fænomenet søges undersøgt og udfoldet i sig selv ved metodisk at adskille fænomen (stemme) og subjekt, hvilket ligeledes udgør grebet for igangsættelsen af den empiriske undersøgelse.

2.1. En fremstilling af elever fra det gymnasiepædagogiske felt

– perspektiver på de unge elever – anden lytning

For alle unge er det muligt at benytte sig af den vifte af tilbud, der stilles til rådighed i ungdomsuddannelserne, men samtidig er det blevet en nødvendighed at vælge et af tilbuddene samt gennemføre en ungdomsuddannelse (Damberg & Rasmussen, 2013). Det er fx vanskeligt at forestille sig et ungt menneske i dag sige højt og tydeligt til sin UU-vejleder: ”jeg kan og vil sådan set en hel masse, bare ikke indenfor uddannelse”. Eller ”jeg er nok sådan en, som ikke er særlig uddannelsesagtig af natur, og desuden ved jeg egentlig ikke, hvad jeg har lyst til, så uddannelse er nok ikke lige den retning, jeg tænker i”. Men selvom disse udsagn i bund og grund ikke er helt utænkelige og måske kun forbeholdes de unges stille tanker, og selvom det ej heller er utænkeligt, at uddannelse og skolegang for mange unge måske ikke er ungdomslivets første prioritet og fortrinsvist forbundet med indre motiverede drivkræfter, ja, så skal de unge helst gerne *ville* uddannelse – både for samfundet og for deres egen skyld (Katznelson, 2014). Uddannelse er nødvendig (Pedersen O. , 2013).

Og her genkendes en gammel og velkendt pædagogisk udfordring, der omhandler elevers manglende motivation, koncentration og arbejdsvilje (Damberg & Rasmussen, 2013, s. 35). En udfordring, som i takt med den voksende elevgruppe og medfølgende heterogenitet samt den kendte, men nu regulerede, 95%-målsætning om en ungdomsårgangs gennemførelse af ungdomsuddannelse, skærper en institutionel rummelighed og intensiverer behovet for en almenpædagogisk ballast i forhold til at kunne imødekomme de mange og forskellige unge.

Dette er (stadig) en aktuel problemstilling, som tematiseres i den daglige undervisningspraksis: Her udtrykt af to gymnasielærere:

”Undervisningen ændres og bliver mere og mere elevcentreret. Det er meget positivt, at modtagerne af undervisningen nu gøres til de centrale agenter, og fokus i højere grad lægges på elevernes læring. Eleverne bliver også mere

elevcentrerede. (...) må man nu i højere grad begrunde relevansen af sit fag over for eleverne og motivere eleverne til at deltage i undervisningen” (Mona, 2012-3).

Opmærksomheden på elevernes personlige engagement i læring og fag, deres indflydelse og *agens* i forhold til at leve op til andres og egne krav og forventninger genkendes på tværs af ungdomsuddannelserne og afspejles i forskningslitteraturen samt de senere års forsknings- og udviklingsprojekter. Disse aktuelle udfordringer i praksis udpeger behovet for almenpædagogiske og -didaktiske spørgsmål og overvejelser i relation til elevernes motivation og deltagelse. Her fremhævet i EVAs rapport fra 2015:

”Lærerne finder ikke, at det faglige spænd i elevgruppen er den vanskeligste udfordring i forbindelse med at undervise heterogene klasser. De peger derimod på spændet i elevernes deltagelse i undervisningen og indstilling til at gå i gymnasiet som en større udfordring. Spændet i elevernes deltagelse og indstilling forekommer nemlig stort, og eleverne har forskellige måder at deltage på, ligesom nogle engagerer sig mere end andre. Lærerne peger især på udfordringen med at få alle elever engageret i undervisningen som det vanskelige, når man underviser i heterogene klasser” (EVA, 2015, s. 8).

Men de to ovenstående citater centrerer begge, hvorledes et nuværende fokus på eleverne udgår fra en forståelse af dem som individuelle *selvstændige aktører* i deres uddannelse, hvilket udmønter sig i en synlig forskelligartethed i deres tilgang til uddannelse. Og netop elevers indstilling og *deltagelse* bliver deraf følgende en pædagogisk og didaktisk tematik, som lærere er nødsaget til at forholde sig til i deres undervisningspraksis. Samtidig opretholder denne udfordring en relevans for at vide mere om eleverne.

En fremstilling af gymnasieelever fra det gymnasiepædagogiske felt udfoldes således i det følgende. Heri fremgår det, at behovet om at opnå mere viden om elever, deres baggrunde og forskelligheder samt deres handlinger og perspektiver på uddannelse er mere påkrævende i lyset af den voksende elevtilstrømning og mangfoldighed for en institutionel rummelighed.

Særligt spørgsmål drevet af interesser for, *hvem og hvordan gymnasieelever er*, synes kendetegnende for opnåelsen af viden om eleverne i gymnasiet, idet opbygningen af den viden kan danne baggrund for refleksioner over og kvalificere *pædagogiske* tiltag, i forhold til hvordan de *imødekommes i uddannelse og undervisning*.

2.1.1. Elever ses i fokus for pædagogisk udviklings- og forskningsarbejde

Overordnet set står et ønske om at favne alle de forskellige elever, ved at skabe optimale rammer for ungdomsuddannelse, som fundament for trivsel, læring og dannelse samt videre uddannelse, centralt for det pædagogiske arbejde i en rummelig gymnasieinstitution. Realiseringen heraf kalder på grundlæggende viden om eleverne og deres færden i en gymnasial kontekst, idet forudsætningen for at imødekomme dem bedst muligt knyttes sammen med kendskab til og viden om målgruppen og de vilkår, de i tiden influeres af.

Af den grund inddrager dette kapitels fremstilling af gymnasieelever også udviklings- og forskningsviden, der spænder over hele ungdomsuddannelsesområdet bredt set. Det vil virke meningsløst at se bort fra viden tilhørende et fokus på elever/kursister fra andre uddannelser i ungdomsuddannelsesfeltet, blot fordi et givet projekt ikke inddrager gymnasieelever eller hhx- eller stx-elever, hvis perspektiv afhandlingen tager. Fx vil VUC/HF-kursister såvel som gymnasieelever også have baggrunde, forudsætninger og være indbyrdes forskellige.

Som følge af ovenstående ønsker og behov vokser en pædagogisk empirisk og teoretisk udforskning i det gymnasiepædagogiske felt således ud af både *samfundsmæssige/politiske* og *praksis-pædagogiske* initiativer, uden at disse naturligvis kan adskilles skarpt.

Gymnasiepædagogikken, der karakteriserer sin forskning ved ”almenpædagogiske og fagpædagogiske (fagdidaktiske) hovedproblemstillinger med fokus på gymnasiets særlige funktioner, det almendannende og studieforberevende, og med koblinger til ungdomsforskningen” (Borgnakke, 2010, s. 10) slår rødder i begge disse initiativer.

Gymnasiepædagogikken som et selvstændigt forskningsfelt har ikke altid eksisteret, og ifølge Borgnakke (2010) tegnede det sig først for alvor efter oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved SDU i 1998. Før DIG var omfanget af gymnasieforskningen således begrænset, men i takt med gymnasiernes henvendelse til

den brede ungdom er opmærksomheden på *pædagogiske problemstillinger i praksis*, der til dels udsprang af den brede elevtilgang, derfor blevet skærpet. Og i de senere år er denne forskningsmæssige opmærksomhed blevet udvidet i forhold til et mere *almenpædagogisk og -didaktisk fokus*. (I parentes skal det dog her nævnes, at den gymnasiepædagogiske forskning i sig selv er ret begrænset i sit omfang set i forhold til anden dansk skoleforskning (Bertelsen, 2013)).

Men som Damberg & Rasmussen (2013) fremhæver, oplevede gymnasielærerne det stigende elevoptag og heterogenitet i 90'erne som problematisk i forhold til at kunne levere den ønskede kvalitet i den faglige undervisning. Diskussioner af forholdet mellem pædagogik, didaktik og fag blev centrale, idet lærerne mødte elever, som ikke var engagerede, arbejdsvillige og fokuserede, hvilket som sagt ikke var en ukendt problematik, men blev forstærket og vanskelig at håndtere, set i lyset af det ændrede elevgrundlag (Ibid. s. 35). Og netop dette satte en del pædagogiske, didaktiske udviklingsarbejder i gang i årene fremefter, som i samme åndedrag illustrerede en tiltro til, at almenpædagogiske tiltag kunne imødekomme problematikkerne.

Udviklingsarbejderne indebar forsøg med undervisningsdifferentiering, arbejdsformer, lærer- og elevroller samt kritiske tilgange til praksis, fx klasseundervisningen, og tilsammen blotlagde de et behov for mere pædagogisk forskning (Ibid. s. 34-35). I forlængelse af dette behov peger Borgnakke (2010) på politiske interessers betydning for bevægelser i den gymnasiepædagogiske forskning. For ud over en selvstændig gymnasiepædagogisk forskningsfortælling og -interesse, der relaterer sig til dens sektortilhørsforhold, præges gymnasieforskningsopgaverne, i den selvsamme egenskab af at være opstået som et sektorielt satsningsområde, også af *politiske strategiske indsatser* med betydning for forskningen (Borgnakke, 2010). Fx knyttes an til en politisk interesse i evaluering i 90'erne før reformen i 2005 i form af "tilstandsbeskrivelse og analyse af udviklingstendenser i gymnasiefeltet" (Ibid. s. 13) (Socialforskningsinstituttet, 1997). Ligesom den *samfundsmæssige interesse* opretholdes gennem empiriske forskningsprojekter (Larsen L. , 2007) (Cefu, 2010) (Cefu, 2008) (EVA, 2015) (Cefu, 2013), hvis teoretiske tyngdepunkt er sociologisk og således bevidner et afsæt i ungdomsuddannelsesforskningens solide fodfæste i den uddannelsessociologiske tradition og kritiske pædagogik.

Relateret til denne afhandling er det vigtige dog, at *eleverne sættes i fokus* gennem disse initiativer i det gymnasiepædagogiske felt, hvori ambitioner om at forløse humaniora og samfundsvidenskabernes erkendelsesinteresse i forståelse og forandring forfølges.

En pædagogisk ekspansion

Således blev et pædagogisk fokus på eleverne i gymnasiet et centralt omdrejningspunkt og medvirkede ifølge Hjort og Raae (2010, s. 23) til en ”pædagogisk ekspansion”, med både styrker og svagheder til følge. Med betegnelsen den pædagogiske ekspansion peger Hjort og Raae (2010) på, at det pædagogiske område udvides til et holistisk perspektiv på eleven, hvilket udstrækker pædagogikkens interesse til forhold om eleven, der ligger ud over undervisningssituationen.

Forfatterne hævder, at *styrken* i den gymnasiepædagogiske udvikling fra midt i 80’erne og frem var dens tætte tilknytning til gymnasielærernes oplevede udfordringer i praksis, idet det øgede pædagogiske fokus og pædagogikkens virkende idéer imødekom de aktuelle praksisudfordringer, der omhandlede elever *mere end fag* og dermed blev anvendelige og meningsfulde for de enkelte lærere. (Ibid. s. 21).

I de senere år har denne ekspanderende pædagogiske bevægelse øget interessen for eleverne og skærpet opmærksomheden på deres *motivation* og *deltagelse*. Opmærksomheden rettes mod den enkelte elev og fremhæver samtidig særligt relationer (lærer-elev(er), elev-elev) og klasserumskultur/læringsmiljø og klasserumsledelse som væsentlige almenpædagogiske og -didaktiske områder, der har betydning for, hvorledes motivation og deltagelse hæmmes eller fremmes (Wiedemann & Zeuner, 2012) (Sørensen, Hutter, Katznelson, & Juul, 2013) (Ågård, 2014) (Krejsler & Moos, 2014) (Lund & Boie, 2017)

Ligesom pædagogisk og didaktisk viden om klasserumsledelse, -kultur og relationer i undervisningen anses som grundlag for at kunne imødekomme alle elever, vurderes elevs motivation og deltagelse som vigtige forudsætninger for at skabe trivsel og styrke lærings- og dannelsespotentialer. Derfor udkrystalliseres et væsentligt omdrejningspunkt i den gymnasiepædagogiske forskning, der forstærker en interesse for, *hvem og hvordan eleverne er* – både inden for institutionens rammer og udenfor, i det øvrige liv. Af den grund vendes blikket også mod elevernes privatsfære (Hjort & Raae, 2014). Det bliver relevant at vide mere om og kende eleverne bedre for at kunne

handle pædagogisk kvalificeret i undervisningen og dermed bidrage til at fastholde og styrke elevernes motivation og deltagelse (Beck & Paulsen, 2011).

Som Hjort & Raae (2014) peger på, tilføjes det pædagogiske område et holistisk perspektiv på eleven. Dette kan ses som en illustration af, hvordan gymnasiepædagogikken i dag ikke kun beskæftiger sig med, hvad der kan isoleres til undervisningssituationen og den fælles faglige sag. Også relationerne mellem lærer og elever, elev og elev og elevernes forhold til sig selv og deres egen læring og dannelse reflekteres pædagogisk og udvider sig samtidig i stigende grad til inddragelse af viden om "elevens hele tilværelse" – herunder forhold, der tidligere blev anset for at tilhøre familien og privatlivet, fx (Beck & Ebbensgaard, 2009, s. 10).

Det holistiske perspektiv afspejles også i konkrete initiativer, som bringer elevs privatsfære med ind i gymnasiets bygninger. Fx på Høje-Taastrup Gymnasium, der udover at have en Fastholdelsesstrategi også har en Sundhedsstrategi. Gymnasiet tilbyder derfor periodevis gratis morgenmad til elever, idet "vi ved, at eleverne bedre kan koncentrere sig, når de ikke er sultne", som det lyder på hjemmesiden (Reich, 2016).

Med til denne fremstilling af gymnasieelever hører derfor, at den pædagogiske ekspansion, i takt med en praksis-pædagogisk efterspørgsel på viden om, hvordan elever kan motiveres til deltagelse, intensiverer sit fokus på eleverne. Ved at *række ud over* gymnasieskolens mure og selve undervisningsrummet, den faglige fælles sag, tones forskningens spørgsmål i retning af at finde ud af, *hvem og hvordan elever er*, for at kunne imødekomme dem bedst muligt *indenfor* – i institutionen og i undervisningen. I dette fokus giver et kultursociologisk blik og en uddannelsessociologisk erkendelsesinteresse sig tydeligt til kende i det gymnasiepædagogiske forskningsfelt.

Et kultursociologisk blik – hvem og hvordan er elever?

Flere empiriske projekter har deres afsæt i en interesse for, *hvem eleverne er*, med sig i deres udforskning. Et karakteristisk træk ved disse projekter, som ligger i forlængelse af det gennemgående kultursociologiske perspektiv i gymnasiepædagogikken, indebærer, at elevs møde med uddannelse forstås som et forhold, der dels er historisk og kulturelt betinget men samtidig et dynamisk og kontinuerligt forandrende forhold, der skabes og aktualiseres i netop dette mødes samspil. Inspirationen fra de kulturhistoriske teorier spores, idet anerkendelsen af at sociale processer anses som en grundlæggende forudsætning for udvikling og læring (Lave & Wenger, 1991) (Saljo,

2003) inbefatter, at det individuelle fokus på elevers baggrunde og forskelligheder og den medfølgende viden om elevkategorier, -typer og anvendte strategier ikke kan stå alene.

Den sociologiske undersøgelsesinteresse samler sig fx også om de unge mennesker som en selvstændig *elevgruppe* i samfundet og deres *individuelle* uddannelsesvalg. Valget af uddannelse undersøges i relation til overordnede livsstrategier, og mere målrettet identificeres strategier for uddannelsesvalg, som både indebærer kreative og kalkulerede valg (Socialforskningsinstituttet, 1997) (Larsen L. , 2007). I tillæg hertil lægges der vægt på at opnå viden om de unges *baggrunde* (Cefu, 2010), hvilket tegner *elevprofiler* (Cefu, 2008) i sammenhæng med, at fokus på *elevforskelligheder* bevares (EVA, 2015). Også *køn* gives opmærksomhed i forhold til elevers uddannelsespraksis (Cefu, 2013).

Overordnet set skelnes der mellem de *gymnasiefremmede* og de *gymnasiekendte* (Ulriksen, Murning, Ebbensgaard, & Simonsen, 2007), (Ulriksen, Murning, & Ebbensgaard, 2009) . Det står tydeligt frem, at viden om de *individuelle* unges øvrige liv og generelle livssituation må medreflekteres, idet det har betydning for at kunne forstå og imødekomme dem i undervisningen.

I sammenhæng hermed ses også et skærpet fokus på klasserummet fx med en fremhævelse af klasserumsledelsens betydning for inklusion og elevinddragelse i en rapport fra Cefu indeholdende erfaringsopsamling fra syv udviklingsprojekter (Hutters & Lundby, 2015). Desuden kategoriseres forskellige *klasserumskulturer* i et studie med en etnodidaktisk analysetilgang (Beck & Paulsen, 2011) som *den konverserende, den faglige, den uafklarede* og *den sårbare klasse*, hvorunder kursisterne inddeles i følgende kategorier: de *ekskluderede, inkluderede* og *hverken-eller-kursister*. Og netop som Beck og Paulsen (Ibid. s. 10) fremhæver, opererer den etnodidaktiske tilgang ud fra, at en forståelse af, hvem de *individuelle* kursister er, ikke adskilles fra en opmærksomhed på det *sociokulturelle* miljø og vice versa – blikket for kursistmangfoldighed og kulturelt fællesskab fastholdes.

”Vores præmis er, at overvejelser i forhold til lærings- og dannelsesprocesser og den dertil knyttede undervisning ikke kan funderes i universelle betragtninger om best practice. Kursister er forskellige, og lige netop de kursister, som befolker hf og VUC, er forskellige fra elever og kursister på andre uddannelser. Fx mener vi ikke, at begrebet »kursistaktiverende arbejdsformer«

meningsfuldt kan diskuteres ud fra den forestilling, at bestemte arbejdsformer pr. definition er mere aktiverende end andre. Begrebet giver først mening, når man begynder at overveje, hvilke motivationelle og kognitive forudsætninger de elever eller kursister, man taler om, har, og hvad deres nærmeste udviklingszone er” (Beck & Paulsen, 2011, s. 10).

Udviklingsprojektets hensigt er at foretage en analytisk bevægelse, som har afsæt i en forståelse af de individuelle kursister *i sammenhæng med* den sociokulturelle praksis, hvori kursisterne dagligt bevæger sig, med henblik på at kunne pege på ”*idéer til udvikling af undervisning og læreprocesser, som er funderet i analyser af kursisttilgange og klasserumskulturer*” (Ibid. s. 10). Pædagogisk og didaktisk set er det altså ikke tilstrækkeligt med uafhængige undervisningsmetoder og aktivitetsformer, der ikke forholder sig til *dynamikker* og *samspil* mellem kursister/elever som individuelle selvstændige unge og den eksisterende situerede kultur.

Som Bertelsen (2013) peger på, samles der i feltets gennemgående kultursociologiske tråd et fokus omkring elevers *agens* (med undtagelse af få bidrag i feltet fra socialkonstruktionistiske poststrukturelle perspektiver). Det vil sige, der opstår en opmærksomhed på elevers håndtering af uddannelse og skolegang, der små ses i sammenhæng med et diskursivt skabende læringsmiljø og/eller klasserumskultur. Opmærksomheden på det sociale og relationelle som betydningsskabende for elevers praksisser og logikker i den lokalt forankrede klasserumskultur udvider udforskningen af, *hvem eleverne er*, med et blik for, *hvordan eleverne er* (i uddannelse og undervisning). Fx sættes læringsmiljø og trivsel på hhx i centrum (Vestergaard, Brown, & Simonsen, 2010) og *klasserumskultur* undersøges som en væsentlig faktor for elevers inklusion (Murning, 2013). Og netop Murnings ph.d.-afhandling afspejler betydningen af elevernes relationelle strukturer, idet den fokuserer på de gymnasiefremmede elever: ”*Social differentiering og mobilitet i gymnasiet – kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*” (Murning, 2013). I afhandlingens Bourdieuske perspektiv på de sociale strukturer *nedtones* substantielle forståelser af eleverne i form af klassificeringer som ”*ressourcesvage*”, ”*frafaldstruede*” og ”*gymnasiefremmede*” (Ibid. s. 37), der følgelig sætter fokus på det enkelte individs individuelle udfordringer, og i stedet fremhæves diskussioner omkring eleverne med udgangspunkt i en forståelse af relationelle dynamikker. Idet de sociale og relationelle strukturer, der konstitueres og udspilles i gymnasieskolen og inde i klasserummet, forstås som henholdsvis

mulighedsskabende og betingende for elevernes positionering i fællesskabet, peges der på, at klasserummets klima er af afgørende betydning, samtidig med at der også her relateres til elevens *agens*, hvorfra en mulig forandrende bevægelse (positionsændring) kan foretages. Hvorvidt klassekulturen overvejende præges af en lærings- eller performancestemning, får derfor betydning for elevernes positioneringsmulighed i klassen (Hutters & Murning, 2013). Ligesom Bertelsens ph.d.-afhandling (2013) tilbyder et poststrukturalistisk perspektiv der, på linje med fokus på elevens agens, åbner sig mod forståelser af subjektiveringsprocesser i vekselvirkning med de materielle omgivelser. Se fx Bertelsen også (2010).

Opsamling

Projekterne bevidner således en interesse for, *hvem eleverne er*, og tilbyder analyser og fortolkninger heraf, blandt andet med beskrivelser af *elevtyper/kategorier* i ungdomsuddannelserne. De unge kan fx være ”uintegrerede, adspredte, løst relaterede, kontaktsøgende, forvirrede, instrumentelle, veltilpasse, pligtopfyldende eller integrerede” (Beck & Paulsen, 2011).

I samme åndedrag signalerer dette vidensgrundlag, at det pædagogiske potentiale for skabelse af motivation og deltagelse som katalysatorer for læring og dannelse hos eleverne, ikke kun kan være et *individuel* anliggende. Som fx legitimerer ”modeller” som ansvar for egen læring og læringsstile (Hjort & Raae, 2014).

Det medtagede *sociokulturelle* blik – opmærksomheden på den situerede klasserumskultur, relationer og positionering – indeholder tankegangen om et socialt ansvar og indebærer, at det pædagogiske potentiale forbindes til fællesskabet, hvori fx ideen fra CL (cooperative learning) er virksom. Men som ifølge Beck & Paulsen (2011) altså heller ikke kan anvendes uafhængig af de individuelle elevs forudsætninger. Med andre ord, det individuelle og det sociokulturelle niveaus dialektiske forhold fremstår som væsentligt i interessen for eleverne i det pædagogiske forskningsfelt.

Tilsammen er den pædagogiske ekspansion et afgørende kendetegn for den genererede viden på ungdomsuddannelsesområdet, herunder det gymnasiepædagogiske felts vidensbase, der omhandler og inddrager elever. Såfremt vi skal imødekomme de unge mennesker bedst muligt i gymnasiet og den daglige undervisning, vurderes det centralt at vide, hvem eleverne er og samtidig have blik for, hvordan de er. Det er således vigtigt at tænke og handle med og ud fra en viden, der både rummer elevs (forskellige)

baggrunde og *forudsætninger* (fx ved at kende deres motivation og kognitive ressourcer) og deres *strategier* og *tilgange* i den lokale skole- og klasserumskultur.

Imødekommelsens lytning

Indeholdt i denne stigende (og bevarede) interesse for eleverne stadfæstes en forskningsmæssig og pædagogisk velvilje til at inddrage elevernes perspektiv, der på samme tid viser, hvordan vi lytter til dem. Der lyttes til dem som unge mennesker, der har noget at sige i forhold til deres aktuelle uddannelsessituation. Deres bidrag tages alvorligt, og der hersker en forståelse for, at elever kommer med *forskellige baggrunde* (Cefu, 2010) og *forudsætninger* (EVA, 2015) der påvirker og påvirkes af det situerede sociokulturelle miljø, hvilket influerer deres *motivation* og *deltagelse* og bestemte klasserumskulturer. Denne imødekommende lytning afspejles implicit gennem projekternes interesse for elever og inddragelse af deres perspektiver. (Se fx ”Den perfekte undervisning – ifølge elever” (Mathiasen, Aaen, Dalsgaard, Degn, & Thomsen, 2014, s. 122)). I sig selv sker inddragelsen af de unge som informanter netop i kraft af anerkendelsen af dem som nogen, der har noget at sige. Elevernes perspektiver, erfaringer og forståelser vurderes værdifulde, og de anerkendes for deres individuelle interesser og ønsker, behov og udfordringer.

Den genererede viden bidrager desuden til opretholdelse af et grundlæggende almenpædagogisk fokus i og på undervisningspraksis, der netop medtager blikket for elevers forskelligheder, men på samme tid afslører en bestemt måde at lytte til dem på. For det indeholdes fx i begreberne *tilgang* (Beck & Paulsen, 2011) og *strategi* (Socialforskningsinstituttet, 1997) (Larsen L. , 2007), at elever og kursister har en form for *indstilling* og *agens* (EVA, 2015) – de foretager *valg* og *håndterer* deres skolegang – der dog udmønter sig på forskellig vis.

I forlængelse heraf *lyttes* der til elever ud fra en forståelse af dem som unge mennesker, der agerer eller er aktører i deres uddannelse – de mødes som nogen, der vil noget (de har ønsker og behov, de vælger), gør noget (de håndterer skolegangen) og mener noget *med* og *i* (de får valgmuligheder, de inddrages) deres uddannelse. Med andre ord, de mødes som og lyttes til som *aktører*, *deltagere* og *medskabere* i eget liv (Warming, 2015). Dette må ses i sammenhæng med synet på ungdomsliv i øvrigt og den forståelse af ungdom, der er kendetegnende i dag.

2.1.2. Elever ses som unge mennesker i et samfund

Medtaget ovenstående holistiske syn på elever er opmærksomheden på, at elevernes gymnasieuddannelse er placeret midt i ungdomslivet, ej heller overset i forskningen. Men hvorvidt ungdommen forbeholdes særlige problemstillinger for aldersgruppen, som fx Høje-Taastrups blik for temaet 'sundhed' kunne henviser til, er til diskussion. Det modificeres blandt andet i et udviklingspsykologisk perspektiv af Poulsen (2010), der i stedet fremhæver, at unges udfordringer enten knytter sig til individuelle/personlige og/eller situationelle/psykosociale forhold.

I dette perspektiv kan ungdom ikke anskues som en selvstændig og isoleret kategori i et menneskes livsforløb, tilhørende en afgrænset tidsperiode med egne (forsknings)relaterede tematikker. Snarere relateres ungdom til et forskningsfelt, hvori psykologiske teoridannelser deler sig mellem en *udviklingspsykologisk tilgang* til individets barndom og ungdom, og en *socialpsykologisk tilgang*, hvori de unges forankring i samfundet og de sociokulturelle processer spiller en stor rolle for deres livssituation: livsbetingelser og livsformer (Poulsen, 2010) (Mørch, 2010).

Dette bakkes op i et socialvidenskabeligt perspektiv af Warming (2015) der fremhæver: *Den "nye" barndomsforskning* forstår barndom og ungdom som en konstrueret samfundsskabt social kategori eller sociologisk fænomen (Ibid. s. 456). Det vil sige, at studier af barndom og ungdom, der inddrager "*et her og nu-perspektiv*" (Ibid.), gives i dag mere opmærksomhed frem for fx den udviklingsorienterede tilgang.

Her og nu-perspektivet distancerer sig fra de traditionelle almenpsykologiske "store teorier" (Sommer, 1996), der forsøger at forklare og fortolke barndom gennem generelle og universelle begreber med rødder i en stadietænkning. Opgøret med disse "store teoriers" ahistoriske tankegang og mangel på kulturel sensitivitet sker efter 1960'erne samtidig med et radikalt skifte i synet på barnet fra det "*det skrøbelige barn og novice-barnet*" (Ibid. s. 27) eller barnet som et passivt objekt for voksnes handlinger (Warming, 2015) til en forståelse af barnet som kompetent og resilient.

Opgøret med stadietænkningen er flersidet, men betyder i dag, at synet på det at være et ungt menneske og en del af en ungdom er tonet heraf. Ungdom (og for den sags skyld også barndom) kan altså nærmere betragtes som en position i en generationsorden (Warming, 2015).

Den kulturelle vending, der slår igennem med det socialkonstruktivistiske paradigme, har således influeret socialvidenskaben og det psykologiske teorilandskab væsentligt

(Zielke, 2006), hvortil opgøret med 'barnets naturlige udvikling' genkendes i forskningsinteressen for gymnasieeleverne. Særligt ungdomsforskningens socialpsykologiske tilgange, der kredser om identitetsforståelser, synes at danne parløb med et kultursociologisk blik for samfundsvilkårenes indvirkning på de unge, se fx Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen & Sørensen (2009).

Tilsammen udgør dette parløb en stærk stamme i ungdomsforskningslitteraturen, og idet der refereres til sociologiske tænkeres analyser af samfundet, placeres de unge i de beskrevne samfundsvilkår på lige fod med andre generationer i det postmoderne samfund (Giddens, 1996) (Rasborg, 2005). Som følge heraf og under påvirkning af den kulturelle frisættelse og aftraditionalisering (Ziehe, 2004) opstår også begrebet *individualisering* i forbindelse med ungdomslivets position (Sørensen & Pless (red), 2015). Individualisering indeholder en forståelse af ungdomsliv, hvori kulturelle processer og identitetsdannelsesprocesser ses som betydningsdannelse og afgørende for "social sammenhængskraft og inklusion" (Warming, 2015, s. 467). Der refereres til

"(...) individualiseringen som et mere centralt begreb om forholdet mellem individ og samfund, der sætter scenen for ungdomslivet i det hele taget og dermed også for identitetsdannelsen" (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009, s. 13).

På linje med at samfundsforholdene leverer vilkår for betydningsdannelse, peger Katznelson (2014) på identitetsdannelsen som en fundamental præmis i uddannelse, idet det er altafgørende for unge i dag at udvikle "en bæredygtig identitet, dvs. en nogenlunde sammenhængende og samtidig fleksibel oplevelse og forståelse af sig selv(...)" (Ibid. s. 153). Identitetens dannelse og dens sammenhæng med undervisning og deltagelse får dermed stor betydning.

I forlængelse af individualisering, forstået som et centralt processuelt forhold mellem individ og samfund, foregår de unges identitetsdannelse som en underliggende udviklingsproces, der ikke kan fraviges i uddannelse og undervisning (Katznelson, 2004). Elevers forholdet sig til sig selv, forstået som uundgåeligt fokus på *selvidentiteten*, bliver således en vigtig betydningsskabende dimension i deres uddannelsesforløb, og de vil udvise grader af deltagelse og evne til at forholde sig til det, de er en del af i undervisningen.

I Laursens (2013) psykologiske udlægning forbinder selvidentiteten individ og samfund gennem ”individualitetens ’private og psykologiske inderside’ og de sociale omgivers offentlige ’sociale yderside’, hvilket lader forbindelsen mellem aktør og struktur eller system” stå centralt” (Laursen, 2013, s. 225).

De kognitive processer flyttes dermed fra en ’isoleret størrelse’ ind i en kulturel kontekst (Zielke, 2006), hvortil tilføjelsen af ’selv’ til identitetsbegrebet viser *konstruktivismens* indflydelse og henviser til individets ’ eget konstruerende arbejde’ i individualiseringsprocessen. Det peger mod en forståelse af, at identitet er tæt knyttet til et menneskes selvopfattelse, nemlig at:

”(...) identitet forstås som personens foreløbige produkt af (de mange forskellige) opfattelser af selvet grundet i individets sociale samspil og refleksion. Et produkt(er) som er resultat af kontinuerlige dynamiske processer” (Spaten, 2014, s. 27).

Denne *selvopfattede* identitet, som udtryk for et processuelt og dynamisk eller multidimensionalt (Ibid.) forhold hos det enkelte individ, er således opstået i den nyere socialpsykologi, der i tråd med ”det ’nye’ barnesyn” distancerer sig fra moderne og mere essentialistiske og stabile forståelser af identiteten. I stedet imødekommes postmoderne forståelser, som i det poststrukturalistiske perspektiv betoner *selvidentiteten* som subjektets sociokulturelle konstruktion og diskursive positionering med dets mulighed for at agere og påvirke magtstrukturer (Lewis & Del Valle, 2009). Således har identitetsforståelsen overordnet set udviklet sig fra en forståelse af identitet i 70-80’erne som *stabil og forenet* over en *forhandlet og performativ* forståelse i 90-00’erne, som dels har en æstetisk side (Lewis & Del Valle, 2009) men som også ifølge Brinkmann (2009) knytter spørgsmål om egen identitet til moralske spørgsmål (hvem bør/vil jeg gerne være?).

I forhold til at kunne udvikle en forholdsvis *bæredygtig* identitet – dvs. kombinationen af en *sammenhængende og fleksibel* (Katznelson, 2014) oplevelse og forståelse af sig selv i det postmoderne samfund, hvori den kulturelle frisættelse og værdiopbrud (Ziehe, 2004) for længst har udvisket den slægtsgivne identitet og den relativt forudbestemte livsbane, er mennesket således overladt til sin egne refleksive evner som et ’selvfortolkende dyr’ (Taylor, 1989).

Udfordringer i identitetsdannelse – selvforholdets gødning

Ifølge Elliott (2001) fremstår slagsiden af det postmoderne individ, i en kritisk udlægning, som et fragmenteret, multipelt eller skrøbeligt selv, der kan have vanskeligt ved at fastholde et konsistent narrativ (*jf. det sammenhængende*) i identitetsdannelsen. I stedet bliver dannelsen af identiteten primært optaget af at 'vise sig' eller fremtræde i eget 'selvbillede', hvis konsekvens fører til at skiftende selvbilleder kontinuerligt regulerer selvopfattelsen. Denne omstillingsparathedes kortsigtede rækkevidde kan dominere det sammenhængende element, idet individet i sin selvoptagethed eller performative stil risikerer at miste en form for identitetsforankring samt også indlevelsen i og forståelsen for andre. Det vil sige, at individet mister forbindelsen til det sociale, i dets konkrete praktiske og faktiske udformning (fx klasserummet) – eller gentaget med Warnings ord, muligheden for inklusion og social sammenhængskraft mistes (Warning, 2015).

Såvel på det individuelle som på det sociale plan får den imaginære ("dream, hallucination and madness") (Elliott, 2001, s. 136) side i produktionen af selvbilleder mere betydning på bekostning af individuel viden og rationalitet. Det postmoderne selv synes på samme tid at kunne opleve:

"(...) a mixture of confusion, dispersal and disillusionment on the one hand, and excitement, desire and the possibility for personal development on the other" (Elliott, 2001, s. 136).

Heri identificeres opgøret med et statisk og dekontekstualiseret identitetsbegreb (Spaten, 2014), der netop ses afløst i den socialkonstruktivistiske strømning og understreger et uundgåeligt fokus på det analyserende og konstruerende element i identitetsdannelsen.

Og i tråd med den imødekommende lytning til elever i det gymnasiepædagogiske felt fastslås det gennem ovenstående perspektiver, at børn og unge i dag anerkendes som et postmoderne individ. De unge er kompetente aktører og aktive deltagere i eget liv, medskabende konstruktører og med egne perspektiver på sig selv og mulighed for at påvirke det liv, de er en del af (Sommer, 1996) (Sommer, 2017)(Warning, 2015) (Nordahl, 2003).

Pointen er, at i dette billede af selvidentitet overlades de unge til et refleksivt, analytisk og selvfortolkende arbejde i samklang med den sociokulturelle kontekst. Og samtidig åbnes elevens individuelle *selyforhold* i en *metadiskursiv og analytisk* forståelse af identiteten, hvori æstetiske og moralske spørgsmål (hvem er jeg, hvem bør jeg være og hvordan?) i højere grad anvendes som refleksive, analytiske værktøjer, i forhold til at kunne spejle sig selv i de (ideal)billeder, der er tilgængelige og dermed virksomme for identitetsskabelsen (Lewis & Del Valle, 2009).

Mellemrumstanke 1

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 1 i bilag 1: ”*I forlængelse heraf kommer jeg til at tænke på mulige konsekvenser ved vores tiltro til refleksionens positive indflydelse (...)*”

Disse billeder bliver blandt andet også tilgængelige gennem diverse gymnasieprojekters elevkategoriseringer og elevtypologiseringer, hvilket Murning (2013) netop peger på i sin fremstilling af hvordan elevkategoriseringer (som vi kender fra hverdagstalen: de dovne dygtige, de aktive, den gode elev, de dovne dårlige, stræberne, de inaktive, de stille (piger), dem på bagerste række, de sårbare, de udsatte, de stressede, osv.) i gymnasiet *både* virker indsættende for eleverne som positionerede og samtidig betingende for deres positioneringer.

Dvs., at de elevkategoriseringer som eksisterer og skabes i og gennem forskningen, men også i kraft af gymnasiets doxa og i klasserumskulturen, bevidner en tendens til at opretholde substantielle common-sense forståelser, om hvem man *er* og *kan være* som gymnasieelev. Klart udtrykt i fx ’12-tals-pigerne’. Kan en pige i denne tid få 12-taller uden at være en ’12-tals-pige’?

Disse elevkategoriseringer danner med andre ord billeder. Uagtet hvorfra de kommer, kulturen, forskningen, gymnasiets doxa, og/eller eleverne imellem, så finder de vej ind i klasserummet og manifesterer sig i og gennem klasserumskulturen (Ibid.), og ikke mindst fungerer de som *tilgængelige billeder* på, netop hvilken elev man kan være, og hvilken elevpraksis man kan ’gøre’. Billeder, der kan gøde de individuelle elevens identitetsdannelse og selvopfattelse, hvoraf nogle sandsynligvis vil være at foretrække frem for andre.

Elevernes bestræbelser på at ligne et billede eller udtrykke ’den gode elevpraksis’ kan dog også være udtryk for en *forestillet* adfærd, idet de tilgængelige billeder ikke

nødvendigvis giver adgang til eller 'sætter sig' sig som et *reelt indhold*, der stemmer overens med en *oplevet praksis*. Deraf henvises til aktiveringen af den *imaginære* side i elevers selvopfattelse, idet det derfor kan komme til at handle mere om, hvordan de gerne vil (eller ikke vil) *se ud* (jf. 'billeder' fra kategoriseringerne), hvilket ikke nødvendigvis bidrager til en oplevet *sammenhængende* forståelse af sig selv og ej heller per se inddrager moralske spørgsmål, om hvem jeg gerne *vil være*. Tværtimod kan det se ud som om, at vægten lægges på det fleksible, forhandlede og performative element i den *adfærd*, som er *synlig* og måske ikke nødvendigvis vil svare til det, eleven vil beskrive som sin identitet.

Dermed knytter identitetsdannelse an til begrebet om elevstemme, eftersom eleverne kan udtrykke sig gennem deres stemme, der således kan være medvirkende til at etablere selvbilleder. Med stemmen viser eleverne sig, og dermed kan stemmen bruges til at 'performe' bestemte billeder, fx ved at anvende stemme til at udtrykke den 'gode elevpraksis'.

Mellemrumstanke 2

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 2 i bilag 1: "*En vigtig tanke her er muligvis, at i elevers bestræbelse mod noget eller nogen, som de endnu ikke er, men (måske) gerne vil se ud som, (...)*"

Opsamling

Side om side med projekternes kultursociologiske blik fremstår socialvidenskabelige og psykologiske tilgange til identitetsforståelser i ungdomslivet. Tilgangene ligger på linje med, at et gymnasiepædagogisk fokus på at kunne imødekomme elever bedst muligt må bero på viden om, hvem elever er (som individuelle unge), og hvordan de er (i det sociokulturelle).

Det anerkendes, at identitetsdannelse er uadskillelig fra uddannelse og samtidig fremhæves socialkonstruktivismens konstruerende grundlag og dermed det *selvopfattende* element som en del af de unges identitetsarbejde, dog uden at fravige den sociokulturelle betydning og de samfundsgivne vilkår.

Tilføjet fremstillingen af gymnasieeleverne fra det gymnasiepædagogiske felt er blikket for identitetsdannelsen, hvori elevens selvforhold gødes af de vekselvirkninger mellem 'individualitetens inderside' og 'omgivelsernes sociale yderside' der udspiller sig i de unges liv, herunder i deres daglige skolegang.

Og hvad der synes bred enighed om er, at dette identitetsarbejde er afgørende for udvikling i det hele taget – altså også i forhold til deltagelse og læring i gymnasiet (Katznelson, 2014). Men det er "(...) afgørende, at vi kender os selv og kan udvikle os selv, for at vi kan leve et godt og meningsfuldt liv" (Brinkmann, 2009, s. 10). Og dette kendskab fordrer på sin vis en form for identifikation i identitetsdannelsen, en *forankring i noget/nogen*, men som jo altså alligevel hele tiden er undervejs eller i udvikling i det postmoderne. En identitetsforankring eller stabilitet kan *muligvis* være svær at få øje på i de kontinuerlige skiftende 'selvbilleder', der stilles til rådighed for elever – selv de, der er indeholdt i gymnasiets doxa. Det fremgår således, at en bæredygtig identitetsdannelse står centralt for de unge.

Og selvom samfundet, institutionerne og de enkelte lærere vil noget med eleverne, og der stilles (mere eller mindre) tydelige krav og forventninger *forbeholdes* identitetsdannelsen i individualiseringsprocessen den enkelte elev. Dette vil, uden tvivl, influere deres selvopfattelse og elevpraksis, hvori de selv står for håndteringen af identitetsdannelsen i sammenhæng med deres konkrete lærings- og dannelsesproces.

Imødekommelsens lytning

Forståelsen af identitetsdannelsen placerer gymnasieelevernes *selvforhold* og *refleksion* som centrale og medvirkende dimensioner i deres uundgåelige underliggende arbejde hen mod en bæredygtig identitet, der kan opleves som meningsfuld (Brinkmann, 2009) i sin forankring.

Eleven kan/skal metadiskursivt og analytisk reflekterende kunne identificere sig selv, sin viden og kunnen, idet det bliver vigtigt at kunne *kende sig selv* for at kunne ruste sig og træffe valg.

Og her imødekommes eleverne. Med det nye barnesyn i baglommen forstås de unge mennesker som kompetente, *reflekterende aktører* i eget (uddannelses)liv. Det er vanskeligt at gøre andet. Svarende til hvad Nordahl peger på i artiklen "Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom":

”Ungdom bør forstås som handlende og villende individer, som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Elevernes oppfatninger og handlinger må forstås i lys av at de forsøker å påvirke sitt eget liv, og at de anvender ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjon de til enhver tid befinner seg i” (Nordahl, 2003, s. 72).

I dette perspektiv understeges det hermed, at elever *bør*, men også *kan*, mødes og lyttes til som agerende og refleksive unge mennesker. At de handler i og forholder sig til sig selv og deres aktuelle (livs)situation samt håndterer denne gjennom forskjellige strategier. Eleverne vil noget og vil gerne påvirke deres liv på meningsfull vis.

I forlængelse heraf lyttes til elever med en implicit forståelse af dem, der spejler en *antagelse* om, at de unge mennesker ”(...) er i stand til at planlægge, styre og evaluere deres adfærd reflektivt, samt at selvbilledet *har en central betydning* for denne refleksive selvstyring” (Laursen, 2013, s. 225). (Min fremhævning).

2.1.3. Elever ses i lyset af politiske incitament for uddannelse

Fremstillingen af gymnasieelever fra det gymnasiepædagogiske felt viser en central forsknings- og udviklingsmæssig interesse for viden om, *hvem* og *hvordan* elever er, og kendetegnes samtidig også ved dens politiske loyalitet.

Indeholdt i fremstillingen genkendes et pædagogisk fokus i dag i flere forsknings- og udviklingsprojekter, hvori det politiske syn på ungdomsuddannelsens funktion sætter sit præg. Ungdomsuddannelse anses som værende i stand til at korrigere for social ulighed samt bidragende til alle unges mulighed for at blive en del af den samlede arbejdsstyrke. Fx er opmærksomheden omkring inklusion siden 80’erne et fokus i udviklingsarbejder og rapporters produktion af viden, både relateret til gymnasiet som institution i samfundet og til viden om ungdommen, de individuelle elever og sociale/relationelle forhold i klasserummet (Hjort & Raae, 2010, s. 13). Denne politiske dagsorden betyder, at et centralt incitament for uddannelse er blevet fastholdelse (Hjort & Raae, 2010, s. 23) og ikke alene emancipation som i den kritiske pædagogiks ånd (Ibid.).

På ”bagkanten” af moderniseringen illustreres en inklusions- og fastholdelsestematik i en gymnasievirkelighed, hvor samfundspolitiske dispositioner afledt af økonomiske og strukturelle forandringer har bragt velfærdstatslige idéer, værdier og rationaler mod neoliberale, hvilket har medført styringsformer og kvalitetssikringsmodeller med implikationer for uddannelse. Gymnasiernes placering i et krydspres mellem økonomiske markedsbetingelser og kontraktstyringsmodeller baseret på accountability (Biesta, 2010), der skal have hånd i hanke med kvaliteten (Hjort, 2008) (Hjort, 2007) er vilkår, som påvirker og igangsætter styringsmekanismer, der slår igennem på det institutionelle niveau. Fx må gymnasiene som selvejende institutioner (tidligere amtskoler) forholde sig til det indbyggede økonomiske incitament, der ligger i taxameterprincippet, ligesom selvejet lægger op til en profilering af de enkelte skoler som led i en rekrutteringsstrategi. Uddannelse som en del af den markedsorienterede og konkurrencestatslige tænkning bliver i dennes ideologi både en økonomisk og social investering, der i højere grad orienterer sig mod elevgruppen som forbrugere (Damberg & Rasmussen, 2013) i en samtidig fremhævelse af det frie valg (Hjort, 2007).

Indeholdt i forståelsen af elever som forbrugere aktiveres Warnings og Nordahls pointe i synet på eleverne som aktører og meningsskabende individer. Eleverne forstås og mødes som individer, der vil og er i stand til at træffe valg også som opportunistisk handlende – vel at mærke på et informeret og vejledt grundlag (Pedersen O. K., 2011) (Carlsen J. , 2005) (Hildebrandt, 2014). For eleverne betyder det fx, at det uddannelsesvalg, de skal træffe, skal være ”mere ’færdigt’ og langsigtet” (Larsen L. , 2007, s. 39), hvortil der etableres muligheder for at kvalificere uddannelsesvalget gennem brobygningsaktiviteter, UU-vejledning og uddannelsesmesser som nogle af de informationsgivende og støttende instanser, der stilles til rådighed. I dette billede tegnes elever som potentiel arbejdskraft ud fra en forståelse af, at sammenhængen mellem den dynamiske globale konkurrence og uddannelse skabes i ”mobication”, som betyder at ”fremtidens uddannelsespolitik har fået til opgave at fremme arbejdskraftens mobilitet og at gøre det ved, at den enkelte motiveres til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling” (Pedersen O. K., 2014, s. 29).

Jf. ministeriets aftaletekst (Larsen A. , 2016) kvalificeres dette livslange engagement således gennem den politiske intention med 2017-reformen på følgende områder:

- det *faglige*: dygtigere elever, endnu større læring, herunder nye kompetencer, derigennem styrket studiekompetence
- det *dannelsesorienterede*: øget almindelig dannelse gennem styrket faglighed og øget fokus på demokratisk dannelse (s. 21 og 22) samt
- det *fremadrettede*: mere afklarede elever, før de kommer, undervejs og når de er færdige, herunder styrket karrierekompetence (s. 22) og dermed mere reflekteret valg af videreuddannelse (Larsen A. , 2016).

I denne udlægnings form for samfundspolitisk tænkning bliver elevernes tænkning og handling ift. ungdomsuddannelsens kvalifikation til videre uddannelse afgørende og understreger krav til deres *refleksive* og *analytiske* evner *under* deres gymnasietid, der i brug samtidig vil aktivere og involvere selvforholdet i den metadiskursive identitetsforståelse.

Ifølge de senere års uddannelseskritik er pointen her, at konkurrencen og markedsliggørelsen af uddannelse fastfryser pædagogikken i didaktiske metoder som en 'ren' disciplin (Tangaard & Brinkmann, 2011) og har målbar læring for øje (Biesta, 2009) (Biesta, 2010) samt indeholder et elevfokus, der i en *radikal* udlægning havner i *billeder* af gymnasieelever, som den opportune elev med eget optimeringsfokus (Säfström & Månsson, 2015). Ligesom det genkendes i aftaletekstens adjektiver (dygtigere, styrket, øget, endnu større, mere). Elevens betydning i sig selv nedtones og fremhæves i stedet enten som lig med egeninteressen eller bliver til i kraft af sin faglighed og skal tilskyndes til at realisere sig selv gennem uddannelse og fremtidig karriere. Samtidig opretholdes tiltroen til elevers refleksive evner i en sådan opfordring: at de er i stand til at forholde sig metaanalytisk til deres eget uddannelsesforløb.

Såfremt elever skal "(...) motiveres til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling" (Pedersen O. K., 2014, s. 29) kan eleverne blive objekter for dette mål, hvilket kan tone de pædagogiske og didaktiske spørgsmål og diskussioner i retning af opfyldelse af målet: Ungdomsuddannelse skal i sidste ende mobilisere arbejdskraft, eleverne skal fastholdes og inkluderes, og pædagogiske tiltag bliver midler. Teoretiske perspektiver, som danner grundlag for en kritik af denne neoliberalistiske strømning, vedrører flere niveauer og er især optaget af, hvad der

udspiller sig politisk på makro- og mesoniveau med implikationer for mikroniveauet – eleverne.

Fx lyder kritiske røster, at den samfundsøkonomiske markedsorienterede tænkning producerer og fastholder elever som objektiverede 'learning selves', der resulterer i en de-personliggørelse: "The learning self becomes within this learning environment a non-person – a nameless object which knowledge is measured and valued in relation to the official definition of the national educational attainments" (Säfström & Månsson, 2015, s. 77). Det hævdes, at denne ideologiske tænkning overser *elevers væren* og netop den forskellighed, der anerkendes som en vigtig forudsætning for at imødekomme de individuelle elever, og at den nedtoner elevers mulighed for at komme i kontakt med udviklingen af en egen identitet. I stedet fremkaldes en instrumentalisering af uddannelse, der sætter elevers viden og færdigheder/kompetencer i centrum og hvilke udgør uddannelsens målbare enheder (Biesta, 2010).

Underforstås elever som learning selves kan pædagogisk imødekommelse komme til at handle om regulering af elevers adfærd hen imod en forventet elevpraksis. Dvs., der sættes fokus på de mere eller mindre gunstige muligheder, eleverne har for påvirkning af deres aktuelle uddannelsessituation gennem de daglige, konkrete dannelses- og læringsituationer. Dette svarer til billedet på den opportune elev, der skabes i 'omgivelsernes *strukturelle* yderside', men som altså kan finde vej ind i de mange klasserums undervisning og potentielt set overse elevers forskelligheder og individuelle identitetsdannelse og tilblivelse. Og her står gymnasieeleverne med deres egne valg, motivation og deltagelse i uddannelse på daglig vis, hvor det afgørende bliver, hvilke billeder der sættes i forgrunden, og hvilke der kommer i baggrunden. Og ikke mindst hvordan de håndterer disse billeder og handler i deres elevpraksis.

Følges interessen for eleverne gennem denne opportunistiske tankegang, kan pædagogik og dens didaktiske metoder betragtes som assistance, hvor fokus vil rette sig mod at opnå det bedst mulige forhold mellem investering og udbytte med mest mulig effekt. Denne markedsliggørelse af uddannelse (og elever) sætter i al sin målbarhed (de målstyrede og kompetencerettede reformelementer) fokus på elevers *præstationer* og evne til netop at kunne *præstere* – og gerne i overensstemmelse med de politiske intentioner. Tendensen, der risikerer at instrumentalisere uddannelse i grundskolen, ses således reflekteret af flere uddannelseskritikere (Biesta, 2009) (Biesta, 2010) og (Säfström, 2007). Disse forsøger at balancere pædagogiske spørgsmål ved at

fremhæve og reflektere pædagogikkens 'hvorfor' samt uddannelsens etiske dimension og ikke kun lade uddannelse være optaget af hvordan-spørgsmål.

Som Hjort og Raae (2010) peger på, kan tankegangen glide fra uddannelse forstået som frigørelse til uddannelse forstået som fastholdelse, hvilket (afhængigt af perspektiv) ikke nødvendigvis er en samfundsøkonomisk ulempe, men altså har betydning for det pædagogiske fokus og arbejde og ikke mindst forventninger og krav til de individuelle elever. For det væsentlige er, hvad der betinger den pædagogiske imødekommelse på vejen til målet.

Fastholdelse af elever som et eksempel: imødekommelse af forskellighed

I en tid hvor ungdomsuddannelse vægtes højt, og gymnasierne huser en elevdiversitet, der spænder bredt, zoomes blikket i relation hertil ind på praksisudfordringer, der fx knytter sig til mål om at minimere frafald. Opnåelsen af dette mål forbindes med vigtigheden i at anerkende elevernes forskelligheder, møde dem i deres individuelle behov og skabe mulighed for motivation, deltagelse og trivsel, som opfattes som centralt for inklusion og fastholdelse. Hvorfor netop Beck og Paulsens (2011) etnodidaktiske analyse af kursiststilgang og klasserumskultur kan anses som relevant i denne sammenhæng.

Fastholdelse som en aktuel og samfundsmæssig/politisk initieret problemstilling kan i sammenhæng med frafaldsproblematikken derfor tjene som et eksempel på en institutionel imødekommelse, der rammesætter mødet mellem lærere og elever i praksis. I en forstørret udlægning viser fastholdelsestemaet, hvad der generelt set *kan* stå i centrum for de pædagogiske/didaktiske tiltag, der forholder sig til elevers *motivation* og *deltagelse* som centrale nøgleord i den pædagogiske praksis og dermed, hvad der forventes af elever.

Et eksempel herpå ses i oprettelsen af ”Videnscenter om fastholdelse og frafald” (VOFF) i 2008, som har gennemført to projekter i perioden frem til 2014. I et af dem lyder det:

”Frafald er et problem for samfundet og et problem for de unge. Uden uddannelse er de unge i betydelig risiko for marginalisering på arbejdsmarkedet, i samfundet og i livet som helhed. (...) Alene på det økonomiske felt er der altså store gevinster at hente for samfundet ved at arbejde målrettet med at få 95 %

af en ungdomsårgang til at gennemføre deres ungdomsuddannelse”. (Center for Ungdomsforskning & Region Hovedstaden, 2011, s. 7-8).

I projektet, såvel som i et efterfølgende projekt motiveret af problematikker som fravær, frafald og skoletræthed (Pluss, 2014), er formålet ud over videndeling at imødekomme problematikkerne med henblik på at afprøve initiativer, der kan ”højne elevers motivation og derved nedbringe fraværet, frafaldet og skoletrætheden” (Pluss, 2014, s. 1) og deraf udvikle metoder og strategier for bedre fastholdelse på ungdomsuddannelserne. Der peges på, at fastholdelse ikke kan koges ned til en enstregen strategi, men afhænger af flere faktorer, der må udløse forskellige strategier og tilpasses de enkelte elevers individuelle behov:

”(…) således, at man i langt højere grad møder eleven i øjenhøjde og sætter fokus på, hvad der skal til, (...) for at kunne gennemføre uddannelsen” (Center for Ungdomsforskning & Region Hovedstaden, 2011, s. 71).

Dette perspektiv på mødet – elevernes individuelle behov samt tiltag med henblik på styrkelse af motivation og deltagelse – understreges dermed som betydningsfulde faktorer, der må medreflekteres og tilgodeses i forhold til elevers deltagelse i uddannelse og undervisning.

Selve oprettelsen af VOFF eksemplificerer, at fastholdelse og inklusion efterstræbes i ungdomsuddannelse, men det alene bestemmer ikke handlingerne, disse handlinger udsættes til de konkrete møder mellem lærere og elever i praksis. Og i disse daglige, aktuelle, øjeblikkelige møder kan det ikke undgås at lytte til eleverne, hvor ’i øjenhøjde’ altså henviser til en skærpet opmærksomhed på den enkelte elevs forudsætninger.

Uanset de samfundsøkonomiske, men også menneskelige gevinster i de unge menneskers deltagelse i og gennemførelse af ungdomsuddannelse vil problemet være, at:

”uddannelsessystemets tabere udgør et meget stort og alvorligt problem, både samfundsmæssigt og menneskeligt (...) de unge, som så gerne vil ud på arbejdsmarkedet, men ikke magter at klare de eksisterende uddannelses tilbud” (Katznelson, 2014, s. 151).

Konsekvenserne ved frafald rammer således på et samfundsmæssigt, men også på et individuelt niveau, hvortil afgørende faktorer altså består af, hvad der sker indenfor institutionen, i klasserummene og *i møderne mellem elever og elever, elever og lærere*. Fastholdelsestemaer eller frafaldsproblematikken indeholder dermed også en stræben efter at forstå, hvem og hvordan elever er, med henblik på at kunne imødekomme dem i ungdomsuddannelse. Et nyligt forskningsprojekt (Steno, 2015) understreger, at frafald ikke udelukkende kan forstås som et individuelt anliggende. Ej heller kan det forstås som en isoleret begivenhed, knyttet til forholdet mellem elev og institution, men må forstås som et sammensurium af mange influerende faktorer og skal ses som en *processuel* udvikling *over tid*. Frafald kan derfor ikke reduceres til kun at omhandle et spørgsmål om at anskue problematikken som enten en ”individuel mangel eller et makrosociologisk strukturelt problem” (Steno, 2015, s. 12).

Dette ligger på linje med, hvad Murning (2013) også fremhæver i forsøget på at *række ud over* tendensen til (i det daglige begrebsbrug og gennem common-sense forståelser) at opretholde et substantielt perspektiv, hvor ”En individualisering af deltagelsesstrategier i gymnasiet, [er] begrundet i vilje, lyst og kundskaber” eller ses som ”En institutionel og struktureret individualisering” (Murning, 2013, s. 175). I forlængelse af dette perspektiv fremhæver Murning (2013) endvidere, at det er centralt ”at gøre op med tendensen til at frafald alene anskues som et individualiseret problem placeret hos de unge, som særlige indsatser så skal gøre noget ved” (Ibid. s. 12).

Endnu to eksempler på institutionernes ansvarlighed findes i to nyere gymnasierelaterede projekter hvor *karrierelæring* og *stresshåndtering* er på dagsordenen. På hver sin vis, men alligevel enslydende, kan de anskues som indsatser, der både er samfundsmæssigt/politisk og praksis-pædagogisk initieret: Dels indeholdes et brobyggende element (mellem skoleliv og de unges ’øvrige’ liv) og dels et forebyggende – karrierelæring, som et udtryk for at påvirke elevers oplevede mening og relevans mellem fag og ”virkelighed”. Dette retter sig mod fremtiden: ”Det gav mig en idé om, at min fremtid ikke står skrevet i sten” – midtvejsevaluering med forsøg i karrierelæring i gymnasiet (Katznelson & Lundby, 2015). Og dels indeholdes sættes fokus på stresshåndtering, som et udtryk for at imødekomme elevers sårbarhed og give dem redskaber, til at kunne håndtere et aktuelt pres: ”Stress i gymnasiet – hvad der stresser gymnasieelever og hvordan forebyggelse og behandling virker med ”åben og rolig for unge” (Nielsen & Lagermann, 2017). Ligesom VOFFs projekter har igangsat og afprøvet initiativer, illustrerer disse projekter samme formål, nemlig at kunne

anbefale forskellige aktivitetsformer til integration af karrierelæring i undervisningen samt tilbyde redskaber til forebyggelse af stress.

Opsamling

Projekterne understreger hermed en stadig interesse for gymnasieeleverne, og tilsammen viser de en institutionel velvilje til at imødekomme eleverne bedst muligt også ved at tage vare på deres generelle livssituation, hvilket netop vises i etableringen af tilbud og støtte i forhold til deres karrieremæssige usikkerhed og tvivl samt deres sårbarhed i forhold til risikoen for at udvikle stress.

Alt i alt viser både de fremhævede dele af forskningslitteraturen og de eksisterende projekter omfattende arbejder i opnåelsen af viden om, *hvem* og *hvordan* elever er. Viden om elevers individuelle baggrunde og behov med blik for det sociokulturelles betydning sættes i sammenhæng med motiverende faktorer og pædagogiske og didaktiske tiltag i undervisningen, der skal skabe de bedst mulige forudsætninger for elevers håndtering af deres uddannelse.

Imødekommelsens lytning

Den forudgående samtale med det forsknings- og udviklingsfokus, der findes i litteraturen, projekter og tiltag på ungdomsuddannelsesområdet, viser således tydelige forsøg på at tage hånd om læreres konkrete praksisudfordringer med undervisning i heterogene klasser ved at lytte til eleverne *gennem* den interesse, der er for at vide noget (mere) om dem som *unge mennesker* og som *elever*, der er, kommer med, vil og kan noget forskelligt i uddannelse.

Tilsammen udgør den viden et grundlag for almenpædagogisk handlen, hvorfra også politiske intentioner om at kunne favne *alle* elever og støtte deres deltagelse i uddannelse og undervisning kan forfølges og kendetegner en institutionel rummelighed. Vigtigheden af kendskab til denne viden fremhæves fx i litteratur til Pædagogikums teoretiske og almenpædagogiske del (Beck, 2016), hvor et kapitel indledes på denne vis:

”Hvem er nutidens elever, og hvad kan man gøre for at give dem nogle gode år i gymnasiet, hvor det sociale og det faglige liv går op i en højere enhed? (...) I dette kapitel bevæger vi os ind på det spændende, men også svære område, der

handler om ”hvem” eleverne er, hvordan de motiveres, og ikke mindst, hvad man som lærer kan gøre for at skabe den nødvendige sociale orden og fælles rettedhed i forhold til undervisningen i en klasse. Alt det diskuteres i relation til overskrifterne: elever, motivation, klasserumskultur og klasseledelse.” (Ibid. s. 141).

2.2. Fremstillingen af gymnasielever og et udvidet pædagogisk perspektiv

– samtalens afkast og behovet for et alternativt undersøgelsesfokus

På nuværende tidspunkt hersker der ingen tvivl om, at de mange forskellige elever har sat deres tydelige spor i den gymnasiepædagogiske verden.

Den pædagogiske ekspansion viser sin styrke i den udvidede viden om de (forskellige) unge mennesker, der forbinder almenpædagogiske overvejelser til forståelser af elever – hvem og hvordan de er – som deltagere i egen uddannelse og undervisning.

Det sociokulturelle miljø medtænkes, når der handles i en inkluderende og fællesskabsorienteret tilgang i undervisningen, hvor pointen er, at det giver et større pædagogisk råderum at navigere i *uden* at forlade anerkendelsen af og hensynet til de enkelte elevers læring og dannelse. Elevers individuelle baggrunde, behov og forudsætninger medtænkes, hvori blikket for ’ungdom’ og for individualiseringens betydning bevares.

I dette blik knyttes an til tidens forståelse af de unge, der gennem socialvidenskabelige og socialpsykologiske perspektiver betragter elever som aktører og aktive reflekterende og medskabende deltagere og med egne perspektiver på sig selv og det liv, de er en del af.

Med denne forståelse opstår motivation og deltagelse som relevante nøgleord i den konkrete undervisning (uagtet om disse er praksis-pædagogisk og/eller samfundsmæssigt/politisk initieret), som henviser til en meningsfuld elevindstilling og elevpraksis.

Forviklingen af politiske, strukturelle og pædagogiske interesser samt forståelserne i aftrykket fra elevinteressens spor flettes dermed sammen af gode viljer på alle niveauer i fortløbende intentioner om at ”fastholde eleverne i fællesskabet” (Hjort & Raae, 2010, s. 23), og at ”alle skal blive så gode som de kan – uanset social baggrund” (Larsen A. , 2016, s. 41).

Til støtte herfor tilbydes specifikke pædagogiske tiltag som fx forebyggelse af stress og karrierelæring som fremtidsorientering, hvis indsatser hver især illustrerer, hvordan viden og udvikling finder vej til praksis og gøres meningsfuld i forhold til at imødekomme eleverne bedst muligt i hverdagen.

Den implicitte studerende som et eksempel

Den implicitte studerende er et analytisk begreb, der hentes fra et perspektiv i universitetspædagogikken, som kan synliggøre, hvilke grundlæggende antagelser studerende er omgærdet af i uddannelse, og er:

”Den studiepraksis, de indstillinger, forståelser og adfærd hos den studerende som forudsættes i studiets tilrettelæggelse, i undervisningsformen, af lærerne og i relationen mellem de studerende” (Ulriksen, 2004, s. 51).

Som Ulriksen peger på, er der flere forhold der gør sig gældende i forståelsen af den implicitte studerende. Men et er, at uddannelsespraksis anses som en *aktiv proces*, hvori:

”(...) den studerende med sit repertoire forsøger at aktualisere den studiepraksis, som den implicitte studerende forudsætter, samtidig med at hun forsøger at forfølge sine egne forestillinger og forventninger” (Ulriksen, 2004, s. 58).

Et andet er, at den studiepraksis, som de studerende således skal afkode i praksis, ikke er simpel, men oftest er *flertydig*, da forskellige forestillinger og forventninger er knyttet til forskellige undervisere, studiet og til flere uddannelseselementer i et givet studie (Ibid.). Selvom begrebet om den implicitte studerende er opstået i relation til universitetsstuderende, er pointen i en gymnasierelateret sammenhæng, at det med begrebet om den implicitte studerende gøres muligt at foretage en analyse, som kan ekspliciterer nogle af disse usynlige forestillinger og forventninger, der tilsammen udgør, hvad der forudsættes skolegangen og studiepraksis – altså, hvad der sættes forud for *gymnasieelevers studie/elevpraksis*.

I en sådan form for synliggørelsesproces af forestillinger og forventninger kan grundlæggende antagelser løftes frem og bidrage til en pædagogisk teoretisk refleksion

som et led i håndteringen af de udfordringer, lærerene fremhæver: Som tidligere nævnt, kan det handle om, at elever ikke udviser en hensigtsmæssig studie/elevpraksis: ”Lærerne peger især på udfordringen med at få alle elever engageret i undervisningen som det vanskelige, når man underviser i heterogene klasser” (EVA, 2015), således at de ikke ”skifter kanal til Facebook eller andre mere spændende tilbud” (Mona, 2012-3).

Set i lyset af den implicitte studerende kan denne udpegede udfordring måske handle om elevers vanskelighed ved at afkode gymnasiets praksis – det, som ’de gymnasiefremmede’ blandt andet udfordres af (Murning, 2013), hvilket understreger, at bevidstheden om ’den implicitte studerende’ er meningsfuld.

Det implicitte aspekts betydning for en analyse af en forudsat studie/elevpraksis synes allerede at være imødekommet i forskellige pædagogiske og didaktiske variationer i forhold til at eksplicitere, hvad der forventes af gymnasieeleverne. Fx gennem ideerne omkring læringscentreret og synlig læring (Hattie, 2012) herunder fokus på formativ feedback. Men også klasseledelse og relationelt arbejde er eksempler, som, både på klasseniveau og mellem enkelte lærere og elever, elever og elever, støtter forsøg på at skabe et anerkendende, tillidsfuldt og respektfuldt klasserum, som i Becks udlægning henviser til ”den nødvendige sociale orden og *fælles rettethed*” (Beck, 2016) (min kursivering).

Ifølge Ulriksen (2004) kan disse antagelser netop bevidstgøres og ekspliciteres således, at koderne bliver synlige, og analysen heraf kan bidrage til fælles forventningsafstemning både fagligt og socialt. Denne opmærksomhed på elevers studie/elevpraksis er altså heller ikke overset i gymnasieskolen. Bevidstheden, om at ’den implicitte studerende’ vedhæfter forventninger til elevers måde at være elever på via en tillært studiepraksis, ses fx i bogen ”*Knæk studiekoden*” (Heimbürger, 2008), som er en øvelsesorienteret støtte til gymnasieeleverne i oparbejdelsen af deres studiepraksis. Elevernes hjælpende hånd bliver dermed synliggørelse og eksplicitering af forventninger til eleverne, således at de har mulighed for at vide, hvad de skal leve op til. De skal blot knække koden.

Imidlertid kunne der også ligge endnu et lag under det implicitte – noget der er *sat forud* for eleven som implicit elev. Og altså ikke ’kun’ det, der er sat forud for elevens studie/elevpraksis. Såfremt det gør sig gældende, kunne det kaldes det *underforståede*

implicitte. Tilsvarende den forståelse, der kommer til udtryk i de imødekommende lytninger til de unge elever, er det i forståelsen af den implicitte elev *allerede underforstået*, at *studerende/elever er aktivt deltagende og handlende aktører*, der har ”*egne forestillinger og forventninger*” (Ulriksen, 2004, s. 58) at forfølge. Hvortil dette *underforståede* indeholdes i det implicitte og netop forlænges ind i praksis i mødet med læreren og undervisningen og antager, at den studerende/elev, der lyttes til, har *ret* til, men også *vil* noget, og at eleverne derfor netop navigerer efter egne forestillinger og forventninger.

Den implicitte elev indeholder forestillinger om elevernes studie/elevpraksis, der kan synliggøres, idet de knytter sig til den lokalt forudsatte studie/elevpraksis, som eleven med mere eller mindre støtte *kan* afkode, træde ind i og begå sig i. Til forskel herfra indeholder det underforståede implicitte forventninger om elever som *reflekterende, villende* unge mennesker, der er *i stand til at handle på baggrund heraf*.

Den pædagogiske ekspansion kan således ses i en vekselvirkning med dette vidensgrundlags forståelser af eleverne: Hvem de *er* med deres *forskelligheder* og *aktuelle* livssituationer, som inddrages i forsknings- og udviklingsinteressen, mhp. *hvordan eleverne skal imødekommes*, der rækker ud over klaseværelset og henviser til ønsker om at forfølge *både* samfundsøkonomiske og menneskelige trivselsgevinster.

Den pædagogiske ekspansions styrkeside knytter sig til dens omfattende vidensproduktion om eleverne og de tilhørende tiltag. Men alligevel afslører ekspansionen en samtidig svaghed, hævder Hjort og Raae (2010). Svagheden ligger i pædagogikkens ”transformation”, som forbindes til dens virkende ideers kortsigtede holdbarhed og islæt af pædagogisk fikse idé, der på trods af deres teoretiske ophav ikke har været tilstrækkeligt reflekteret:

”Den skiftende interesse for ”de fikse ideer” betegner på den ene side en pædagogisk ekspansion, drevet af ”de gode viljer” – en interesse for, hvad vi i dag vil kalde pædagogisk inklusion og med en mission om at modvirke social selektion. På den anden side synliggør de grundlæggende antagelser, der knytter sig til disse ideer, bestemte forhold og usynliggør andre. Den pædagogiske tænkning møder sine egne grænser” (Hjort & Raae, 2010, s. 23).

Forfatterenes kritik af de virkende ideers legitimering opstår dermed i deres pædagogiske teoretiske begrundelse. Gymnasiepædagogikkens forankring i den kritiske pædagogiks frigørende potentiale, som dominerede i starten af 1980'ernes gymnasieforsøg, blev forladt i dens transformerende bevægelse, hvis begrundelser for bidrag til den pædagogiske praksis i dag overvejende hentes i socialpolitiske og samfundsøkonomiske interesser, lyder argumentet (Hjort & Raae, 2010). Den pædagogiske transformation vægter således en løsningsorienteret rettet og giver derfor den pædagogiske ballast en begrænset levetid.

Pointen er her: Hvad enten de ”gode viljer” eller intentioner med gymnasieuddannelse domineres af politiske, strategiske, og/eller forskningsmæssige og pædagogiske interesser, kan det altså være hensigtsmæssigt at forholde sig kritisk til det vidensindhold elevinteressen *forlænger* ud i *praksis*, der ’omsættes’ til handlinger og derfor *konfronterer* den aktuelle pædagogiske videns virkende idéer, som produceres i denne komplekse forvikling af mange ”gode viljer” og intentioner. Sagt i forlængelse af Hjort og Raae (2010, s. 23-24) vil det kritiske blik på de virkende idéer med andre ord give mulighed for at synliggøre de *grundlæggende antagelser*, der strømmer igennem den pædagogiske vidensproduktion med efterdønninger i praksis.

Opsamling

I forlængelse heraf kan der igen spørges til, hvilke billeder af elever der i særdeleshed gøder elevens forestillinger og forventninger og deraf producerer materialet for deres metaanalytiske og reflektive tilgang til dem selv og deres identitet.

På baggrund af ovenstående tydeliggøres det yderligere her, at uddannelses- og identitetsprocesser ikke kan adskilles i et lærende og dannende perspektiv, og at elever i deres reflektive selvforhold derfor må håndtere de to processers *sammenhæng* i deres skolegang.

På den ene side udspiller processen sig på et adfærdsniveau, hvorpå billeder af elever er tilgængelige hos den enkelte lærers forventninger til eleverne (hvordan er jeg *som elev*, og hvordan vil jeg gerne være *som elev*). Dvs. ’omgivelsernes sociale yderside’ – den lokale studiepraksis. På den anden side udspiller den sig på et identitetsniveau, hvorpå der muligvis og muligvis ikke findes udgaver af nogen (hvem er *jeg*, og hvem vil *jeg* gerne være).

Disse billeder, der opstår i sammenhæng med egne forestillinger og forventninger kan således siges at kombinere 'omgivelsernes sociale yderside' med 'individualitetens inderside'. Denne 'dobbelte processuelle' håndtering er i sig selv, om end ekspliciteret ift. studiepraksis (gennem analyse af den implicitte studerende) og synliggjort i dets *åbenhed og vifte af muligheder* (Ulriksen, 2004, s. 59), et komplekst, dynamisk, flertydigt og potentielt modstridende spillerum at befinde sig i som gymnasieelev. I dette spillerum befinder gymnasieelever sig dagligt, men hvordan oplever de det?

2.2.1. Fokus på eksistens og mening

Forskningsarbejde antyder, at samfundsskabte billeder har en betydning for, hvordan elever oplever at være elever, idet de unge fx oplever sig som utilstrækkelige i konkurrencestatens skole, hvori det, i modsætning til velfærdssamfundets skole, ser ud til, "(...) at der er en anden strukturering af det affektive felt i gymnasiet, der gør sig gældende (...)" (Paulsen & Ziethen, 2017, s. 12-13). Med udgangspunkt i kultursociologen Trondmans analyser og kategoriseringer af de unges forhold til uddannelse i konkurrencestaten fremhæver Paulsen og Ziethen (2017) et "nyt mønster hos elever i befindtlighedens felt" – dvs. deres tilstedeværen. Det kendetegnes på tværs af tre elevkategoriseringer (*de mislykkede, de vaklende og de overmotiverede*) ved de unges 'eksistentielle kvaler', hvilket kommer til udtryk i forskellige affektive afskygninger forbundet til vrede. Fælles for disse er dog, at de eksistentielle kvaler alle medfører negative affektationer, og at disse knytter an til de unges forestillinger om deres egen utilstrækkelighed.

Gennem disse forestillinger som fx, "Tænk hvis jeg ikke var mig (...), Tænk hvis jeg gjorde mere ud af skolen og Tænk hvis jeg ikke slår til (...)" (Ibid. s. 13) opstår affektivt oplevede tilstande, der sætter sig som fx angst, stress, dårlig samvittighed, tvivl, koncentrationssvigt, usikkerhed, afkobling og meningstab – afhængig af hvilken af de tre kategorier eleven tilhører (Ibid.). Paulsen og Ziethens pointe er, at den konkurrencestatslige tænkning tilsyneladende manifesterer sig i elevers praktiske-faktiske gymnasiehverdag – den oplevede skolegang – og udtrykkes gennem deres befindtlighed som en reaktion på bevægelsen fra velfærdsstat til konkurrencestat (Ibid. s. 12).

I forlængelse af de eksistentielle kvaler fremhæver Tanggaard (2012) inddragelse af et eksistentielt blik på eleverne for at sætte fokus på ”at give dem chancen for at fordybe sig og få konkret betydning for andre mennesker i en bredere meningsgivende sammenhæng. Hvor de faktisk bliver holdt fast af noget, der er større end dem selv” (Ibid. s. 58).

”Er noget af vores uddannelsestænkning således med til at ødelægge de mennesker, der tager del i systemerne? Handler frafald om, at vi forestiller os, at unge mennesker selv kan tilrettelægge og give mening til deres liv, blot udbuddet af tilbud og fag er stort nok? (Tanggaard, 2012, s. 58).

I forlængelse af ovenstående og Tanggaards fremhævelse kan der her spørges til, om vores pædagogiske imødekommelse af elever, der viser sig i pædagogiske tiltag (fx servering af morgenmad, hjælp til de stressede elever, karrierevejledning) i virkeligheden er et udtryk for *enkeltstående* indsatser eller *ridser i overfalden*, der, på trods af de bedste intentioner og gode viljer, kan få islæt af pædagogiske fikse idéer, som Hjort & Raae (2010) jo netop peger på, og har en risiko for kun at virke på kort sigt. Hvortil Tanggaard påpeger, at aktuelle enkeltindsatser, indeholdende intentioner om forebyggelse af frafald, der beror på flere coaches, psykologer og mere vejledning givetvis er effektive foranstaltninger, men at ”vi sjældent diskuterer og får fat i, hvad det reelt kræver at få unge (...) ind i et givtigt uddannelsesforløb (Ibid. s. 58-59).

Ovenstående viser et behov for en undersøgelsesinteresse, der forbinder sig til et eksistentielt perspektiv og sætter mening i centrum for udforskning. Dette synes heller ikke uvæsentlig set i sammenhæng med de seneste årtiers stigende internationale forskningsinteresse med afsæt i elevers *oplevelser* af deres skoleliv. Dette fokus rækker helt tilbage til midten af 1900-tallet, men er særligt vokset siden 1990'erne (Thiessen, 2007).

I et omfattende review af internationale studier, der omhandler ’student experiences’, peger Thiessen (2007) på, at nyere studier forbindes til en samtidig udvikling og forandring i synet på børn og unge. Et identificeret afsæt i og anvendelse af kognitions-teoretiske perspektiver, konstruktivistiske tilgange og et mere kulturelt fokus, som udgør en strømning i sidste halvdel af 1900-tallet, har medført og skærpet en

forskningsinteresse for elevers *oplevede situerede og kontekstuelle skoleverden* samt *deres tanker og handlinger* i relation til uddannelse.

Bredt set forankres flere discipliners forskningstematikker (som klasse, kultur, køn og magtforhold og rettighed i relation til skole, familie, fritid og samfund) i et syn på børn og unge, der stemmer helt overens med kapitlets præsenterede nye barnesyn: Barndom forstås, "(...) as a social and cultural category and an image of children as active social agents" (Thiessen, 2007, s. 4) og "capable and active agents in their own development who benefit from a nurturing and enabling learning environment" (Ibid. s. 6).

Dette syn på børn og unge danner udgangspunkt for pædagogiske forskningstilgange, der understøtter billedet af elever i centrum for undervisning, idet de fx til forskel fra undervisningssyn set som "transmission images" (tankpasser-metaforen) henviser til "discovery-based images", hvor elever betragtes som blandt andet problemløsere, undersøgere, designere, meningsskabere, forhandlere, samarbejdspartnere, producenter af viden (Ibid. s. 7).

Thiessen identificerer tre overordnede retninger, der løber gennem forskningslitteraturen:

- 1) Interessen for, hvordan elever deltager og skaber mening i deres skolehverdag.
- 2) Interessen for elevers udvikling i undervisningen og skolen.
- 3) Interessen for, hvordan elever er aktivt deltagende i deres egen læreproces, og styrkelsen af læringsmiljøet samt uddannelse generelt.

Disse studier bidrager overordnet set med perspektiver fra og på børn og unges liv, der er relevante for uddannelsesdiskussioner vedrørende deres trivsel, udvikling, læring og dannelse og i studierne kendetegnes de overvejende som "(...) important contributions to our knowledge of children (Thiessen, 2007, s. 4), men **ikke** som forskningsbidrag, der har, "(...) consistently offered constructs that enhance our understanding of how children make sense of and engage in their lives as students" (Ibid.).

I tråd med denne opfordring til styrket fokus på og forståelse af unges *oplevede meningsskabende sammenhænge* som elever i uddannelse følges ydermere både Hjort og Raae samt Borgnakkes italesættelse af et behov for gymnasiepædagogisk forskning, der med Borgnakkes ord opretholder en "analytisk distance både til sektoren og til de politiske dagsordner" (Borgnakke, 2010, s. 14). Dvs. forskning, der gør det muligt at

benytte sig af undersøgelsestilgange, der *holder afstand* til tidens aktuelle tematikker (fx frafald, stress, karriere) og dertilhørende nøgleord (motivation og deltagelse), hvilke netop kan opstå som forskningsgenstande i gymnasiesektorens vekselvirkning med de samfunds- og uddannelsespolitiske dagsordener og derfor risikerer ”at være pseudokonkrete i empirisk forstand” (Borgnakke, 2010, s. 14).

Ovenstående fremstilling af elever i et udvidet pædagogisk perspektiv skærper forskningsinteressen for en undersøgelse, der forbinder sig til følgende opfordringer:

For det første: Undersøgelsen bør lægge sig i forlængelse af Borgnakkes indirekte opfordring til at etablere *forbindelse til det konkrete empiriske niveau* – altså, forsøget på at være sensitiv overfor fremkomsten af nøgleord frem for at løbe risikoen for at forfølge det ”*pseudokonkrete*”.

For det andet: Undersøgelsen bør lægge sig i forlængelse af Tanggaards pointe om at ”*få fat i det reelle*”. Dvs. et forsøg på at imødekomme, hvordan ”*meningsgivende sammenhænge*” kan udforskes ’udenom’ et strukturelt, individuelt og/eller sociokulturelt niveau og med afsæt i elevernes *oplevelser*.

For det tredje Undersøgelsen bør lægge sig i forlængelse af Hjort og Raaes åbning for refleksion af ”*de synlige og usynlige forhold*” – dvs. at tilstræbe at komme nærmere praksis, som kan åbne for ’synliggørelse’ af elevers måder at være elever på – dvs. deres tilstedeværen i gymnasiet.

Hvilket, **for det fjerde** giver mulighed for at være yderligere undersøgende, ift. hvorvidt der i elevers befindlighed/tilstedeværen kan være tale om *eksistentielle kvaler*, som måske, måske ikke, udelukkende stammer fra en konkurrencestatslig påvirkning jf. Paulsen og Ziethens perspektiv?

Således giver den nationale gymnasiepædagogiske forskning gennem ovenstående opfordringer incitament for at forlænge elevinteressen ind i en undersøgelse af elevers stemme. Da den danske forskning imidlertid ikke forholder sig eksplicit til begrebet stemme, vendes blikket nu mod den internationale forskningslitteratur, hvis fokus på student voice som et veletableret begreb bidrager med teoretiske perspektiver herpå, og særligt hentes der inspiration fra en gruppe af britiske uddannelsesforskere inden for den pædagogiske filosofis eksistentielle tilgang.

2.3. Student voice

– uddannelsessteoretiske perspektiver og lytninger til studerendes stemme

De teoretiske perspektiver på begrebet student voice i den internationale uddannelsesforskning er delvist afledt af ”*United Nations Convention on the Rights of the Child*” fra 1989. I en oversigtsartikel fra 2016 (Taucia E. Gonzalez, 2016) fremhæves den voksende forskningsinteresse for begrebet student voice i USA i en kortlægning af litteraturomfang, fokus og metodologiske tilgange mellem 1990-2010. Dette intensiverede fokus på student voice fremgår i øvrigt også i litteratursøgningens antal af hits på begrebet i søgeprocessen. Der ses en markant stigning i antal af hits efter 1989 og især efter 2000, hvor mængden af hits i sig selv illustrerer en tendens i uddannelsesforskningen, der retter sig mod et større fokus på eleverne i bred forstand (se bilag 3).

Baseret på dette grundlag identificerer Cook-Sather (2006) to relaterede begreber, ’rights’ og ’respect’, der gentagende gange går igen i student voice-litteraturen: Fx har student voice-tilgangen i Storbritannien siden 1990’erne, været et centralt element i arbejdet med skoleudvikling, der i udgangspunktet forbindes med School effectiveness-bevægelsen (Robinson & Taylor, 2007; Robinson & Taylor, 2009; Rudduck, 2007).

Rights og respect betragtes som grundlæggende kerneværdier for uddannelse og indlejres i undervisningen, hvor de afspejler, at: Kommunikation ses som dialog, magtaspektet anerkendes i en pædagogisk relation, kravet om demokrati og deltagelse tilstræbes og mulighed for elevers udvikling og dannelse etableres. Som det blandt andet fremhæves herigennem og af Robinson & Taylor (2007) italesættes og aktiveres retten til og respekten for at ytre sig og blive hørt gennem disse kerneværdiers afsæt, der går på tværs af de tre niveauer. Samtidig vurderes værdierne afgørende for niveauernes indbyrdes afsmittende virkninger, der alt i alt hviler på en anerkendende og inkluderende pædagogisk tankegang med intentionen om at påvirke de enkelte elevers læring og den enkelte skoles samlede resultat positivt.

I den forbindelse bliver det dog vigtigt med en kort bemærkning. For i forhold til disse kerneværdier er det således væsentligt i relation til afhandlingens undersøgelse, at synet på og imødekommelsen af elever i uddannelsessystemet herhjemme bygger på mere end et halvt århundredes tradition for at tilgodese deres ret til at ytre sig og blive hørt i forhold, der påvirker deres eget liv, herunder deres uddannelse. I Danmark er det en

naturlig del af uddannelseskulturen at inddrage og lytte til elevers stemme. Selvom Børnekonventionen (underskrevet af Danmark 26-1-1990, trådte i kraft den 2-9-1990) stadfæstede en international anerkendelse af børn og unges ret til at tale og blive hørt, udsprang denne anerkendelse i Danmark på et historisk tidligere tidspunkt.

Et skifte i kategorien fra *børn* til *elever* indledte en voksende interesse for om eleverne lærte noget. Betegnelsen elever, der kommer af det franske verbum ”élever”, som betyder ”at løfte” (opdrage), erstattede kategorien børn på et tidspunkt i starten af 1900-tallet, hvor udenadslæren eller remseriet blev angrebet for ikke at have blik for, hvorvidt teksten, som skulle læres, *var forståelig for det enkelte barn*. Argumentet lød, at såfremt stoffet ikke var forståeligt for børnene, ville det ikke have den rette dannende virkning (Gjerløff & Jacobsen, 2014, s. 105) og dermed ingen potentiel ”løftekraft” – altså opdragende effekt.

De herskende undervisningssyn fra slutningen af 1800-tallet til det 20. århundredes begyndelse på børn som passive modtagere i undervisning og læreren som den autoritative figur, hvorfra stoffet udgik, orienterede sig mod moderne undervisningssyn, der i stedet satte elevens ’frivillige’ deltagelse med håndsoprækning i centrum i klasseundervisningsformen, frem for den eksisterende forms overhøring af enkelte elever – gymnasiet var ingen undtagelse.

På denne vis, blev det fremhævet, ville *alle elever være og blive holdt aktiveret* og ikke kun den elev, der skulle overhøres (Kaper, 1923), men det betød også, at den enkelte elev blev sat i centrum for sin egen uddannelse, da det stof, der skulle læres, blev lært af samtlige elever.

I en dansk sammenhæng var denne ændring i kategorien fra børn til elever således startskuddet til en udvikling, der i modsætning til tidligere undervisningssyn og -metoder i dansk skolehistorie (Gjerløff & Jacobsen, 2014), i dag betragter det som en helt naturlig del af undervisningspraksis at lytte til eleverne. Af den simple grund at interessen for og sikringen af, om de enkelte elever overhovedet forstår og lærer, forudsætter dialog med dem.

I sammenhæng med børns universelle ret til uddannelse, der i den vestlige del af verden i dag viser sig i en demokratisk skolekultur, er det for det meste tilfældet, at de elever, der befolker uddannelsesinstitutionerne, taler, bliver hørt og taget med på råd.

Parallelt med det demokratiske syn og rettighedstænkningen genkendes perspektiverne tilsvarende i forskningsinteressen gennem tilgangen til student voice i flere lande. Ud

over USA fokuseres og behandles begrebet i Australien, Canada og Storbritannien ud fra en overbevisning, om at:

”(...) young people have unique perspectives on learning, teaching and schooling; that their insights warrant not only the attention but also the responses of adults; and that they should be afforded opportunities to actively shape their education” (Cook-Sather, 2006, s. 359).

Elever skal med andre ord anerkendes og tages alvorligt for deres unikke bidrag i uddannelsesdiskussioner – de må lyttes til!

Således bygger uddannelsesforskningens inddragelse af elevers stemme/student voice videre på anerkendelsen af elevernes ret (rights) til at ytre sig og blive hørt (respect) og fokuserer således student voice-forskningen i tre niveauer: Et politisk, et sociokulturelt og et individuelt:

- Politisk/institutionelt niveau: Elevernes stemmer forbindes til uddannelsesmæssig forandring og eller forbedring, dvs., elevernes stemmer høres og anvendes i relation til påvirkning eller ændring af skolepolitiske beslutninger samt konkrete skolepraksisser.
 - *der lyttes efter* elevers demokratiske deltagelse med henblik på mulighed for påvirkning eller ændringer på makro/policy-niveau såvel som på mikroniveau – *det pædagogiske potentiale* er rettet mod udvikling af elevers holdnings- og værdidannelse.

- Sociokulturelt og situeret niveau: Elevernes stemmer knyttes til individer eller specifikke grupper (fx etnisk identitet eller køn) og deres mulighed for at anvende deres stemmer med henblik på at synliggøre deres oplevelse af læring, skabe demokratiske processer og påvirke eventuelle magtstrukturer.
 - *der lyttes efter* elevers oplevelse af læring og deres påvirkning af magtstrukturer – *det pædagogiske potentiale* er rettet mod udvikling af selvstændiggørelse, kritisk sans, identitetsdannelse i samspil med fællesskabet.

- Individuelt niveau: Elevers stemmer knyttes til udvikling af curriculum ved inddragelse af deres unikke stemmer (synspunkter og holdninger) for at tilstræbe en mere elevcentreret tilgang til undervisning og læring. Samtidig fungerer elevernes stemmer som indikatorer for deres individuelle aktuelle lærings- og identitetsudvikling (Taucia E. Gonzalez, 2016, s. 10).
 - *der lyttes* efter elevers unikke bidrag som forskellig fra 'voksne'/undervisere/policy makers med henblik på at udvikle curriculum mod mere elevcentreret undervisning – *det pædagogiske potentiale* er rettet mod initiering af motivation for egen læreproces og selvbestemmelse.

Afledt af disse tre identificerede niveauer og kerneværdierne (Taucia E. Gonzalez, 2016) (Cook-Sather, 2006) kan student voice beskrives og defineres inden for et *spænd* af *magt* (ret og anerkendelse/respekt) og *intimitet* (individuel/personlig og unik). Og hvad der bliver særlig vigtigt i forhold til afhandlingens undersøgelse er, at elevers stemme får en *funktional karakter*. Stemme anses i ovenstående fremstilling som et redskab, elever har og kan deltage med i deres uddannelsesproces, og gennem stemmes brug i dette spænd kan lærere således lytte efter dens funktion tilhørende de forskellige niveauer. Men fælles for disse lytninger er herudover, at der lyttes og kan lyttes *efter noget bestemt*, hvilket forudsættes kommer fra eleven. Dette fremhæver en antagelse af, at stemme repræsenterer eleven, og eleven repræsenteres i stemme.

Indenfor det universitetspædagogiske felt findes forskningslitteratur, der i sit fokus på student voice netop forlænger antagelsen af dette repræsentantskab, idet *der lyttes* efter de studerendes *egen* og *autentiske* stemme. Forskningsfeltet består blandt andet af en gruppe af uddannelsesforskere inden for den pædagogiske filosofi R. Barnett (2007) (2004), D. Batchelor (2006a) (2014) (2008) (2006b), J. Parker (2005) Dall'Alba & Barnacle (2007) Hansen (2010) (Bengtsen S. , 2011) der med afsæt i den ontologiske vending forsøger at balancere en vægtning i uddannelse mellem en epistemologisk tyngde på studerendes kundskaber (*viden*) og kompetencer/færdigheder (*kunnen*) på den ene side og på den anden side en ontologisk tyngde på studerendes tilblivelse (*væren*). I kraft af det ontologiske anliggende i uddannelse, der ikke må overses, åbner feltets repræsentanter for eksistentielle perspektiver på student voice, hvori *det pædagogiske potentiale* rettes mod de studerendes *væren* og *tilblivelses*proces.

Inden disse perspektiver tildeles yderligere opmærksomhed, bliver det relevant med en kommentar i tilknytning hertil. For tilsvarende tidligere argument for at inddrage perspektiver på elever fra forskellige ungdomsuddannelser følger valget om at inddrage perspektiver på student voice, der knyttes til Higher Education og ikke Upper Secondary, samme argumentationstråd. Det vil sige, selvom viden om student voice primært kommer fra det universitetspædagogiske felt, giver det i sig selv ikke mening at afvise denne, da afhandlingen primært tager student voice-perspektiverne omkring de studerendes væren som afsæt for tilblivelse med i *begrundelsen* for videre undersøgelse. Forskelle på uddannelsesniveau vurderes dermed som mindre betydningsfuldt ift. dette formål. Afledt heraf vil betegnelsen studerende blive anvendt, når det gælder universitetsammenhænge og elever, når det gælder gymnasiesammenhænge. Student voice og elevstemme kan således ikke reduceres til at være det samme, da begreberne knyttes til hvert sit uddannelsesniveau, men på trods af dette vil student voice-perspektiverne trods alt kunne levere teoretiske perspektiver på fænomenet elevstemme.

Derudover er det ikke uvæsentligt at understrege, at den viden, der findes i student voice-perspektiverne, ikke umiddelbart og ukritisk kan overføres til en dansk kontekst. Af den grund at den britiske forskning er spundet ud af en angelsaksisk uddannelsestradition (Biggs & Tang, 2007)(Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2004) (Tyler, 1974) og derfor ikke direkte modsvarer den kontinentale tradition, hvilken det danske uddannelsessystem er rundet af (Klafki, 2005)Da disse to traditioners mellemværende forhold ikke er genstand for undersøgelse og til diskussion i afhandlingen, udgør denne grundlæggende uddannelseshistoriske forskel ikke betydning for afhandlingens specifikke undersøgelse. Ikke desto mindre tages der højde herfor. Når der fx refereres til dannelse, er det med bevidstheden om begrebets tilhørsforhold i den danske sammenhæng. Da den angelsaksiske tradition overvejende er curriculumstyret i sin pædagogiske tænkning og i modsætning til den kontinentale ikke har rod i den dannelsesorienterede pædagogik/didaktik, anvendes termen dannelse ikke, men snarere personlig udvikling eller formation. Også denne forståelsesmæssige forskel, om end vigtig i sig selv, er af mindre betydning ift. afhandlingens undersøgelse, hvis ærinde ikke er at lægge op til en bredere diskussion af dannelse og dannelsesformål.

Elevers væren og tilblivelse som afsæt for lytning

Centralt i student voice-forskningen står den ontologiske vending. Denne responderer grundlæggende og bredt set på slut 60'ernes poststrukturalisme-indtog, hvis fokus på historisk diskontinuitet og brud medførte et diskursivt skabende (i stedet for strukturelt og historisk betingende) perspektiv i takt med den kulturelle vending og socialkonstruktivismens komme (Berger & Luckmann, 1991). I den kulturelle vending forstås verden gennem kulturen og sproget, der herigennem fokuserer symbolske og begrebsliggjorte praksisser som diskursive aspekter af repræsentation.

Ifølge Zembylas (2017) ophæver den ontologiske vending symboler og sproglige strukturer som medierende led mellem kultur og virkelighed, hvor mening bæres af objekterne. Denne afvisning af repræsentation, der blandt andre også deles af Anderson og Harris (2010) og Thrift (2008) gør op med, at, "(...) one side (interpretivists) reduces reality to representation (culturalism, relativism, textualism); the other (cognitivists) reduces representation to reality (cognitivism, sociobiology, evolutionary psychology)" (Viveiros de Castro citeret i (Zembylas, 2017, s. 4)).

I dette opgør med det diskursive vil pointen være, at konstruktivistiske og kulturelle perspektiver på individet og relationelle praksisser i uddannelse som afsæt for forståelse ikke kan være fyldestgørende. I stedet må undersøgelsesblikket skærpes for, at *mening* opstår *i og med* interaktioner, relationer og praksis i forsøget på at undvige repræsentationens forrang.

Det ontologiske afsæt vender således opmærksomheden mod væren, på hvordan elever *er* og *bliver til* i deres daglige skolegang – deres eksistens *i* som en del af deres *væren-i-uddannelse* (Paulsen & Ziethen, 2017) (Barnett R. , 2011).

Desuden ses vendingen også som en reaktion på den neoliberalistiske strømning i uddannelse fra grundskole (Säfström & Månsson, 2015) (Pio, 2012) til universitet (Dall'Alba & Barnacle, 2007) (Dall'Alba, 2009), hvis ideologiske overbevisning kan medføre en instrumentalisering og de-professionalisering af lærere i en overskyggende accountability-tænkning. Kritikken lyder, at både uddannelsens etiske dimension nedtones, og de formålsrettede hvorfor-spørgsmål udelades (Säfström, 2007) (Biesta, 2010) (Dall'Alba & Barnacle, 2015) med konsekvenser for den måde, vi møder elever og de studerende på i undervisningen og ikke mindst deres personlige dannelse/udvikling og tilblivelse som unikke mennesker.

På grundskoleniveau er det fx en velkendt dannelsesorienteret pointe fra Biesta (2010) (2009), at muligheden for at komme til syne som sig selv i uddannelse er trængt. I stedet for at udvide indskrænker accountability-tænkningen denne mulighed i tendensen til at videns- og kompetencebasere samt målrette undervisning. Han hævder, at fokus ligger på kvalifikation og socialisation snarere end på subjektifikation, hvilken retter sig mod den enkeltes tilblivelse/becoming. Biesta forlænger sin kritik heraf med henvisning til den amerikanske filosof A. Lingis' (1994) kritik af det vestlige samfunds rationelle fællesskaber, hvis fællesgjorte logik består i kommunikation, hvor: "Each one speaks as a representative of the common discourse. His own insights and utterances become part of the anonymous discourse of universal reason" (Ibid. s. 110) vel og mærke i overensstemmelse med systemets "universal principles of the rational integration of knowledge" (Ibid. s. 112).

Kritikken eksemplificerer i sig selv behovet for at sætte fokus på et tilsyneladende dannelsesmæssigt vakuum i uddannelse, hvor dominansen af et rationelt fællesskab i uddannelse risikerer at etablere en undervisningspraksis, hvori eleven:

"(...) depersonalizes one's visions and insights, formulates them in the terms of the common rational discourse, and speaks as a representative, a spokesperson, equivalent and interchangeable with others, of what has to be said" (Ibid. s. 116).

At tale i det rationelle fællesskab betyder således, at alle elever i princippet er erstattelige – hvad en elev siger, kan en anden i princippet ligeså godt sige.

Det diskursive fællesskabs praksis i den daglige undervisning kan derfor forstærke, at elever kommer til at fremstå som anonyme 'non-persons' (med reference til Säfström og Månsson (2015)) og repræsentanter for systemet, der samtidig afgør gyldigheden af, hvad der siges. Det er altså ikke afgørende, *hvem* der siger noget, men *hvad* der siges, hvilket sætter elevens viden og færdigheder/kompetencer i centrum for lytning. Kritikken består dermed i, at der overvejende lyttes efter, hvad elever *ved* (og ikke ved), og hvad de *kan* (og ikke kan), og i mindre grad til deres *væren*.

På det universitetspædagogiske niveau problematiseres det yderligere i tematiseringen af dannelse i universitetspædagogikken og behovet for udviklingen af et 'andet sprog' for at kunne imødekomme dannelsesaspekter (Bengtson, 2014) samt af F. T. Hansen

(2008), der fremhæver dannelsesværdien gennem en filosofisk eksistentiel forståelsesramme, som står i opposition til socialkonstruktivismens læringssyn og fokus på viden. Særligt understreges det, at uddannelse ikke kun kan være et epistemologisk anliggende, der sætter viden og kunnen (færdigheder/kompetencer) i forgrunden og risikerer at fastholde billedet (jf. transmission-image) af undervisning som 'knowledge transfer' (Dall'Alba & Barnacle, 2007, s. 688) (Barnett R. , 2011). Det handler ikke længere kun om videnspåfyldning, som fastholder et substantielt og statisk syn på viden og opnåelse af færdigheder/kompetencer, frakoblet de individuelle studerendes væren og tilblivelse. Uddannelse og undervisning rummer mere end det. Den lærende proces vedrører i høj grad også studerendes væren. Som Barnett skriver, uddannelse gælder også "(...) what it is to *be* a student in the contemporary world" (Barnett R. , 2007, s. 3), hvorfor undervisning både må tage højde for den individuelle studerende, samt hvilken fremtid vi uddanner til – vel at mærke en fremtid, som er 'unknown' (Barnett R. , 2004). Undervisning, der overvejende fokuserer på læring som tilegnelse af 'knowledge or skills', er ikke tilstrækkelig til at ruste de studerende til at møde det, som ikke kan vides på forhånd (Ibid. s. 259). I stedet må vi lære de studerende at være i denne usikkerhed, således at de kan handle *med* en Being-for-uncertainty med et fremtidigt sigte, hvori viden og færdigheder/kompetencer ikke kan formodes at række livlangt og anvendes som kontekstuaafhængige, stabile konstanter midt i en foranderlig og kompleks verden (Ibid.) (Dall'Alba & Barnacle, 2007). Det kalder på udvikling af kvaliteter eller dispositioner som fx omhyggelighed, eftertænksomhed, ydmyghed, kritisk sans, lydhørhed, robusthed, mod og stilhed (Barnett R. , 2004, s. 258), hvilke må betragtes som mindst ligeså værdifulde som tilegnelse af viden og kompetencer. Dette fokus på studerendes væren kræver i det pædagogiske arbejde en tilgang til undervisning, der blandt andet karakteriseres ved at være "sensitive to the student needs, and promoting self-awareness and reflective practice" (Dall'Alba & Barnacle, 2007, s. 688).

Som Parker (2005) fremhæver med inspiration fra billedet af oldtidens græske teater, vil det væsentlige være at udfordre ideen i curriculum-tænkningen, der henviser til universitetsuddannelse som et performativt 'race track', studerende skal følge (jf. 'at følge et kursus', 'at tage en uddannelse'). Her er viden og mål fastlagt, og studerendes progression kan monitoreres og vurderes i sammenhæng hermed, hvilket binder studerendes væren og tilblivelse i en form for strukturel og processuel passivitet. Ideen

om universitetet sammenlignet med teater er dog ikke uden mål og krav til at den studerende skal 'følge et kursus', men gevinsten kommer ud af selve erfaringen med deltagelse og engagement i uddannelse som "(...) an open-ended process: (where) the questions could become clear but not the answers". (Ibid s. 155).

Det handler om en alternativ forståelse til 'race track-performance', som udfolder studerendes dialog, spørgen og lytten, der tillægger selve aktivitetens øvelse værdi.

Dette betyder ikke indholds- og formløse processer, men at undervisning, der retter sig mod Being-for-uncertainty, kræver pædagogiske tilgange, som muliggør, at de studerende erfarer og lærer at relatere sig aktivt og dialogisk til verdens foranderlighed, herunder indgår i uddannelsesprocesser, der udover vidensopbygning og færdigheder/kompetencer udvikler kvaliteter/dispositioner gennem undervisningens aktiviteter og processer.

Det vil sige, undervisning må også orientere sig mod studerendes måder at *være* på, der kan ruste dem til at opbygge og anvende viden og færdigheder/kompetencer *i* og *i* sammenhæng med kontinuerlig forandring af praksisser og dynamiske kontekster (Dall'Alba & Barnacle, 2007), dvs. de skal lære at kunne *leve* og *være i* det usikre og ukendte (Barnett R. , 2004).

Ovenstående er naturligvis en forsimplet udlægning af, hvordan en strømning som den neoliberale tænkning, der overvejende bevæger sig i det epistemologiske, forstærker et bestemt videnssyn. Med risiko for at minimere åbne processer og i stedet fremhæve, hvordan et rationelt *imperativ* (Lingis, 1994) kan påvirke og rammesætte det *fælles* for og i uddannelse, hvor elever kan gå rundt som hinandens repræsentanter og i den strøm lader dannelsen sive ud. Men at denne strømnings påvirkning i uddannelse *risikerer* at minimere de enkelte elever og studerendes mulighed for at komme til syne og udfolde sig som unikke mennesker gennem egne lærings- og dannelsesprocesser kalder trods alt på en mere ligelig balancering af studerendes "(...) knowing, acting and being" (Hansen F. T., 2010).

Vendingen mod det ontologiske åbner således for det meningsfulde i at skærpe opmærksomheden på at forvalte forholdet mellem de epistemologiske og ontologiske niveauer, der kan fremkalde undervisningsaktiviteter, som "(...) engage the whole person: what they know, how they act, and who they are" (Ibid. s. 689).

Og her kommer stemme ind i billedet. For kritikken sætter de individuelle studerendes væren/being yderligere i centrum og bringer relevansen af at *forstå stemme* i spil som et vigtigt fænomen for undersøgelse og refleksion, idet stemme sættes i sammenhæng med de studerendes/elevernes proces for tilblivelse/becoming i uddannelse.

I relation til afhandlingens undersøgelse af fænomenet elevstemme trækkes der derfor herunder relevante perspektiver ved student voice frem, som ovenstående vending tilbyder.

Lytning til eleverne med afsæt i den eksistentielle tilgang

I forlængelse af denne ontologiske opmærksomhed i uddannelsestænkningen udvikler de britiske uddannelsesforskere teoretiske perspektiver på *student voice*, der relaterer sig til eksistentiale grundtemaer som frihed, angst, ansvar og identitet. Herigennem fremhæves det, at de individuelle studerendes væren og eksistens er et centralt opmærksomhedspunkt for deres lærings- og tilblivelsesproces, i hvilken de studerendes stemme spiller en væsentlig rolle. Der trækkes således bredt på filosofisk tankegods fra moderne eksistentiale tænkere og herudover, som Barnett (2007) formulerer det, på tænkere, der har "(...) advanced views that are akin to that form of philosophy" (Ibid s. 3.).

I relation til afhandlingens undersøgelse af fænomenet elevstemme fremlægges herunder relevante student voice-perspektiver, som den eksistentielle tilgang tilbyder. Hermed åbnes perspektiverne i den eksistentielle tilgang gennem en problematisering (og en samfundsmæssig, institutionel kritik) af universitetsuddannelses tendens til at favorisere og værdsætte de studerendes epistemologiske stemme frem for en ontologisk. Som Batchelor (2008) påpeger: "(...) the condition of studenthood is colonized by impersonal commercial language of consumerism and commodification" (Ibid. s. 43), som indskrænker sproget og tilskynder de studerende til at bruge et "(...) blandly uniform 'academic Esperanto' lacking the range of idioms and dialects that communicate individual diversity (...)" (Ibid.). I dette diskursive fællesskab forvrænges de studerendes stemmer, og deres identitet eller selv tabes i og af den stemme, hvis formål netop er at kommunikere den studerendes unikke jeg.

Således skelner Batchelor (2006)(2012) analytisk mellem tre dimensioner ved student voice:

En epistemologisk: stemmens videnskabelige dimension, der repræsenterer, hvad den studerende ved – 'a voice of knowing'.

En praktisk: stemmens færdigheds- og kompetencemæssige dimension, der repræsenterer, hvad den studerende kan – 'a voice of doing'.

En ontologisk: stemmens værensmæssige dimension, der repræsenterer, hvem den studerende er og er på vej til at blive – 'a voice of being and becoming'.

Den sidste dimension fremhæves som den dimension ved stemmen, der er mest trængt og mindst dyrket i uddannelse, men samtidig den, der er fundamental for de to andre dimensioner og derfor bør anerkendes og imødekommes, da "Students gain the voices they are allowed or invited to have; they lose those that are less valued" (Batchelor D. , 2008, s. 40).

Såfremt uddannelse skal værne om studerendes ontologiske stemme, der foranlediger "(...) capacities for creativity, interpretation, self-profession and self-projection", er det nødvendigt at muliggøre "(...) opportunities and conditions such as active listening, silence and space to discover these capacities in themselves, and to express them in their own way" (Ibid. s. 41).

Disse muligheder for pædagogisk imødekommelse i undervisning og vejledning præsenterer Batchelor (2012) som borderline spaces, der kan skabes og aktiveres af læreren og dennes lytning.

Det er således på grænsen af den epistemologiske og praktiske stemme, de studerendes ontologiske stemme kan få lyd og udtrykkes og derigennem "(...) enable identity to be revealed and the self to flourish" (Batchelor D. , 2008, s. 43). Dette ligger på linje med Lingis' (1994) skelnen mellem 'det rationelle fællesskab' og det 'andet fællesskab' som to fællesskaber, der befolkes af de samme mennesker og eksisterer samtidigt. I førstnævnte er det centrale, *hvad* der siges, mens det i sidstnævnte er centralt, *hvem* der taler. Du finder dig selv, når du taler i det andet fællesskab. Her er det afgørende, *at* der tales – hvem stemmen kommer fra – og ikke *hvad* der bliver sagt. Selve akten *at* tale bliver det andet fællesskabs *imperativ* (i modsætning til den epistemologiske og praktiske stemmes rationelle imperativ), og denne fremtrædelse af den studerende i tale – et *hvem* som unik og forskellig – virker udfordrende og måske angstfremkaldende, idet den studerende "expose[s] oneself to the one with whom one has nothing in common" (Ibid. s. 10) og "with the disarmed frailty of one's voice (...)" (Ibid. s. 11). Lingis' pointe er, at det 'andet fællesskab' befinder sig 'ved siden af' det 'rationelle fællesskab' og dukker op og vender tilbage som en forstyrrelse heri – men det er ikke givet, at det sker af sig selv, heller ikke i uddannelse kunne det tilføjes. Af den grund er det væsentligt i undervisningen at vægte den ontologiske dimension og værne om

studerendes being og becoming ved at være opmærksom på og tilstræbe et borderline space, der "(...) offers students unexpected possibilities both individually and collectively to come more fully into thier own voices for being and becoming" (Batchelor D. , 2012, s. 597).

I disse 'in-between' borderline space[s] handler det ikke om personlig udvikling eller karriereplanlægning, men om at kunne give plads til, at de studerende kan forbinde, hvad de ved og kan, med hvem de er (Batchelor D. , 2012, s. 607). For lærerne ligger udfordringen i at finde "(...) a way of listening to the formative values that give rise to the ideals underlying students' voices for being and becoming and fuel their projects of self-fulfilment of becoming the persons they aspire to be" (Ibid. s. 607).

Med andre ord at træde frem i sin ontologiske stemme og indgå i det andet fællesskab er et diskursivt åbent eller grænseløst rum at befinde sig i, hvori tale ikke blot betyder at træde ind med sine overbevisninger, holdninger og spørgsmål, men også med sin uvished, uformåen, sårbarhed og følsomhed. I denne gerning gives usikkerheden, det famlende og det anderledes. Netop indeholdende det fremmede, særegne eller unikke, der udelukker en fra det rationelle fællesskab og 'bliver til' et *hvem*, som ikke opløser sig selv i bekendelse til en rationel diskurs eller tale i 'academic Esperanto', men kan høres og lyttes til med det udgangspunkt, at der kun kan være en af slagsen, der taler med 'egen stemme'.

Stemme som repræsentant for den studerende

For Batchelor er studerendes *søgen* efter deres egen stemme essentiel i uddannelse – det handler for de studerende om "(...) finding a voice of one's own" (Batchelor D. , 2014, s. 159) som en del af "(...) a process of becoming oneself (...)" (Ibid.). Student voice er således et flydende fænomen, der forvandles i takt med uddannelsesprocessens forløb. Men kan altså alligevel identificeres gennem undervisningens katalyserende rum, der på forskellig vis engagerer de studerendes opmærksomhed på at finde egen stemme ved "(...) moving towards self-fulfilment, and identifying and clarifying values and ideals" (Ibid.). Selvom Batchelor tematiserer vanskeligheden ved at have frit valg til at 'blive hvad du vil' (2006a), idet den (ideal)forestilling indeholder en eksistentiel sårbarhed, retter de studerendes søgen efter egen stemme sig mod en eksistentiel homecoming – det handler om at finde sig selv, blive sig selv.

Dog skelnes der mellem stemme og studerende, og alligevel er det som om, at der er sammenfald: "vulnerability is not only about the vulnerability of the presenting student,

but also about his voice yet to be uncovered” (2006 s. 787). Som Barnett (2007, s. 16) også skriver, kommer vi ikke udenom, at stemme konnoterer selvet.

Her skelner Barnett mellem en pædagogisk stemme og en metaforisk stemme. Den pædagogiske stemme er den kropsligt tilstedeværende (eller fraværende), der i tale lader den studerende træde frem – vise sin fysiske tilstedeværelse. Den metaforiske stemme er den uddannelsesmæssige stemme: ”(...) that is present when we can sense that it is the students’ own authentic voice that shines through. (...) Here the student becomes herself” (Ibid. s. 91). Dermed kan stemme være mere eller mindre autentisk i sit udtryk. Med andre ord underforstås det, at der *er* en egen stemme hos den studerende, og at den kan findes, hvilket fremhæver antagelsen af, at et tilstedeværende subjekt gemmer sig i stemmen.

Det antages ligeledes, at de studerende *har* en uddannelsesmæssig stemme – ’a voice of being and becoming’, og at der i denne stemme metaforisk set repræsenteres et selv/subjekt, der er på vej til at finde sig selv (self fulfilment), og som realiseres gennem autenticitet.

Hvad der særligt italesættes (og kritiseres) hos de britiske uddannelsesforskere er således universitetsuddannelsens sparsomme blik for den ontologiske stemme som den mest fundamentale, der giver adgang til, at den studerende i sin uddannelsesproces *kan* finde sig selv, sit eget autentiske jeg, og blive til et hvem.

Den ontologiske vendings tilgang til student voice understreger dermed yderligere sit pædagogiske potentiale, der netop handler om at have blik for at balancere viden, kunnen og væren, men præcis af den årsag lader student voice blive et *middel* til at kunne understøtte denne balance.

Med dette udgangspunkt antages det, at en studerendes stemme kommer fra den individuelle studerende og samtidig betragtes som funktionel, idet den repræsenterer eller kan repræsentere den studerendes viden, kunnen og væren (hvis den studerende finder sin stemme).

I et pædagogisk perspektiv bliver det dermed vigtigt, at studerende taler, men også at de *vil* – fordi de herigennem kan (men også helst skal) repræsentere sig selv og vise deres deltagelse i egen uddannelse og undervisning. En vilje hertil bliver deraf central, hvorfor det, som det ses i det danske forskningsfelt, giver god mening at tildele dispositioner som motivation og engagement almenpædagogisk opmærksomhed, da disses aktivering netop kan vises gennem stemmens brug – og ofte gør det. Selve

handlingen *at* tale kan således tolkes som et udtryk for motivation, der indirekte henviser til studerende/elevs vilje til deltagelse.

Hos Barnett (2007) forstås vilje som en ontologisk stræben, der står i modsætning til handling på vegne af et motiv. Motivet som drivkraft for handling (fx tale og/eller tavshed) er forbundet til en hensigt, det refererer til noget ude i verden (fx hvad vil jeg gerne være... eller måske forventninger fra andre til, hvad jeg skal blive til jf (ideal)billeder (Batchelor D. , 2006a)) og er rationelt betinget. Vilje, derimod, er uafhængig af fornuft og ontologisk forankret og kan derfor *i udgangspunktet* ikke være en kognitiv rationel bestræbelse, men en del af den studerendes væren.

Med andre ord, at *ville* uddannelse og skole er en stræbsomhed, studerende/elever indeholder, og som, når den viser sig realiseret, snarere hidrører fra eksistensen og et autentisk jeg end fra rationelle valg (Ibid.). Studerendes deltagelse gennem stemmes brug kan således forbindes til *både* motiverede hensigter og være udtryk for en ontologisk forankret stræbsomhed.

Tilsammen danner ovenstående perspektiver på student voice en forståelse af stemme, i hvilken der eksisterer et iboende og tilstedeværende subjekt. Dette indebærer samtidig antagelsen af, at *stemme repræsenterer subjektet* men også omvendt, at *subjektet repræsenteres i stemme*.

Der stilles ikke spørgsmål ved, at den egne, unikke og autentiske stemme findes, og at den forbindes til og tilhører den individuelle unikke studerende. Hver enkelt studerende *har* en *egen* stemme, der i den eksistentielle tilgang til uddannelse, undervisning og vejledning skal findes – dette bliver (også) formålet med uddannelse.

2.4. Indgang – mod ny viden

Med afsæt i rettighedstænkningens stadfæstelse tages elever alvorligt, og samtidig betragtes og vurderes deres stemmer som *unikke udtryk* og *individuelle bidrag* – det værdifulde udtryksmiddel, der kan bidrage positivt ind i både generelle og specifikke individuelle uddannelsesspørgsmål, hvori de har mulighed for at påvirke eget uddannelsesforløb og læreproces. Et undervisningssyn hvor elever betragtes som passive modtagere af den undervisning, de præsenteres for er for længst forladt og *anses* i større grad som aktører og *aktive deltagere i undervisningen* såvel som i deres egen lærings- og dannelsesproces. Med andre ord, der lyttes til dem. Men samtidig viser

tilgangene til eleverne og deres stemme, at de imødekomme lytninger har noget til fælles – der *lyttes* til elever og ikke mindst *kan* der lyttes efter *noget bestemt*. *Hvad* elever *kan*, eller hvad de *ved*, og der kan lyttes efter nogen: *hvem* elever *er* eller er på vej til *at blive*.

Elever som villende og deltagende aktører med egne stemmer

Fælles for den internationale såvel som den danske anerkendende lytning og inddragelse af elevers stemmer i uddannelsesforskningen og udviklingsarbejdet er, at stemme overvejende betragtes som *funktionel*. Det vil sige, at stemmen omgås som *funktionel*. Et *redskab*, *elever har*, og som de kan bruge meningsfuldt i den daglige undervisning, som både forskningen og praksis kan lytte til.

Samtidig placerer denne lytning sig i spændet mellem stemmens *magt* (ret og anerkendelse/respekt) og *intimitet* (individuel/personlig og unik) i overbevisningen om at møde elever som unge mennesker, der har værdi i sig selv. *Stemmen er* dermed også en *funktion for noget*, *eleven er*. Sagt anderledes, gennem denne funktionelle forståelse af stemme lytter vi til elevers stemme som en *repræsentation* af eleven, *men* ikke til stemmen som et fænomen i sig selv.

Både fremstillingen af elever fra det gymnasiepædagogiske felt og de pædagogisk filosofiske perspektiver fra student voice-litteraturen tydeliggør en tendens til at forankre kilden til stemme hos de unge mennesker (elever og studerende) selv. Selvom student voice-lytninger i det eksistentielle perspektiv støtter en åben lytning efter den individuelle studerendes væren og tilblivelse, herunder den autentiske, måske famlende og ”uncovered” stemme, der udvikles gennem uddannelse, så forventes stemme at kunne landes i en form for eksistentiel homecoming. På det punkt i uddannelsesprocessen, hvor studerende finder ’sin egen stemme’. Her kan der sammenlignes med processen i den kropsoverrettede stemmeterapi, der løser et ’ufrit’ stemmebrug ved at arbejde med fortolkninger af psykiske tilstande, som kan øge selvindsigt og løsne fastlåste kropsspændinger.

For uagtet det eksistentielle perspektiv på student voice understreges det på lige fod med stemmeterapien, at stemme forbinder sig til forståelsen af et tilstedeværende subjekt, og selvom den ontologiske stemmes ukendte dimension fremhæves, så tages der ikke højde for stemmens overskud. At der potentielt set kan være forskel mellem stemme og stemmefører, når stemme bruges. Den antagelse, der med afsæt i den

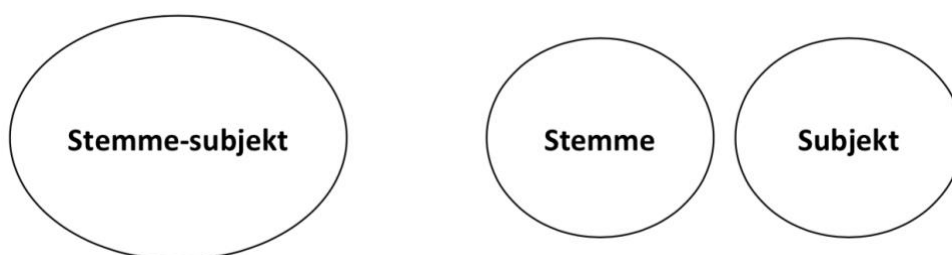
fænomenologiske åbnings filosofiske perspektiv forbindes til stemmens akusmatiske karakter og åbner for, at tale kan komme fra et andet sted end subjektet.

Dette styrker begrundelsen for afhandlingens undersøgelse af elevstemme, der potentielt set kan give indsigt i stemmens overskud og deraf åbne for, hvad der kan ligge i en forskel mellem stemme og stemmefører – den mulige forskel (omend tilsløret) mellem stemme og elev.

Undersøgelsen følger dermed nysgerrigheden for stemmens antagelige overskud og bringer denne med ind i en pædagogisk kontekst, hvilket kræver en adskillelse af fænomen og subjekt som et nødvendigt greb for en empirisk undersøgelse af fænomenet elevstemme i sig selv.

Den empiriske undersøgelses greb

Der åbnes hermed for en empirisk undersøgelse af elevstemme, der forlader en repræsentationstankegang og dermed er åben for, at subjektet ikke repræsenteres gennem stemmen. Med andre ord er hensigten at undersøge stemmens overskud og den mulige forskel mellem stemme og stemmefører. Undersøgelsen bevæger sig væk fra et "stemme-subjekt" og mod en undersøgelse af stemme som (potentielt) adskilt fra subjektet eller som noget i sig selv (uden subjektet). Dermed lægges op til nye perspektiver på stemmes betydning for identitet og for at "finde sin egen (autentiske) stemme".



Figur 1. Adskillelse af stemme og subjekt

Samtidig forlader undersøgelsen antagelsen om en funktionel stemme, hvor stemme på forhånd antages at være en funktion for elevens subjektivitet (i repræsentationsskabets billede). Med afsæt i adskillelsen af stemme og subjekt skal undersøgelsen ligeledes have blik for stemmes potentielle væren ved at undersøge elevstemmes eksistens mellem væren og funktion. Dermed afviser undersøgelsen ikke en funktionel

dimension, men har nærmere til hensigt gennem tilføjelse af værensdimensionen også at kigge på stemmes funktion i et nyt lys.

Ved at undersøge fænomenet elevstemme løsrevet fra et subjekt (eleven) er det samtidig hensigten at undersøge stemme, inden der er sagt noget om den. Det vil sige uden om de antagelser, der eksisterer i den pædagogiske forskning, især i relation til elevers deltagelse med stemme og opfattelsen af elever som villende og handlende aktører.

Det centrale greb for undersøgelsen bliver adskillelse af stemme fra subjektet, stemme uden et tilhørende 'hvem' – elevstemme i sig selv. Dette greb er udgangspunktet for afhandlingens fænomenologiske bidrag til den gymnasiepædagogiske forskning med afsæt i elevstemme.



Figur 2. *Stemme i sig selv?*

Den menneskelige stemme bringes hermed med ind i gymnasiet i interessen for, hvordan stemme, som *elevers stemme*, viser sig i sin eksistens. For derigennem at forsøge at indkredse en større forståelse for *elevstemme* som et *fænomen 'i sig selv'*, og hvad det om muligt kan efterlade at sige om forståelsen af gymnasieelever.

Del 2: Den metodiske, empirinære del: *Forbindelser* og *Bevægelser*

Metodologi, metode og analyseeksempler

Den metodiske, empirinære del: Del 2 indeholder **kap. 3 *Forbindelser*** og **kap. 4 *Bevægelser***

Formålet med afhandlingens *metodiske* og *empirinære* del er at redegøre for det metodologiske grundlag samt skabe forbindelse mellem dette grundlags teoretiske begreber og den metodiske operationelle praksis. Denne forbindelse illustreres yderligere ved at præsentere konkrete analyseeksempler, der bringer de teoretiske metodologiske begreber i bevægelse i sammenhæng med den analytiske praksis, samtidig med at kontakten til forskningsspørgsmålene bevarer.

Kapitel 3: *Forbindelser*

Metodologi

Kapitlet indeholder afhandlingens metodologiske position og redegørelse for den praksisfænomenologiske metodologi og dens tilhørende metodiske greb med henblik på at synliggøre fundamentet for at kunne etablere den forbindelse mellem forskningsspørgsmål og metode, der kræves for at gennemføre en empirisk praksisfænomenologisk undersøgelse.

Kapitlet *viser* afhandlingens positionering i det forskningsmetodologiske felt og undersøgelse af elevstemme fra et empirisk perspektiv. Det metodologiske grundlag udfoldes i sammenhæng med en teoretisk fremstilling af praksisfænomenologiens terminologi og hvordan denne omsættes til operativ metode. Dermed peger det frem mod kap. 4, der konkretiserer metodologiens forskningspraksis. Figur 3 nedenfor viser, hvordan metodologien forstås som teori og omsætningen til en ramme for metodepraksis.

3.1. Praksisfænomenologiens metodologi

– *afhandlingens placering*

Ærindet er nu at etablere en undersøgelse, der er åben for elevstemme som potentielt adskilt fra subjektet, og som bevæger sig uden om forudgående (pædagogiske) antagelser som repræsentantskab og funktionel karakter. Elevstemme skal undersøges i sig selv.

Da undersøgelsen har elevstemme i sig selv som undersøgelsesgenstand, skabes overensstemmelse mellem undersøgelsesgenstand og videnskabsteoretisk tilgang ved at indtage en fænomenologisk position i undersøgelsen. Fænomenologien tilbyder netop et videnskabsteoretisk ståsted, der undersøger fænomener, som de fremstår i sig selv. Samtidig sætter fænomenologien i sin undersøgelse parentes (epoché) om eksisterende antagelser. Dette udgør argumenterne for at anvende en fænomenologisk tilgang og mere specifikt en praksisfænomenologisk metodologi, der udfoldes nedenfor. Dermed bliver undersøgelsens sigte at undersøge elevstemme som et fænomen i sig selv. Samtidig har afhandlingen fra sit afsæt haft som ambition at bidrage til den gymnasiepædagogiske forskning med et fænomenologisk perspektiv, der har til hensigt at supplere de overvejende socialvidenskabelige perspektiver. Fænomenologiens forståelsesramme og terminologi oversætter og præciserer målet om at undersøge eleveres stemmer i sig selv til forskningsspørgsmålene:

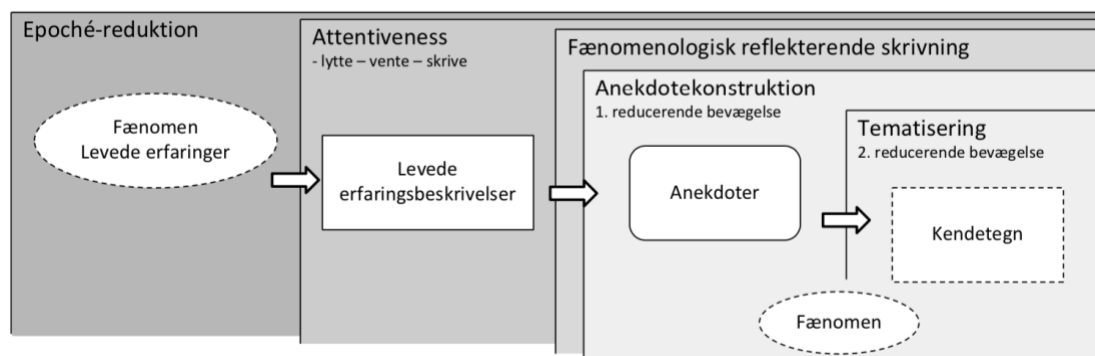
Hvilke kendetegn kan fænomenet elevstemme have?

Hvad er elevstemmes fænomenologi?

Begreberne om kendetegn, fænomen og fænomenologi hentes fra fænomenologiens terminologi, der udfoldes i dette kapitel. I det følgende etableres derfor forbindelsen til forskningsspørgsmålet: *Hvilke kendetegn kan fænomenet elevstemme have gennem den praksisfænomenologiske metodologi og dens tilhørende forskningsmetode.*

Indledningsvist *præsenteres* afhandlingens praksisfænomenologiske position og dens placering i forlængelse af van Manens hermeneutiske fænomenologi (van Manen (1997) (1997) (2002) (2014)). Der redegøres for tilgangens særegne kendetegn, som følger van Manens mangeårige udvikling af forskningsmetodologi og understreger forskningsmetodens filosofiske aspekt som fundamental for undersøgelsesprocessens etablering af åbenhed.

Desuden bevæger kapitlet sig mod en metodisk operationalisering af den fænomenologiske åbenhed, (attentiveness) som den filosofiske 'indstillen', der tilstræbes i afhandlingens praksisfænomenologiske undersøgelsesproces.



Figur 3. Overblik over afhandlingens metodologi

3.1.1. Afhandlingens placering – den praksisfænomenologiske position

Fænomenologiske tilgange og metoder er i dag udbredte i kvalitative forskningstilgange (Hansen F. T., 2012) (Finlay, 2012) (Tanggaard & Brinkmann, 2010), der ses inden for etnografi (autoetnografi), grounded theory, hermeneutik og empirisk fænomenologi (Moustakas, 1994). I dette forskningsmetodologiske felt har praksisfænomenologien været voksende i den kvalitative forskning siden før 2000, hvor dens metodiske tilgange har vundet indpas i humanvidenskabelige undersøgelser.

Særligt opstår praksisfænomenologiens forskningsmetodiske relevans i sammenhæng med de fagfelter og professioner, der berører mennesker og menneskelig interaktion, som uddannelse og pædagogik, psykologi, terapi og sundhed, men anvendes også i et bredt og alment menneskeligt perspektiv. Fx bevidner tidsskriftet *Phenomenology & Practice* (<https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/>) en solid forskningsbase i feltet, der siden 2007 har bidraget med praksisfænomenologisk forskning.

Som kvalitativ empirisk forskningsmetode udfolder praksisfænomenologien de hverdagslige gennemlevede *praksisser*, der dagligt udspiller sig i og omkring menneskelig aktivitet og interaktion. Dens praksisnære sensitivitet gør det muligt at indhente beskrivelser af menneskers levede *erfaringer* på det konkrete, *oplevede* niveau. Gennem disse beskrivelser præ-refleksive fokus tildeles

livsverdensperspektivet forrang i undersøgelsen og gør det muligt at indkredse et fænomen og dets tilhørende meningsdannende materiale.

Generelt er praksisfænomenologien bredt forankret i filosofiske fænomenologiske tænkere som Husserl over Heidegger, Merleau-Ponty, Levinas samt Gadamer og Ricoeur. I inspirationen herfra forgrenes flere forskningstilgange, der, hver på sin vis, forsøger at overkomme udfordringen med at forbinde fænomenologi med metode, hvilket ikke er helt uden vanskeligheder. Idet hverken Husserl, Heidegger eller Gadamer bidrager med metodiske opskrifter til empirisk forskning, udfordres en operationalisering af *filosofiske* antagelser i empirisk forskning (Finley, 2009) (Giorgi, 1985), hvorfor der heller ikke kan udpeges *en enkelt* metodologi med *en* tilhørende fænomenologisk sandhed.

Forskningsmetodisk skelnen

Forskningsstilgangene dækker således over flere metodiske varianter, der listes op hos Moustakas (1994) Hansen (2012) Finley (2009). Mens tilgangene bredt set tilslutter sig fænomenologiens centrale fokus på "(...) experiential meanings and seek to convey them through rich description" (Finley, 2009, s. 477), der indebærer undersøgerens etablering af en åben fænomenologisk 'attitude', så skelnes der mellem mere eller mindre deskriptive og hermeneutisk orienterede tilgange (Ibid.). Tilgangene varierer indbyrdes i forståelsen og håndteringen af henholdsvis det deskriptive og hermeneutiske element, den fænomenologiske 'attitudes' grad af åbenhed samt den fænomenologiske indsigts ærinde.

Den deskriptive fænomenologi repræsenteret af Giorgi (1985) hviler på Husserls bevidsthedsfilosofi, hvor den fænomenologiske udfordring med at nærme sig og beskrive et fænomen i sig selv tager afsæt i eidetisk reduktion (epoché: sætten-i-parentes) og variation, som retter sig mod beskrivelse af fænomenet og dets universelle væsenstræk eller essens (Ibid.) (Moustakas, 1994).

Tænkningen har inspireret metodiske tilgange og hermeneutiske varianter, der anvendes i det psykologiske, terapeutiske og sundhedsvidenskabelige felt: fx Interpretativ fænomenologisk analyse: IPA (Smith, Flowers, & Larkin, 2009) og et 'åbent livsverdensperspektiv' (Dahlberg, Dahlberg, & Nystrom, 2008).

Fænomenologiske forskningstilgange inden for den deskriptive Giorgi-informerede gren vægtlægger ifølge Hansen (2012) et *forklarende* ærinde, hvori det handler om at udpege *essenser* som følge af en *systematisk metodisk* tilgang, hvis mål er at kunne

identificere *generelle* strukturer i en fænomenologisk analyse (Ibid. s. 4) (Finlay, 2012, s. 20-21).

Hansen (2012) karakteriserer netop denne form for fænomenologi som videnskabelig og epistemologisk, der nedtoner den fænomenologiske metodes *filosofiske aspekt* og lader den åbne fænomenologiske 'attitude' vige til fordel for videnskabelig epistemisk tænkning. I stedet er han orienteret mod et æstetisk og ontologisk syn på fænomenologi, der retter sig mod *forståelse*, hvilket *kræver* undersøgerens træden-ind-i-åbenhed, hvori bevægelse mellem sokratiske undren og poetisk 'Dwelling' sætter undersøgeren i stand til at bringes i kontakt med sagen selv (Ibid.) Denne fænomenologiske metodiske åbenhed er ikke styret af en høj grad af metodisk systematisk stringens, som binder undersøgerens fænomenologiske åbenhed til metodiske trin og nedtoner fortolkende vurderinger (Ibid.) (Finlay, 2012, s. 22).

Da fænomenologisk forskning generelt er deskriptiv, idet den sigter mod beskrivelse af et fænomen og ikke forklaring, vil de hermeneutiske varianter, der trækker på Heidegger, Gadamer og Ricoeur (Finley, 2009, s. 479) netop pege på, at den fænomenologiske indsigt indebærer fortolkning, idet den retter sig mod forståelse. Forskningsmetodisk henviser dette til refleksion af det hermeneutiske element, der stiller krav til en eksplicitering af, hvordan forholdet mellem undersøgeren (og dennes grad af åben fænomenologisk 'attitude') og det undersøgte (fænomenet) håndteres. Forholdet mellem det deskriptive og hermeneutiske element handler derfor ikke nødvendigvis om et 'enten-eller', men snarere om en forskningsmetodisk placering på et kontinuum mellem beskrivelse og fortolkning, hvor dele af undersøgelses- og analysearbejdet vil kræve mere fortolkning end andet (Finlay, 2012). Samtidig handler det om at afklare den fænomenologiske indsights hensigt i forhold til fænomenets praksisnære *beskrivelse*, der kan være mere eller mindre orienteret mod forklaring eller forståelse.

Da denne afhandling har fokus på mening og har et forståelsesmæssigt sigte med den fænomenologiske indsigt, placerer den sig i den hermeneutiske fænomenologi, som i det psykologiske felt og inden for uddannelse herhjemme fx repræsenteres af Tanggaard og Brinkmann (2010). Den orienterer sig dermed anderledes end de psykologiske fænomenologiske tilgange (Smith, Flowers, & Larkin, 2009) (Finlay, 2011) (Todres, 2011), som placerer sig i den deskriptive tænkning og ofte retter sig mod forklaring med henblik på at lade den fænomenologiske indsigt have et terapeutisk eller helende formål (Bengtzen S. , 2012), fx Smiths sundhedspsykologiske IPA (2009),

hvis tilgang forbindes til den kognitive psykologi (Smith & Osborn, 2003), der henviser til, at mening forstås som kognitive processer, og derved fokuserer analysen på beskrivelse af subjektive fænomener som bevidsthed, intention og følelser. Afhandlingen står i stedet tættere på Hansens (2012) (2015) eksistensfilosofiske tilgang, men lægger sig først og fremmest i forlængelse af den hermeneutiske fænomenologiske tilgang, der repræsenteres af Max van Manen (1997) (1997) (2002) (2014).

Mellem praksisfænomenologiske tilgange står van Manen for udvikling af forskningsmetodologi, hvis hermeneutiske fænomenologiske tilgang har haft metodisk betydning i flere praksissammenhænge. Herhjemme særligt inden for sundhed og omsorg, fx med fokus på at leve med Parkinsons sygdom (Haahr, Kirkevold, Hall, & Østergård, 2011) og det at være bedsteforælder til et alvorligt sygt barnebarn (Hall, 2004).

Tilgangen genkendes også inden for uddannelse, der fx fokuserer og beskriver forskellige kropslige, følelsesmæssige og empatiske aspekter tilhørende undervisning og pædagogisk praksis (Friesen, Henriksson, & Saevi, 2012) og vejledningsteori (Hansen F. , 2010) (Hansen F. , 2011) og har ligeledes inspireret til undersøgelser, som knytter sig til oplevelser af teknologi og undervisning (Adams & Rose, 2014) (Adams, Yin, Madriz, & Mullen, 2014) samt det at 'være i' online klasserum (Adams, 2014).

I belysningen af den pædagogiske relation sætter Saevi (2011) fx lærer-elevrelationens etisk normative indhold overfor udfordringen med et uddannelsesmæssigt og pædagogisk strategisk fokus på udvikling af elever.

Det pædagogiske relationelle fokus indeholdes desuden i van Manens øvrige forfatterskab som pædagogisk filosof. Det består af et utal af fænomenologiske tekster, som ligger ved siden af hans metodiske bidrag, og generelt hviler hans forskningsarbejde på en interesse for det levede liv og et ønske om at undersøge og forstå et givet fænomen.

Inden for pædagogik og undervisning har han kredset om og udviklet begrebet pædagogisk takt (1991) (1994) (2015). Den seneste bog "Pedagogical Tact" (2015) understreger pædagogikkens kvalitet som eksisterende taktfuld kraft mellem voksne og børn, lærere og elever.

Selvom det kunne være relevant, er det dog fravalgt at gå nærmere ind i den del af forfatterskabet og den pædagogiske relation ift. begrebet elevstemme, da afhandlingen forholder sig til andre pædagogiske diskussioner og derfor ikke indlader sig på en egentlig diskussion af begrebet takt. Dog bør det nævnes, at den relationelle tilstedeværende sensitivitet overfor eller evne til at være i nuet eller øjeblikket, med dets fylde af omsorg, omtanke og empati, der følger med hans udlægning af *taktfuld* handlen, afspejles i hans metodologiske tænkning.

Der er en vis sammenlignelighed mellem den pædagogiske takts måde at lytte på og forskningstilgangens metodiske greb, idet metoden i sig selv initierer åbenhed som et lyttende tilstedevær. Lytningen ligger implicit i den metodiske fænomenologiske refleksion og i begrebet om attentiveness, hvilket minder om en 'taktfuld lytning', som netop kan opstå i opmærksomheden på den konkrete situation og ønsket om at nærme sig fænomenet i dets udfoldelse.

Det hermeneutiske fænomenologiske ståsted

I van Manens hermeneutiske fænomenologi er forskningsmetodens væsentligste aspekter *at undre sig, beskrive det levede nu* samt *at finde mening og at skrive*, der forbindes til en stræben efter forståelse af et *givet fænomen*, hvis grundlæggende *meningsdannende* strukturer manifesteres, udfoldes og udtømmes *i livsverdenens* praktiske og faktiske sammenhænge.

I denne stræben trækker han på tænkere inden for den filosofiske fænomenologi, der viser en bred spændvidde. Navnlig i sin seneste bog "Phenomenology of Practice" (Manen M. v., 2014) leverer han et *opsamlende og fyldestgørende* materiale som grundlag for sin metodologiske tænkning, hvortil han uddyber de filosofiske fænomenologiske inspirationskilder og den metodiske tilgang. Bogen bygger videre på den udgivelse, der kan betragtes som hans første grundbog: "Researching lived experience" (Manen M. v., 1997), hvorfor der i afhandlingen overvejende henvises til udgaven fra 2014. Desuden forbinder han sig til den hollandske tradition, The Dutch School, hvis fænomenologiske tænkning relaterer sig til professioner som fx pædagogik, psykiatri og sundhed.

I Phenomenology of Practice (2014) tydeliggøres det, at van Manens inspiration spænder bredt i det filosofiske fænomenologiske felt. Der trækkes tråde mellem Levinas' etiske, Sartres eksistentielle, Gadamers hermeneutiske, Ricouers kritiske,

Bachelards poetiske og Arendts politiske tilgang (for nu blot at nævne nogle), men særligt er han inspireret af Husserls transcendentale bevidsthedsfilosofi, Heideggers eksistential-ontologi og Merleau-Pontys kropsfænomenologi.

Van Manens brede filosofiske fundament karakteriseres ved en metodologisk tænkning og metodisk anvendelse, der er eklektisk og sammensat, dog uden på noget tidspunkt at fravige, hvad der forstås som essentielt i hans variant af den praksisfænomenologiske undersøgelsesmetode, nemlig at fastholde et livsverdensperspektiv, praksisdimensionen og åbenheden (attentiveness) over for fænomenet samt lade optagetheden af det konkrete og meningsdannende *dirigere* undersøgelsen og i mindre grad metodisk rigiditet.

I forlængelse af van Manens hermeneutiske fænomenologiske tilgang handler undersøgelse på denne vis om at forsøge at beskrive og forstå aspekter af den menneskelige livsverden og dens tilhørende meningsfuldhed. I afhandlingen henvises der i øvrigt undervejs til Masschelein (2010) Bachelard (1994) og Gadamer (2004), som i den *forskningsmetodiske* sammenhæng *supplerer* med uddybende kommentarer i forhold til forståelse af metodens grundlæggende filosofiske udforskning, samt hvordan hermeneutikken balanceres, med henblik på at opnå en fænomenologisk forståelse, der tager sit udgangspunkt i livsverden.

Fænomenologisk åbenhed og hermeneutisk forståelse

Således står afhandlingen i forlængelse af van Manens ståsted, der primært understøttes af Heidegger som fænomenologisk fagfilosof. Det betyder, at der tages afsæt i Heideggers eksistential-ontologi, der ikke er bundet til et subjekt, som det kendes fra eksistentialismens tænkere som Sartre og Kierkegaard, og ej heller til Husserls bevidsthedsfilosofi, men til Dasein, der er langt mere viklet ind i verden, hvilket har forskningsmetodiske implikationer. Tilsvarende van Manens variant af praksisfænomenologien understøttes afhandlingens tilgang også af Heideggers forståelse af fænomenologi som *filosofisk* metode (Heidegger, 2007, s. 48) og bliver derfor, i overensstemmelse med Daseins grundlag for erkendelse, en måde at filosofere på.

Forskningsmetodisk handler van Manens filosofiske aspekt om *etableringen af et rum i åbenhed*, der *fremkalder* en fænomenologisk attentiveness som en bestemt måde at tænke og spørge på – dvs. være i undersøgelse på. I dette filosofiske rum gøres det muligt at tilstræbe, hvad der i afhandlingen kaldes en 'ontologisk sensitivitet',

fremkaldt af den forskningsmetodologiske indstilling. Denne indstilling karakteriseres ved den fænomenologiske *attentiveness*' særlige opmærksomhed, der muliggør lytten til det værendes (fænomenet elevstemmes) væren ('det som er'/elevstemmes væren).

Idet subjektet (undersøgeren) heller ikke kan undvige Dasein (som præmis for erkendelse) i sin forskningspraksis, indebærer denne opmærksomme lytning en kunst i beskrivelse af menneskelige udlægninger. Dette skærper en fortolkningskunst i retning af en 'metodisk og analytisk plasticitet', der bevarer en sensitivitet for fænomenet i sig selv, og som grundlæggende baserer sig på denne *fænomenologiske åbenhed*.

Det filosofiske aspekt tilhørende den fænomenologiske metode er netop en kvalitativ forskel mellem en videnskab (som fx psykologi og psykologisk metode) og fænomenologi.

Det filosofiske aspekt tilhørende den fænomenologiske åbenhed henviser til, at afhandlingen, som i van Manens tilgang, ikke er optaget af *betydning* som vidensbaseret diagnosticering, definition og identifikation, der hører til *viden om* et fænomen eller en praksis. Afhandlingen er nærmere optaget af *mening*, der fremkaldes fra væren og gives i den menneskelige eksistens. Der spørges altså ikke: hvad betyder det her og hvad er det, vi skal vide?

Et rum for filosofisk spørgen muliggør undersøgerens opretholdelse af en ontologisk sensitivitet, overfor det som ikke kan forklares fyldestgørende i relation til regelbunde sammenhænge i et forklarende ærinde. Og på dette punkt er der paralleller til F.T. Hansens (2015) eksistensfilosofiske og undringsbaserede tilgang til kvalitativ forskning, der på den vis ligger på linje med van Manens tænkning. I sin tilgang trækker Hansen på Heidegger, Gadamer og Arendt, og også her fremhæves vigtigheden ved, at undersøgeren holder sig åben (Hansen F. T., 2012) på en særlig måde.

Ifølge Hansen (2015) gælder det opretholdelse af en åbenhed overfor 'sagen selv', frem for udelukkende at placere sig i en "(...) vidensbaseret, vidensorienteret og vidensproducerende tilgang" (Ibid. s. 174). Dette, hævder han, kan lukke sig om en forståelse af videnskabelighed med *epistemisk* forrang og underminere sagen eller fænomenet, som viger sin berettigelse til konstruktionens fordel.

Gennem sin udvikling af en eksistensfilosofisk forskningsmetodisk tilgang kritiserer Hansen (2015) blandt andet Brinkmanns (2012) kombination af fænomenologi og socialkonstruktivisme. I stedet for at være optaget af *viden* og *subjektivitet* som diskursivt produceret, hvor mening er noget, der bliver skabt (2015, s. 188), tager

Hansens tilgang udgangspunkt i sokratisk samtalekunst, hvor optagetheden knyttes til *visdom* og *eksistens*, og hvor mening er noget, der værensmæssigt kaldes frem (Ibid.). Ifølge Hansen (Ibid) kræver denne form for videnskabelighed en åbenhed, forstået som undersøgerens evne til at bevæge sig i en ”*værens- og undringsorienteret*” optagethed, der kan fremkalde en eksistentiel ’berørthed og lydhørhed’ i en kalden, der kommer fra fænomenet.

”Er den kvalitative forsker ikke åben for indfaldet og ledet af en grundlæggende undren fra begyndelse til slut i sin refleksions-, skrive- og forskningsproces, får den unge forsker aldrig rigtig fundet sin egen (originale) stemme, der muliggør, at hun kan blive i stand til at høre og komme i dialog med sagens stemme” (Hansen F. T., 2015, s. 174).

Til forskel fra van Manen er dette forskningsfokus’ åbenhed i sin eksistentielle bundklang rettet mod ’den unge forsker’ og dennes ’egen (originale) stemme’. Hansen fastholder, at sagen taler *til* undersøgeren, og at denne formidler sagen/fænomenet ud fra *egen optagethed* og *interesse*. For Hansen handler det med andre ord om, at subjektet (undersøgeren) i dialog med sagens stemme/sagen selv kan nå til en slags eksistentiel ’homecoming’ eller subjektiv afklaring (2012, s. 3). I forskningsprocessen er der således en stærk forbundethed til undersøgeren.

I van Manens tilgang ligger fokus ikke på undersøgeren og dennes egen stemme som præmis for indsigt, men på praksis og fænomenet. Her er undersøgeren snarere et medierende led, og afhandlingens udøvelse af van Manens hermeneutiske fænomenologi som filosofisk disciplin er først og fremmest forbundet til den særlige åbenhed (*attentiveness*) overfor *fænomenets væren* og dets eksistens i *praksis*.

I dette forsøg retter tilgangens filosofiske rum for åbenhed sig mod at dele videnskabelig indsigt baseret på undersøgerens forsknings*praksis*erfaring og ikke på dennes subjektive indsigt og søgen efter egen stemme.

Afhandlingens undersøgelse er således optaget af at spørge og undres, at studere *mening*, dvs. indkredse elevstemmes meningsdannende sammenhænge, *indfange* og *beskrive* det levede *nu* eller *øjeblikket* for elevstemmes fremkomst som talende eller tavs samt *skrive* og *fremstille* det oplevede.

Denne optagethed udfolder sig *ikke* lineært, men blander sig netop i kraft af tilgangens hermeneutiske fænomenologiske refleksion. Det skal forstås således, at en

fænomenologisk åbenhed ikke kan adskilles fra, men må høre og virke sammen med, en *hermeneutisk forståelse* for de menneskelige levede erfaringer – det konkrete og oplevede.

I det praksisinitierede, fænomenologiske, reflekterende og analytiske, fortolkende blik forsøger undersøgeren kontinuerligt at genbesøge og vedholde fokus på det konkrete praksisnære og det meningsdannende materiale tilhørende det levede nu for *fænomenets* fremtræden.

Det vil sige, at det fænomenologiske spørgsmål, som initierer undersøgelsen, er vigtigt, da det fungerer som drivkraft og er et afgørende og styrende betydningselement for undersøgelsens fremdrift og progression. Det fænomenologiske spørgsmål, der svarer til undersøgelsesspørgsmålet i afhandlingen og igangsætter den fænomenologiske undersøgelse af elevstemme, er: *Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet?*

Som en *forbindelse* mellem undersøgeren, de teoretiske perspektiver og det empiriske materiale fastholder det fænomenologiske spørgsmål det filosofiske aspekt i den fænomenologiske åbenhed og danner den røde tråd gennem den hermeneutiske forståelse. Opretholdelse af denne *forbindelse* bliver undersøgelsens *metodiske holdepunkt*.

Denne forbindelighed betyder, at *hele* undersøgelsen – fra nysgerrighed, formulering af undersøgelsesspørgsmål (fænomenologisk spørgsmål), indsamling af materiale, bearbejdning heraf, analyse til og med diskussion – må ses som en samtalen (jf. læsevejledning iii): En kontinuerlig hermeneutisk fænomenologisk *refleksion* og *åbenhed*, der afspejles i dens formidlende form som *fænomenologisk reflekterende skrivning*: "(...) research Is the writing", som van Manen skriver (Manen M. v., 2014, s. 389).

Ikke uvæsentligt bidrager van Manen (2002) (2014) derfor også metodisk med en filologisk og etymologisk opmærksomhed. Det filologiske aspekt retter den fænomenologiske attentiveness mod sproglig *navigation* i det åbne filosofiske rum ved at give de fænomenologiske eksempler en anekdotisk form, der fremstår som beskrivelser af livsverden, hvor mening *vises* og kan 'ses' fremfor forklares og defineres. Dette fremkalder et fokus på at inddrage og henvende sig til læseren gennem sproglig patos, der illustrerer en udfoldet poetisk og vokativ form.

Den fænomenologiske åbenhed og den hermeneutiske forståelse, der 'sætter sig til rette' i skrivningen, kan dermed ikke ses som to særskilte dele, hvor det ene kommer før det andet, men anses som virkningsfulde i en høren og virken sammen, hvis aktivering og samtalen *netop* giver undersøgelsen sin *retning* og teksten sin form.

Det æstetiske islæt findes i det anvendte poetiske sprog, hvis ærinde er at formidle fænomenets kendetegn således, at det kan vække til genkendelse og fascination. Det kan dog (paradoksalt nok) være (endnu) en udfordring i denne formidlende form at få hold om og fastholde fænomenet i sin konkrethed, idet en fyldestgørende beskrivelse kan kræve metaforer og billedliggørelse og derfor i sidste ende kan havne i abstraktion og flygtighed. Denne udfordring kan naturligvis tilskrives sproglig utilstrækkelighed og/eller anklages for retorisk forskønnelse, men den undervurderer ikke, at sandhedskriteriet om genkendelighed og fascination kan etableres gennem sproglig patos og vække resonans, der rammer præcist og tydeligt i sin videnskabelige formidling.

Vurderingen af et fænomens sandhedsværdi handler i denne videnskabelige ikklædning om undersøgelsens *metodiske grundighed* (og fx ikke omfanget af det empiriske materiale) samt selve *fremstillingen* af det videnskabelige indhold. Herigennem vil den, i sin bedste udgave, vist gennem *fænomenologisk saglighed* og *overbevisning* opfylde kravene til videnskabelighed og validitet.

Afhandlingens praksisfænomenologiske forlængelse

I denne praksisfænomenologiske forskningsmetodiske ambition forsøges det i afhandlingen at gå længere, end hvad Finlay (1999) identificerer som fænomenologisk *inspireret* forskning, og leve op til, hvordan hun senere (2012) rammesætter, hvad der 'tæller, som fænomenologisk forskning':

"(...) phenomenological research is phenomenological when it involves both rich description of either the lifeworld or lived experience, and where the researcher has adopted a special, open phenomenological attitude which at least initially, refrains from importing external frameworks and sets aside judgements about the realness of the phenomenon" (Finlay, 2012, s. 4).

Med andre ord guider dette undersøgeren hen imod at kunne præsentere en forståelse af fænomenet elevstemme så fyldestgørende som muligt og så tæt på det oplevede som

muligt, hvilket *antænder* eller *opfordrer* til at stille bestemte spørgsmål i sammenhæng med det faglige felt, undersøgelsen bevæger sig indenfor – dvs. gymnasiepædagogik og elevers stemme.

Således forlænger afhandlingen, i kraft af dette hermeneutiske fænomenologiske erkendelsesgrundlag, dens empiriske undersøgelse af fænomenet elevstemme med afsæt i gymnasieelevers levede erfaringer med 'at sige noget eller ikke sige noget' og knytter udforskningen til den praksisnære (gymnasie)verden. Fra dette ståsted tilbydes et indblik i gymnasieelevers prærefleksive, *oplevede* væren gennem undersøgelsen af deres stemmer.

Ved at løfte denne praksis ud af sin selvfølgelighed – kan undersøgelsen potentielt set få øje på forståelser, der ikke umiddelbart reflekteres i vores selvfølgelige og etablerede omgang med fænomenet i gymnasiehverdagen. I denne analytiske, fænomenologisk reducerende bevægelse betones det *unikke* eller *særegne* frem for det abstrakte og almene (Tanggaard & Brinkmann, 2010) (Moustakas, 1994), hvilket hos van Manen (1990) (1997) handler om at opdage og kultivere det *singulære* som det ene-stående i den *partikulære* situation.

I forlængelse heraf går undersøgelsen derfor på en måde forbi tilgangen til og omgangen med de måder, vi lytter til eleverne på i vores imødekommelse. Som fx antagelsen fra det gymnasiepædagogiske felt, om at eleven repræsenteres i stemme.

For i stedet at udvide forståelsen af elevers stemme ved at lytte til *fænomenet* elevstemme i interessen for, *at* elevstemme er, og *hvordan* elevstemme manifesteres – viser sig (selv). Undersøgelsen af fænomenet elevstemme vægter derved elevstemmes *aktualitet* – i et *nu* eller *øjeblik* for tale og/eller tavshed. Det vil sige, at den retter sin opmærksomhed mod det, som *sker i* elevstemmes eksisterende som talende og/eller tavs. Indeholdt i denne vægtning fremstår praksisfænomenologien i van Manens variant således som en relevant og frugtbar metodisk tilgang, idet denne muliggør en undersøgelsesproces, der kan bevæge sig med en værensbaseeret *ontologisk* sensitivitet i sin undersøgelse af fænomenet. Heri *kan* dets tilhørende meningsdannende materiale opdages og beskrives.

I den hermeneutiske fænomenologiske tilgang leveres det metodiske grundlag for at kunne igangsætte og gennemføre en empirisk undersøgelse af fænomenet elevstemme, der starter en undersøgelse udenom de antagelser, der er forbundet med elevers stemme. *Udgangspunktet* er dermed ikke allerede knyttet til eksisterende forståelser af elevers

stemme, hvad den repræsenterer, og hvilken funktion den har – hvilket tilsvarende kunne være tilfældet, såfremt elever skulle beskrive *deres forståelse af og hvordan de forholder sig* til deres stemme i gymnasieundervisning. Som følge af dette praksisfænomenologiske videnskabsideal *begyndes* en undersøgelse af elevstemme, og derigennem indkredse, *hvilke kendetegn fænomenet elevstemme kan have*.

I fokus for udforskningen er elevstemme som fænomen *i sig selv*.

3.1.2. Ontologisk sensitivitet – fokus på et fænomen

En ontologisk sensitivitet og adgangen til fænomenet elevstemme gives gennem elevers beskrivelser af *prærefleksive* oplevelser af at være i fænomenet – at være i elevstemme. Set i dette fænomenologiske perspektiv antages det netop, at fænomener fremtræder a priori menneskets bevidsthed, som kendes fra Merleau-Ponty (2009) og Husserl (2019) derfor vil vise sig i en før-sproglig udgave – ikke blot *for* mennesket men også *(i)gennem* menneskets hverdagslige levede konkrete praksisser (Heidegger, 2007).

Mellemrumstanke 3

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 3 i bilag 1: ”*Det bærende afsæt i van Manens undersøgelsesfokus er den menneskelige oplevelsesverden (...)*”

I stedet for at fastholde et epistemologisk fokus opfordrer praksisfænomenologiens grundlæggende metodiske greb, epoché-reduktion, til etableringen af en ontologisk sensitivitet. Det betyder *ikke*, at udfoldelsen af en ontologisk sensitivitet gennem undersøgelsen skal forstås som en afvisning og negligering af det epistemologiske værende, men at en *ontologisk sensitivitet*, der i en videnskabelig følsomhed angår forståelse af elevstemmes eksistens (dens ’virke’ og dens ’visninger’) er rettet mod en før-begrebslig og før-kulturel værens-baggrund, der konkret aktiveres i undersøgerens forbindelse til det empiriske materiale.

I tilgangen undgås, hvad vi ifølge Heidegger (2007) overser i den diskursive tilgang, nemlig forståelsens afstandsløshed: Menneskets praktiske-faktiske sammenhæng med verden, hvori vi er kastet og udfolder en altid allerede forståelse i vores væren:

”Gennem forståelsen af verden er i-væren altid medforstået, forståelsen af eksistensen som sådan er altid en forståelse af verden” (Heidegger, 2007, s. 174).

I sin ophævelse af afstanden mellem mennesker og verden samt fokus på menneskers umiddelbare måde at være i verden på opstår et undersøgelsespotentiale, der muliggør at lytte til og udfolde det værende *som et fænomen* (elevstemme) – 'det som er', hvilket vil sige dets væren. Elevstemme som fænomen lægges ud i kraft af elevers prærefleksive *oplevelser/levede erfaringer* af at være-i-elevstemme. Det er der, undersøgelsen starter, og den er dermed i stand til at tilføje et blik på, *at* elevstemme er – hvordan elevstemme *leves* og *manifesterer sig* i kendetegn, som tilhører netop det fænomen.

Opretholdelsen af den ontologiske sensitivitet er derfor en slags udvidelse, der står i opposition til at strande ved elevstemme som et værende. Det vil sige som et objekt, hvor udgangspunktet er et defineret værende, der står i forhold til noget andet givet en symbolsk repræsentation.

Den praksisfænomenologiske metodologi forbinder sig således til en fænomenologisk erkendelsesteoretisk grundantagelse om, at det er muligt gennem undersøgelse at 'gå til sagen selv', fravristet det epistemologiske værende. Opnåelse af videnskabelig indsigt forbindes til Heideggers udlægning af fænomenologi som et begreb for metode:

”Udtrykket 'fænomenologi' betyder primært et *metodebegreb*. Det karakteriserer ikke noget sagkonkret *hvad* som skulle udgøre genstanden for denne filosofiske forskning, men derimod forskningens *hvordan*.” (Heidegger, 2007, s. 48).

På denne grundsætnings foranledning vendes undersøgelsen af elevstemme således i overensstemmelse med en ontologisk sensitivitet mod forbindelsen mellem elevstemmers værende og væren. Det værende (det ontiske eller det, som faktisk er), som viser sig for bevidstheden og kan 'fastholdes' gennem det empiriske materiale; elevers prærefleksive levede erfaringsbeskrivelser af at være i elevstemme giver adgang til eller forbinder det værendes *væren*: elevstemmes væren – fænomenet i sig selv.

I denne forbindelse mellem elevstemmes værende og væren opererer undersøgelsesspørgsmålene: *Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet, samt hvordan manifesteres elevstemmer?*

Den praksisfænomenologiske metodologiske stemthed forbindes hermed først og fremmest til udfoldelsen af ontologisk sensitivitet, der fordrer undersøgerens evne til at

'stille sig ind' i en *fænomenologisk attentiveness*, som initieres i det grundlæggende greb: epoché-reduktion.

3.1.3. Epoché-reduktion – at 'stille sig ind' i åbenhed

En forudsætning for en praksisfænomenologisk undersøgelse ligger således i forlængelse af et fokus på fænomenet i sig selv og dets fremtræden, som gives gennem de menneskelige levede erfaringer. Epochéen initierer åbenheden og sætter undersøgelsens reducerende bevægelse i gang, hvilket samtidig kræver opøvelsen og udfoldelsen af en slags ventende opmærksomhed – den fænomenologiske attentiveness – hvilken van Manen hævder igangsættes og holdes åben på foranledning af epoché-reduktion:

”(...) the reduction is not a technical procedure, rule, tactic, strategy, or a determinate set of steps that we should apply to the phenomenon that is being researched. Rather, the reduction is an attentive turning to the world when in an open state of mind, effectuated by the epoché. It is because of this openness that the insight may occur” (Manen M. v., 2014, s. 218).

Ved hjælp af epoché-reduktion indleder praksisfænomenologien sin egen måde at gå undersøgelsesstien på, som har blik for de meningsgivende øjeblikke i menneskers levede erfaringer. Det handler om en opretholdelse og vedligeholdelse af den tilgrundliggende åbenhed.

Undervejs i undersøgelsen spørges til, hvordan en genkendelig erfaring kan opleves, hvilket vil sige, hvordan det konkrete fænomen leves i den menneskelige væren i verden, og fokus ligger på fænomenets særegenhed eller unikhed – på det, som gør netop et fænomen eller en situation til, 'hvad det er'.

Formålet med epoché hentes i det Husserlske grundprincip; ved at sætte parentes om forforståelse og fordomme konfronteres og undgås det antagelige, oplagte og ligefremme – de selvfølgeligheder og tilgængelige forklaringer, som udtrykkes i vores diskursive praksis, begrebsliggørelser, forståelser og tænkning. I tråd med ambitionen om udvidelse eller overskridelse heraf undgås det at etablere kategorier, som *kan* omslutte og indeslutte fænomenet på bekostning af åbenheden overfor dets

fremtrædelse i sin umiddelbarhed og egenhed – fænomenets tilhørende og særegne kendetegn.

Van Manen (2014) forlænger den Husserlske forståelse af epoché i den praksisfænomenologiske tilgang, der i undersøgelsesprocessens udøvelse af reduktion initierer *åbenhed* gennem fire dimensioner af fænomenologisk attentiveness: *undring*, *suspension*, *konkrethed* og *tilgang*:

Åbenhed gives gennem epoché-reduktion og gives gennem:

- 1) *Undring*, der åbner for den heuristiske dimension, hvor antagelser og selvfølgeligheder sættes i parentes.
- 2) *Suspension af blikket* åbner for et atopia, et ikke-sted for blikkets rettedhed, i hvilket sted de subjektive meninger, ønsker, fortolkninger og forklaringer sættes i parentes.
- 3) *Konkrethed*, åbner for det erfaringsbaserede levede liv, hvor teori sættes i parentes.
- 4) *Tilgang*, åbner for den metodologiske dimension, hvor metode, kategorier, strategier og teknikker sættes i parentes (Manen M. v., 2014).

I afhandlingen er det valgt at *omdøbe* dimension 2, van Manens (2014) betegnelse *åbenhed* til *suspension*. Betegnelsen suspension, som Masschelein (2010) henviser til i sin refleksion over måden at opøve sin undersøgende bevidsthed på (blikkets rettedhed mod, hvad sker i verden, og hvordan denne er knyttet til positioner og perspektiver), *raffinerer* epoché-reduktionens overordnede tilstræbte åbenhed forstået som fænomenologisk *attentiveness* og vurderes derfor relevant og tydeliggørende i denne sammenhæng.

At være opmærksom/to pay attention er noget mere end at være bevidst eller blive klar over noget. Han skriver herom:

”(...) it is not about arriving at a liberated or critical view, but about liberating or displacing our view. It is not about becoming *conscious* or *aware*, but about becoming attentive, about paying *attention*. Consciousness is the state of mind of a subject that has or constitutes an object(ive) and aims at knowledge. Attention is the state of mind in which the subject and object is brought into play. It is a state of mind which opens up to the world in such a way that the

world can present itself to me (that I can ‘come’ to see) and I can be transformed” (Masschelein J. , 2010, s. 44).

Dimension 2, forstået som suspension af blikket, handler dermed om at kunne være i attentiveness på en måde, der fremkalder en oplevet praktisk og ikke-teoretisk frihed, der muliggør undersøgerens selv-forflytning. Det vil sige et frit rum for undersøgelse, hvori konkret ændring af undersøgerens position og den aktuelle verden vi befinder os i, gøres mulig og stimulerer fremdrift.

Denne form for suspension af blikket fordrer en metodisk undersøgelsesproces, der etablerer mulighed for at bringe undersøgeren selv ud af position, hvor objekt og subjekt ‘is brought into play’ – og dette gøres ved at engagere sig i undersøgelsesaktiviteten ved at forbinde sig ”(...) to the present, to what is present” (Ibid s. 45) og ikke kun betragte eller se fra en allerede opsat udkigspost.

I denne forbindelse ligger potentialet for indsigt netop i oplevelsen af, hvad der trænger igennem, hvad viser sig for undersøgeren – dvs. opdagelse af det, undersøgeren rent faktisk ser, det *som bliver* synligt for undersøgeren. Heri ligger undersøgelsens bevægelighed som en samtidig modtagelig attentiveness, der indeholdes i det filosofiske spørgende og reducerende element.

Omdøbningen af dimension 2 tilføjer heraf to væsentlige pointer til den praksisfænomenologiske metodologi, der har betydning for undersøgerens metodiske fodfæste:

I suspensionen af blikket understreger den ene pointe opdagelsens ‘at få øje på’, hvilket fremhæver overvejelser over blikkets betydning for erkendelse og bestemmelsen af ‘det synlige’. Det handler om at åbne sig for en modtagende forbindelse i suspension af blikket, hvori ingen intention eller ønsker hersker, men fraværet af samme. Dette intentionelle fravær kan umiddelbart synes som en forskningsmetodisk kortslutning, der i sidste ende kun vil føre til præsentation af et undersøgelsesresultat, som afspejler tilfældige fund.

Suspension af blikket er dermed forudsætning for fænomenologisk attentiveness, hvis potentiale netop ligger i opmærksomhedstilstandens indbyggede *åbning* for, hvad der viser sig som ‘sig selv’ – ”...as evidence” (Ibid. s. 48).

Den anden pointe styrker den praksisfænomenologiske indstillingen – epoché-reduktion, som et metodisk 'betingelsesløst' åbnende greb. Suspension af blikket indebærer, at såfremt vi vil tilstræbe ikke kun at frigøre eller stimulere kritiske perspektiver (måder at se på) men også vil være i stand til at involvere os med verden, må vi forsøge os med undersøgelsespraksisser, der ikke er,

”(...) dependent on method, but relies on discipline; it does not require a rich methodology, but asks for (...) practices, which allows us to expose ourselves, practices, which bring us onto the street, displace us” (Ibid. s. 44).

Undersøgeren må med andre ord turde overgive sig til undersøgelsesøjeblikkets bevægeligheds fylde med muligheden for at blive smittet, ramt eller berørt af fænomenet eller situationen. At være i attention er at være til stede i nuet, hvor noget bliver synligt for undersøgeren, og undersøgeren ser, hører og/eller mærker noget.

Hermed kan det fastslås, at epoché-reduktion er et krævende greb. At forestille sig en total tilstand af uvidenhed forekommer nærmest som en umulighed. I stedet er det vigtigt fx i forhold til dimension 1 og 3, *undring* og *konkretthed*, at betragte forforståelser som aktive for indsigt, hvilket indebærer, at epoché-reduktion også skærper en selv-reflekterende opmærksomhed, der gennem hele undersøgelsesprocessen kontinuerligt konfronterer og konsulterer de eksisterende forforståelser i målet om at opnå forståelse. Som Gadamer skriver, gives der ikke nogen ”fuldstændig fordomsfri forståelse, hvor meget end vores vilje til erkendelse må stile mod at undgå vores fordømmes tryllekreds” (2004, s. 461).

Epochéen aktiverer således en slags modtagelighed i de fire dimensioner, hvori undersøgeren kan åbne sig for den erfaringsmæssige og oplevede verden, der så vidt muligt ophæver de eventuelle hindringer, som kan stå i vejen for at udfolde de reducerende bevægelser. Åbenheden angår således ikke en blind tro på etablering af en slags direkte adgang til fænomenet, men en opmærksomhed i de øjeblikke, hvor forforståelser og fordomme 'giver lyd' undervejs, hvilket således kræver refleksion, suspension og deraf åbning på ny.

3.1.4. Fænomenologisk attentiveness – det metodiske holdepunkt

I forlængelse af ovenstående handler udforskningsprocessens fænomenologiske attentiveness om at være bevidst om de spørgsmål, undersøgeren kan stille sig selv som: *hvorfor tænker jeg nu dette, hvad kan det hænge sammen med, og viser denne bid materiale tilbage til fænomenet eller snarere noget andet?* Disse spørgsmål udtrykker den tilhørende (selv)-reflekterende opmærksomhed, som er en metodologisk præmis i den praksisfænomenologiske undersøgelse, der hænger sammen med konfrontationen af 'vores fordømmes tryllekreds':

”Phenomenology engages a radical or hyper reflection by including its own reflectivity in its reflective investigations” (Manen M. v., 2014, s. 226).

På dette refleksive punkt forstærkes metodens hermeneutiske element, og den Husserlske epoché bliver mindre relevant. I den hermeneutiske forbindelse hænger forståelse sammen med erfaringer og perspektiver, der indebærer fortolkning, hvor mening ikke kan fikseres eller afgrænses til en statisk størrelse. Det meningsdannende materiale, der viser sig, støber forståelse, og denne må derfor reflekteres.

Den metodiske fremgangsmåde må bygges ud af og i selve undersøgelsesprocessens gennemløb, der samtidig indebærer refleksion og mulige gentænkninger af de selvsamme spørgsmål, hvis formål er at stabilisere det metodiske grundlag – de spørgsmål, der stilles i den reducerende tilbage-visen for at sikre en fænomenologisk refleksion.

Åbenhed kan derfor siges at dække over alle fire dimensioner: undring, suspension, konkrethed og tilgang og ikke kun dimension 2 (ifølge van Manen).

At stille 'sig' ind (eller måske snarere indstillen) i fænomenologisk attentiveness sker på foranledning af epoché, der *forankrer* grebet epoché-reduktion som den fænomenologiske attentiveness (Finlay, 2012) (Manen M. v., 2014).

Gennem hele undersøgelsesprocessen bliver *denne form for åbenhed* det *metodiske holdepunkt*, der fastholder undersøgelsens kontinuerlige fokus på de konkrete levede liv – det oplevelsesrige materiale, verden bugner af og er vært for i sit potentiale for undersøgelse.

3.1.5. De levede erfaringers præ-refleksive potentiale

Praksisfænomenologien reflekterer det førvidenskabelige, dvs. ”life as we live”, eller (gennem)levede liv gennem den fænomenologiske attentiveness, hvilket stiller krav til kvaliteten af et oplevelsesrigt empirisk materiale. Det handler om at forankre undersøgelsen i menneskers prærefleksive levede erfaringer af/med fænomenet som det materiale, der giver mulighed for at tilbage-vise til fænomenet selv.

”Any research which does not have at its core the description of ”the things in their appearing” which focuses experience as lived cannot be considered phenomenological” (Finlay, 2012, s. 3).

Såfremt undersøgelsen skal indfange dette prærefleksive niveau, må det empiriske materiale derfor først og fremmest etablere mulighed for at påbegynde en undersøgelse, som overskrider det, vi kan beskrive med ord, se og høre i menneskelig adfærd.

Og fra en undersøgelsesposition, der hævder at kunne indfange det menneskelige oplevede niveau, bliver det prærefleksive fokus derfor afgørende. Idet menneskelige levede erfaringer ikke lader sig måle eller observere, men kun fortælle eller referere retrospektivt, må adgangen hertil skabes gennem menneskets hukommelse og bevidsthed og beskrivelser herfra. Dermed udgøres det empiriske materiale paradoksalt nok af det diskursivt medierede (*beskrivelser* af levede erfaringer) – det, som fænomenologien ellers netop vil undgå at forblive i. Så hvordan lader det sig i det hele taget gøre at ’gå til sagen selv’ – at undersøge et fænomen *i sig selv*? Hvordan tages forbehold for menneskets egne bindinger til symboler og de sproglige begrebsliggørelser, således at fænomenet i sig selv gøres tilgængeligt for forståelse og beskrivelse, kunne der også spørges?

Elevstemmer vil kunne undersøges gennem elevs erindringer og konkret gennem deres beskrivelser af levede erfaringer af at sige noget eller ikke sige noget. Det handler om at kunne genkalde og genbeskrive vores egne levede erfaringer, men uden at ’blande os selv, vores kultur og historie ind i beskrivelsen’, så fænomenet kan træde frem eller vise sig.

Det vil sige, at ved at kalde oplevelser af at være i elevstemme frem kan undersøgelsen indfange det *nu* eller en given sandhedshændelse, sagt med Gadamer (2004) ord, for elevstemmes tale eller tavshed – situationens øjeblik – og fortælle denne levede erfaring frem. Det handler om at beskrive situationen, nærmest som om vi igen befandt os i den

givne situations nu, for dernæst at 'genafspille' dette nu i beskrivelse uden at skabe afstand til det. Vel vidende at dette nu aldrig kan indfanges. Så snart vi sætter det på ord, er det allerede forsvundet, vi kommer for sent, "når vi ønsker at vide, hvad vi skal tro" (Gadamer, 2004, s. 461).

På trods af dette forsøges det alligevel metodisk at minimere afstanden mellem det værende og væren gennem indhentning af beskrivelser af levede erfaringer, hvori det kan siges, at nu'et (gen)opstår i øjeblikket for afspilning som et nyt nu. Et forsinket, men genskabt nu, der ligger så tæt på det oplevede som muligt. Dermed stilles krav til indsamlingsmetoder, der kan frembringe elevens præ-refleksive beskrivelser af oplevelser med elevstemmer, som de oplevede dem, og som de fandt sted.

Herfra gives det empiriske materiale: levede erfaringsbeskrivelser af øjeblikke af elevstemme. Heri ligger potentialet for undersøgelse og *den mulighed, vi har for at nærme os det prærefleksive oplevede nu, som engang var* (se afsnit 4.2.1.).

3.2. Praksisfænomenologiens metodiske greb – reduktion

At lytte til og få øje på mening tilhører metodens reducerende element, som igangsætter analysen. I reduktionen foretages en tilbage-visen til fænomenet, hvilket gøres muligt gennem udlægningen af fænomenet, der er 'fastholdt' i de levede erfaringsbeskrivelser. Selvsagt efterleves den egentlige reduktion som en reduktion af det egentlige, altså en tilbage-visen der henvender sig til og tydeliggør fænomenets særegenhed – det, som træder frem eller giver sig selv i sin singularitet. Denne reducerende bevægelse er ikke at forveksle med reduktionisme som en udligning af forskel, abstrahering, kodning eller en slags 'afkortning'. Samtidig er der heller ikke tale om begrebsanalyse – reduktionens bevægelse formår ikke på fyldestgørende vis at tydeliggøre eller klarlægge sproglige grænselinjer ved fænomenet, eller hvordan et fænomens begrebsliggørelse bliver brugt i forskellige kontekster.

De reducerende bevægelser forsøger at nærme sig fænomenet i beskrivelser, som kan give eksemplariske billeder af fænomenet, der kan forstås som imitationer af meningsfuldhed. I denne bestræbelse handler det dermed om, hvorvidt de levede erfaringsbeskrivelser gør det muligt for undersøgeren at resonere med materialet. Fx kan der spørges til et enkelt ord, sætning eller afsnit, hvorvidt disse 'billeder' af levede erfaringer er genkendelige og vækker de til noget unikt ved den menneskelige erfaring? Dvs. det handler om at genkendelse retter sig mod en 'lighed' med oplevet mening –

altså en genkendelighed, der kan fornemmes via en 'eksistentiel frekvens' og samtidig fascinere eller prikke til en allerede etableret forståelse af eller viden om fænomenet. Med andre ord er der tale om en forståelse af reduktion som et metodisk greb, der er sensitiv overfor, at en bevægelighed opstår i en resonans mellem undersøger og empirisk materiale, hvilket skærper tiltroen til undersøgerens udøvelse af åbenhed og fornemmelse for fænomenet i foretagelse af den egentlige reduktion.

Ifølge van Manen (2014, s. 228) findes der i den filosofiske, fænomenologiske litteratur fem versioner af den egentlige reduktion: *Den eidetiske, den ontologiske, den etiske, den radikale og den oprindelige*, der hver især i kraft af bevægelsen på samme tid reducerer og udfolder kilderne af mening i deres meningsfuldhed samt forbinder dem til en eller flere af de fem versioner:

Den eidetiske reduktion er inspireret af Husserl og fokuserer på, hvad der er unikt for fænomenet. Hvad siger denne levede erfaringsbeskrivelse om fænomenets eidos? Reduktionens fokus ligger på de meningsgivende kilder, som lyser glødende op.

Den ontologiske reduktion er inspireret af Heidegger og rækker længere end den Husserlske forståelse af reduktion, der indfanger fænomenets eidos, som det konstitueres for bevidstheden. Ifølge Heidegger er der mere end det, som fremtræder for os i erfaringen som en bevidsthedsakt. At forstå et fænomen er at stræbe efter at forstå "the ontological mode of being of the being (meaning) of that phenomenon" (Manen M. v., 2014, s. 231). Reduktionens fokus ligger på de mulige måder af tilstedeværen, som væren tilbyder.

Den etiske reduktion er inspireret af Levinas og anses som værende forud for både Husserls 'primal impression' og Heideggers Dasein og 'being of being', dvs.: Levinas hævder, at Heideggers ontologi ikke kan håndtere spørgsmålet om, hvad som ligger hinsides væren eller meningen af, hvad der kan være andet end væren. Reduktionens fokus ligger på mødet med den Anden eller det fremmede som et grundvilkår for forståelse af vores eksistens.

Den radikale reduktion er inspireret af Marion og har fokus på måden, hvorpå fænomenet viser sig som sig selv. Denne reduktion betragtes som en 'tredje form' efter den eidetiske og ontologiske, som anses for at gå forud i undersøgelsen.

Reduktionens fokus bryder med intentionalitet og ligger ikke på eidos men snarere på "hvordan", dvs. hvordan fænomenet kommer til syne – fænomenets gøren.

Den oprindelige reduktion ligger i forlængelse af Heideggers 'inceptuelle' tænkning, som på foranledning af epochéens åbenhed muliggør fornemmelsen for den levede erfarings oprindelighed. Reduktionens fokus gives (måske) i tilliden til den aktive passive venten og livsverdenens poetiske indhold som 'flashes of insight'.

Fælles for de fem reducerende bevægelser gælder, at bevægeligheden ikke altid kan forberedes og kontrolleres hen mod foretagelsen af en bestemt reduktion. Versionerne kan på den ene side ses som adskilte og uforenelige og på den anden side supplerende og overlappende, og da den reducerende bevægelse etableres gennem metodens filosofiske og filologiske aspekter, som indebærer undersøgerens lytten og venten, venten og skriven, vil bevægelsen rumme en vis uvished men også tålmodighed, ift. hvilke(n) reduktion der skal foretages. I det reducerende arbejde fra mødet med de levede erfaringsbeskrivelser til fremstillingen af elevstemmes fænomen og fænomenologi vil det mest sandsynlige derfor være, at reduktionerne vil blande sig i de reducerende bevægelser i stedet for at fremstå som rene og adskilte reduktioner. At opdage mening i materialet er en kontinuerlig reducerende bevægelse, der opstår i 'samtalen' med materialet og bevarer muligheden for at nærme sig fænomenet.

Reduktion er at tilbage-vise til det meningsdannende materiale

Om end de fem egentlige reduktioner tilbage-viser til fænomenet på hver sin vis, er adskillelsen mellem dem til tider vanskelig. Der er fx forskel på, om der foretages en *eidetisk* reduktion eller en *oprindelig* reduktion, i forhold til hvilken bestemmelse af mening fænomenet lægger ud, og som efterfølgende forsøges indfanget og beskrevet. (Hertil kommer naturligvis også kvaliteten af det empiriske materiale, dvs. hvor oplevelsesrigt det viser sig at være for at kunne foretage reduktioner).

Vanskeligheden forbindes til reduktionernes indbyrdes forvikling, og netop den fænomenologiske *bestemmelse* af mening må således også foretages i vurdering af, hvilken reduktion der skal danne forgrund.

At reducere ved at tilbage-vise er netop en *bevægelse*, som udvider og folder fænomenet ud i denne uorden i stedet for at indsnævre – herigennem vises fænomenets meningsgivende fyldighed. Og denne meningsgivende fylde vil med hjælp fra den reducerende bevægelses vellykkede forsøg kunne dukke op, præsentere sig og lade sig vise i det fænomenologiske eksempel – dvs. anekdoten.

Dette betyder, at det videnspotentiale, som indeholdes i og kastes af undersøgelsen af fænomenet elevstemme, indfanges i de levede erfaringsbeskrivelser udlægning og opføres i de første analytiske reducerende bevægelser: *anekdotekonstruktion* og *tematisering* såvel som i den efterfølgende fænomenologiske reflekterende tekst. Den giver sig til kende i en vidensform, som primært retter sig mod en 'pathic knowing', der distancerer sig fra kognitiv, intellektuel eller teknisk viden – forståelsen er ikke diagnostisk eller prognostisk, der baserer sig på rationelle faktorer. Den 'patiske vidensform'

"(...) is more difficult to understand, since it refers to the immediately felt presence of experience. While *gnostic* pertains to knowledge and implies judgment, maxim, and opinion; *pathic* pertains to pathos, meaning the quality that arouses experiential understanding" (Manen M. v., 2014, s. 268).

I *bestræbelsen* på at lade den fænomenologiske refleksions resultat emulere med den prærefleksive levede mening resultaterne heraf vises i anekdoterne vel vidende, at de aldrig kan opnå en jævnbyrdig status med oplevelsen og derfor altid vil strandes ved den *mulige beskrivelse*.

3.2.1 Fænomenets udlægning i de levede erfaringsbeskrivelser

Som det fremgår af ovenstående, skabes en grundlæggende forbindelse i en praksisfænomenologisk udforskningsproces dermed mellem det fænomenologiske undersøgelsesspørgsmål og et indsamlet materiale bestående af oplevelsesrige levede erfaringsbeskrivelser knyttet til et bestemt nu. Lykkes etableringen af denne forbindelse, leverer det empiriske materiale udgangspunktet for foretagelse af de reducerende bevægelser samt den fænomenologiske reflekterende skrivning.

I de levede erfaringsbeskrivelser udlægges fænomenet knyttet til oplevelser som en væren i verden, der i beskrivelserne heraf bevidst artikulerer det, som er forstået præ-refleksivt. Der er hermed tale om et empirisk materiale, der præsenterer empiriske faktiske beskrivelser af fænomenet.

Det kan således siges, at de levede erfaringsbeskrivelser i sig selv bærer spørgsmålene, der bringes til tale, når "Den der ønsker at forstå, må altså gå spørgende bag om det

sagte. Han må forstå det som et svar, ud fra et spørgsmål, som det er svar på” (Gadamer, 2004, s. 351). Spørgsmål kommer før svar, ellers kan de blot regnes for antagelser, kunne man også sige.

Hermed er fænomenets iboende forståelse henlagt til analysen af den levede erfaringsbeskrivelse. Der skelnes her mellem, hvad der kommer til syne (appearance, manifestationer), og hvad der ligger til grund herfor (essence, eksisteren) (Manen M. v., 1997), men med overbevisningen om deres forbindelse – netop, at det, som fremstilles i ordet/beskrivelsen, hører med til dets egen væren.

Det vil sige, at det at komme til orde betyder ikke, at noget andet viser sig, men at meningen er indeholdt i det sagte og dermed *'synlig'* i kraft heraf.

At vinde metodisk fodfæste i fænomenologisk attentivenes

Den fænomenologiske overbevisning om, at eksistensen af menneskelig levet mening kan nærmes og forstås gennem en fænomenologisk attentiveness i mødet med de levede erfaringsbeskrivelser, forbindes til to aspekter – et filosofisk og et filologisk:

En *filosofisk spørgen*, som ledsages af en konstant *filologisk opmærksomhed*, der indebærer et vokativt fokus.

I bedste fald formås det gennem begge aspekter at knytte an til en ”feeling understanding”, der kan viderebringes ind i en fænomenologisk reflekterende skrivning (dvs. resultere i det ’endelige’ videnskabelige produkt), hvori undersøgelse/erkendelse og formidling smelter sammen i udfoldelsen af fænomenets kendetegn – dvs. frembringer elevstemmes mulige beskrivelser eller elevstemmes fænomenologi.

Gennem de mulige beskrivelers sproglige indpakning, udtrykt i anekdoten og fænomenologisk reflekterende skrivning, indeholdes en nærhed eller intimitet med fænomenet, der rækker videre end til en forståelse indenfor det epistemologiske værende. Ideelt set præsenteres fænomenet i *opførsel*, således at:

”The ”speaking” of language gives us the feeling that we are brought ”in touch” with something and thus ”see” something in a manner that is revealing of its experiential sense” (Manen M. v., 2014, s. 249).

Eller en opførsel af fænomenets kendetegn gældende som det eksempel, der formidler et fastfrosset øjeblik for fænomenets fremtrædelse, som vil være i stand til at vække til en *eksistentiel genkendelse* og *fascination*.

Det filosofiske aspekt – at lytte og vente

At befinde sig i det filosofiske aspekt af attentiveness er sammenligneligt med det, som kan opleves i læse- og skriveprocesser:

”Just as in reading a compelling story the self of the reader seems to have slipped away, so in the act of writing the ‘self’ has become partially erased” (Manen M. , 2002, s. 2).

Uagtet at van Manen her reflekterer fænomenologisk reflekterende skrivning, henviser det til noget grundlæggende i forhold til at befinde sig i attentiveness. At være i suspensionens tålmodige og tillidsfulde opmærksomhedstilstand, der gribes af attentiveness (fra fransk: attendre betyder at vente) er frigørende, som en slags aktiv passiv venten på det, som viser sig (Masschelein J. , 2010). Venten er vigtig, idet suspension ikke kan viles, men fremkaldes i mødet eller rummet, hvori undersøgeren befinder og bevæger sig i den tomhed mellem empirisk materiale, fænomen, teori og metode, hvis frie sted stimulerer en sensitivitet overfor det, der ikke forventes eller vides på forhånd. Det atopos, hvor noget (måske) alligevel vibrerer; kalder, kradser, pirrer i materialet, som når: ”(...) the writer dwells in the space that the world opens up” (Manen M. , 2002, s. 2).

Tilliden til, at noget er, og at væren tilbyder meningsfuldhed, eksisterer og giver sig til kende, stadfæstes hermed i tiltro til venten i sig selv uden egentlig at kunne vide, hvad der ventes på, men lader opmærksomhedstilstanden bringe objekt og subjekt ’into play’.

Denne dwelling som lyttende opmærksomhedstilstand består dermed i at lade sig åbne uden for parenteser i og overfor dette ’tomme’ rums vibrationer således forstået, at man kan ”rammes af undring” (jf. flash of insight).

I undersøgerens venten initieres med andre ord en slags *vibration* mellem epoché og tomhed, hvis fornemmelse herfor kan tænkes og beskrives i en sammenligning med Bachelards (1994) forståelse af livsverdenen som poetisk: I ”The poetics of space” fremhæver han, hvad poesien er i stand til. I menneskets møde med et digt (det poetiske/et poetisk billede) løsnes alle kausale bindinger i en form for kreativitet, der fremkalder det uventede – det vides ikke, hvad der kommer til at ske, men det, at kontakten eller forbindelsen til digtet bevares, indikerer friheden til at bevæge sig

indenfor uvisheden. Det uventede opstår og dernæst fornemmes en slags genkendelse. Ikke forstået som konventionel identifikation (overensstemmelser af træk, holdninger og værdier hos andre, der harmonerer med egen selvopfattelse) men som en genkendelighed, der rækker ud over eller transcenderer det individuelle. Denne fornemmelse for det alment genkendelige folder sig ud i digtets billedskabende potentiale, der giver vibrationen sin anledning, fra hvilken vi kan rammes: *Primært* opstår en reverberation (genlyd/genklang) som er en umiddelbar oplevet tilbagestråling af væren og *sekundært* afledt af reverberationen, vækkes resonans (klangbund) som en personlig oplevelse af klangbund med væren i sig selv, der fænomenologisk udtrykt, bringer dig i kontakt med oplevelsens mest fundamentale aspekt, før den er tillagt antagelser og viden.

Den praksisfænomenologiske *metodiske* pointe er her, at ved at betragte livsverdenen som poetisk af undersøgeren, aktiveres imagination. Det vil sige, det poetiske billede vækker i reverberationen (genlyd/genklang) det, som befinder sig i 'hjørnet af' det rationelle, almindelige, hverdagsagtige, forventede og kontrollerede. Selvom empirisk indsamlet materiale sjældent kommer i form af poesi, er det poetiske blik på livsverdenen i dens åbenhed overfor omgivelserne trods alt sammenligneligt og anvendeligt, idet mødet med det empiriske materiale og håndteringen heraf reflekteres fænomenologisk.

Ovenstående betyder, at opmærksomheden fanges af det, som ligger lige for og samtidig trækker tråde tilbage til det oprindelige – i en tilbagevenden til oplevelsens mest fundamentale aspekt – væren, som strømmer undersøgeren i møde. Det filosofiske aspekts lytning og venten kan således fremkalde en spørgen, der grundlæggende drives af at opholde sig ved et møde med det-endnu-ikke-sete eller endnu-ikke-sagte for at opnå indsigt.

Dette kan ske i den fænomenologiske attentiveness, der råder og regerer, *før* interessen for fænomenet styres af kultur eller kategorier, som influerer en fortolkningsretning. I denne fænomenologiske attentiveness er imaginationen fri. Samtidig frigøres heri båndene til den personlige, specifikke historie.

Sagt med andre ord, mødet mellem undersøger og materiale lader vibrationen råde, hvori mulighed for forståelse af fænomenet foræres som en gave, der kan modtages. For undersøgeren handler det konkret om at kunne sætte sig i en *lyttende opmærksomhedstilstand* ved gennemlæsningen af det empiriske materiale. At være

attentive i en slags passiv *venten*, under læsningen af de levede erfaringsbeskrivelser. Dette møde vil i denne attentiveness' aktivering potentielt set kunne skabe reverberation og resonans, der til sammenligning med poesien kan virke udvidende for forståelsen – altså potentielt skabe plads for noget andet end en billedskabelse, der vækker hukommelsen, og en mimisk reproduktion af noget allerede kendt. Med andre ord, ved at vente, lytte, genlæse og vente *kan* en forståelse, der ligger udenfor summen af undersøgerens egne erfaringer og historik, opnås gennem fornemmelsen af en frihed til at kunne virke kreativt og producerende i den videnskabelige proces.

Det filologiske aspekt, et vokativt fokus – at vente og skrive

”Phenomenological analysis that involves nonintentional meaning will be guided by vocative elements of language. They invoke meaning that is felt immediately but not grasped as knowledge or concepts.” (Manen M. v., 2014, s. 64).

Forbindelsen mellem den fænomenologiske attentiveness og en fænomenologisk reflekterende skrivning er et afgørende led i den videnskabelige proces, hvor indsigt opnås i bevægelser mellem *'concept og incept'* (Manen M. v., 2014, s. 237-239). Inceptuel tænkning adskiller sig fra konceptuel tænkning. Hvor konceptuel tænkning, som fx kan identificeres i sociologisk orienteret grounded theory, er optaget af forklarende, processuel, adfærdsmæssig mening ligesom den kulturspecifikke synsvinkel i etnografi er optaget af emisk mening, er inceptuel tænkning forbundet til et begrebs indbegreb. Det vil sige, adgangen til fænomenet gennem *beskrivelser* af de menneskelige levede erfaringer etableres ud fra en forståelse af, at meningen også gives gennem mere, end hvad et begreb som en abstrakt repræsentation af et fænomen er i stand til at beskrive i sin symbolske henvisning. Hvad et begreb som regel gør er at generalisere fra det partikulære til det generelle, hvorimod: ”An Inbegriff evokes the richness and uniqueness of the particularity of meaning (...) the Inbegriff singularizes” (Ibid. s. 237).

Dette vokative fokus fastholder undersøgeren i den vedvarende attentive lytning, der i sin overbevisning om, at den iboende mening kan fortælles gennem begrebs indbegreb. Samtidig rettes fokus på sprogets vokative side, der på den ene side afspejler den reflekterende skriveproces som en ikke-rationel proces, hvor målet er at udtrykke

ikke-kognitive, uudsigelige og stemningsgivende (patos/pathic) sider af meningsfuldhed, som forbindes til fænomenet. Og på den anden side udfolder den en systematisk, rationel proces, hvilken udforsker det meningsdannende materiale knyttet til fænomenet. Ifølge van Manen er: "(...) the expressive method of the vocative, (...) probably the most challenging dimension of the phenomenological process" (Ibid. s. 240).

Ikke desto mindre forsøger den fænomenologiske reflekterende skrivning ved hjælp af den attentive lytning at nå til og hvirvle den præ-refleksive levede erfarings substrat op (Manen M. v., 2014) i forhåbningen om at en læser kan *fascineres i genkendelse* af fænomenet. Med andre ord, det handler om at kunne lytte til OG udfolde den oprindelige mening i en videnskabelse, som er tæt forbundet til menneskelige levede konkrete praksisser: Praksisfænomenologien "is for practice and of practice" (Manen M. v., 2014, s. 15), hvorimellem tomhedens endnu-ikke-hørte eller endnu-ikke-sete kan vise sig og gives et udtryk, der i genkendelse og fascination udvider forståelse og kan åbne for nye spørgsmål.

I denne undersøgelses konkrete sammenhæng betyder det, at interessen samles om gymnasieelevers hverdagsliv i gymnasiet. Men samtidig er det også i kraft af dette gymnasiehverdagsliv, vi kan lytte til poesien i livsverdensperspektivet.

Den fænomenologiske attentiveness skaber et sted, hvor undersøgeren befinder sig i den ontologiske sensitivitet – lyttende, ventende og ventende skrivende, som et udtryk for bevægelser i mellemrummet mellem epoché og tomhed. Selve det vibrerende mellemrum, som kan åbne sig som *thinking-spaces* i et nu, hvori,

"(...) an epistemological after-awareness of processuality, a second order derivative activity, always kicking in just a little too late to capture the ontogenetic movement of thought" (McComack, 2008, s. 3).

Det handler om at lade tom-rummet som thinking-space opstå i reverberation og resonans, der stimulerer: "(...) the co-intensive sensing, in affective dynamic terms, of the creative processuality" (Ibid.).

Noget *vibrerer*, der fornemmes og mærkes, så det skubber til opdagende tænkning: Sagt med Deleuzes ord:

”Something in the world forces us to think. This something is an object not of recognition but of a fundamental encounter. What is encountered may be Socrates, a temple or a demon. It may be grasped in a range of affective tones: wonder, love hatred, suffering. In whichever tone, its primary characteristic is that it can only be sensed. In this sense it is opposed to recognition” (1994, s. 139).

I forlængelse af disse tre citater bliver det vigtigt at understrege, at det som undersøgelsen forhåbentlig er i stand til at fremkalde hos undersøgeren og kaste af sig, netop handler om en *fascinerende genkendelse*, hvilket indeholder en dobbelthed, eller en form for modsætning, som Deleuze fremhæver. Nemlig at noget kan vække til *genkendelse* og omfavnes – ikke som en opnået indsigt på vegne af en epistemologisk opmærksomhed, men i sansning og affektive toner. Det handler om, at genkendeligheden også indeholder noget fremmed eller andet, der ikke blot kan lade forståelsen lægge sig til rette i behagelig identifikation.

Med andre ord samles undersøgelsens fokus om den menneskelige levede mening gennem de filosofiske og filologiske aspekter, som de to grundlæggende aspekter ved den fænomenologiske attentiveness, hvis stemnings- og følelsesvækkende vibration kan fremkalde indsigt.

3.2.2. Fænomenologisk reflekterende skrivning

De mulige beskrivelser af fænomenet bliver (ikke overraskende) også til i kraft af undersøgerens attentiveness og dennes evne til at befinde sig i de reducerende bevægelser, som initieres gennem det fænomenologiske spørgsmål, de empiriske aktiviteter og mødet med det empiriske materiale: Rummet – hvori skrivningen udfoldes og sætter sig sammen af ord til sætninger.

”(...) the research Is the writing. Even the activities of phenomenological interviewing, gathering experiential material, thematic reflection involved in

the epoché and the reduction, and the philology of the vocative are textually-sensitive practices” (Manen M. v., 2014, s. 389)

Og de mulige beskrivelser er netop *mulige*, idet det mulige må forstås, som hvad der ved fænomenet er plausibelt. Det sand-synlige, som af læsere høster genkendelighed og fascination.

Den fænomenologiske reflekterende skrivning kommer i denne afhandling især til udtryk gennem anekdotekonstruktionen og i de mulige beskrivelser af fænomenet i kapitel 5. Samtidig skal hele afhandlingens samtalende karakter betragtes som et udtryk for fænomenologisk reflekterende skrivning.

I den fænomenologiske reflekterende skrivning *kan* udforskningen videreføres, med inddragelse af ’insight cultivators’, dvs. andre kilder, der kan bidrage med perspektiver på fænomenet – både teoretiske og/eller fiktive, kunstneriske. I denne afhandlings sammenhæng inddrages derfor også elevs refleksioner over elevstemme som insight cultivators, idet de forståelser og spørgsmål, som eleverne selv har givet gennem deres refleksioner i interviewene såvel som i de skriftlige beskrivelser, tillægger den hermeneutiske fænomenologiske refleksion kvalitativt materiale.

Som kilder til indsigt vurderes disse elevrefleksioner tilsammen som lige så værdifulde og åbnende som teori om og/eller fiktive præsentationer af fænomenet i forhold til at kunne udfolde mulige beskrivelser af elevstemme så fyldestgørende som muligt og nærme sig elevstemmes fænomenologi. Således gennemløbes en praksisfænomenologisk udforskningsproces i forbindelsens mellemrum mellem det fænomenologiske spørgsmål og et erfaringsmæssigt, oplevelsesrigt materiale. Og i denne *forbindelse* opretholdes undersøgelsen af fænomenet, der aktiverer sin stemthed givet i en fænomenologisk attentiveness og en muliggjort fænomenologisk reflekterende skrivning (Manen M. , 2002). Og der for enden af en praksisfænomenologisk undersøgelsesproces kan vi i resultatets bedste udfald stå med plausible resultater af elevstemmes fænomenologi, der viser, at verden består af mere, end hvad vi sprogligt forstår og kalder den for, men alligevel genkender og fascineres af.

3.2.3. Anekdotekonstruktion: første reducerende bevægelse

Først og fremmest må det fastslås, at en fuldendt praksisfænomenologisk forskningsproces, der begynder og ender ved de levede erfaringer, som udspiller sig dagligt i vores konkrete praksisser, ikke kan afsluttes med tekst, der udtømmer og konkluderer alt, hvad der er at sige om et fænomen.

Ej heller vokser en praksisfænomenologisk reflekteret tekst ud af en opmærksomhed på kategorier og strukturer i det empiriske materiale som et resultat af systematisk kodning og meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2009) (Tanggaard & Brinkmann, 2010) (lig fx datastyrede processer, som grounded theory og fx hermeneutiske analyseprocesser), der demonstrerer en høj grad af videnskabelig stringens med henblik på at være opsummerende, destillerende og kondenserende, men *ikke* reducerende og værditilskrivende til forskningsfortællingen som i den praksisfænomenologiske proces.

”Too often, theme analysis is understood as an unambiguous and fairly mechanical application of some frequency count or coding of significant terms in transcripts or texts, or some other breakdown of the content of protocol or documentary material. (...) But ”analyzing” thematic meanings of a phenomenon (a lived experience) is a complex and creative process of insightful invention, discovery and disclosure” (Manen M. v., 2014, s. 320).

Forudsætningen for at komme nærmere en tematisering gives dermed i den første reducerende bevægelse, der består af anekdotekonstruktion ud fra materialets levede erfaringsbeskrivelser, hvis formål er at indfange, udfolde og *eksemplificere* fænomenet på samme tid:

“Phenomenological reflection and analysis proceed by way of example. (...) It means that the so-called data (stories) of phenomenological analysis may have the status of examples” (Manen M. v., 2014, s. 257).

En anekdote forstås som illustration af en kort, enkeltstående, virkelig oplevelse eller situation og kan sammenlignes med portrætfotoet i sit udtryk. Anekdoten indfanger det særlige, unikke, det singulære i det partikulære, på samme vis som portrætfotoet

mestrer at indfange en persons særegenhed, samtidig med at det indeholder en almenmenneskelig reference, der overskrider dets implicite karakter.

I en videnskabelig proces er anekdoten det fænomenologiske eksempel, der er i stand til at vise udlægningen af fænomenet, det singulære i det partikulære, som indrammer *'den enkelte og de manges elevstemme'* gennem sin anekdotiske form. Ligesom portrætfotoet vil henvise til både dét unikke menneske OG det alment menneskelige i et fastholdt glimt fra kameraet.

Som nævnt skal anekdoten vække 'betragterens'/læserens genkendelse på et eksistentielt niveau. Anekdoten hvori fænomenet manifesteres er derfor den form, der overlader sig til muligheden for at lade fænomenet vise sig, medtaget det faktum, at det aldrig kan indrammes fyldestgørende og uafbrudt vil være i risiko for at undslippe – men ligesom portrætfotoet vil kunne række ud over sin egen ramme og berøre vores eksistens, vil det alligevel være muligt at blive ramt på en måde, der kan give os en fornemmelse af 'punctum'.

I forbindelse med fotoet som billedskabende udtryk refererer Manen (2014, s. 252-253) til Barthes, hvis beskrivelse af punctum taler til en forståelse, der rummer noget mere end det, et studium kan fremkalde:

”The studium is in the order of liking or disliking, but not loving; it mobilizes a half desire. (...) But what breaks or punctures the studium is the punctum. (...) The difference is this: studium is the interest we invest in or bring to a photograph but punctum is that what disturbs us, what disturbs the studium” (Ibid s. 252).

Formålet med at konstruere anekdoter fra udlægningerne i levede erfaringsbeskrivelser til fænomenologiske eksempler er således bestræbelsen på at levere et resultat af undersøgelsen som et punctum. På denne vis fremstår anekdoterne som mulige beskrivelser af fænomenet elevstemme – de er fænomenologiske eksempler, der skal møde læseren, og i det møde skal fænomenet 'ses'. Blandt alle de tilgængelige udlægninger af fænomenet i de levede erfaringsbeskrivelser findes indimellem nogle, der er i stand til at tiltrække sig selv opmærksomhed – noget, der blander genkendelse og fascination, 'noget både drager og trækker modsat' ved beskrivelsen.

”Thus, a text acquires punctum when an anecdote becomes a compelling narrative ”example” and claims the power to stir us and to bring about an understanding that ordinary propositional discourse cannot do.” (Ibid. s. 253).

Således foretages anekdotekonstruktionen i forlængelse af denne bestræbelse med udgangspunkt i undersøgerens møde med det empiriske materiale, der henviser til, at det:

”(...) we are doing phenomenologically is fictionalizing a factual, empirical, or already fictional account in order to arrive at a more plausible description of a possible human experience” (Manen M. v., 2014, s. 256).

I anekdotekonstruktionen udfoldes det filologiske aspekt med fokus på nærhed, der gives gennem de tre nævnte elementer: 1) det vokative, intensivering, 2) det poetiske 3) patos, men ’tæt’ forbundet til og i troskab overfor den levede erfaringsbeskrivelses egne ord og billedskabende ’virkemidler’ i samtidighed med den fænomenologiske ’attentiveness’ opretholdelse.

Anekdotekonstruktionen kan initieres ud fra *et enkelt ord*, en *sætning* eller en *metafor*, som gives i den levede erfaringsbeskrivelse. I konstruktionen heraf spørges kontinuerligt til, hvad dette ord, denne sætning og/eller metafor kan fortælle om fænomenet? De givne ord i elevernes levede erfaringsbeskrivelser, fortæller og åbner oplevelser af at være i elevstemme, der indfanger, hvad elevstemmer udtrykker i deres konkrete form, og gør det muligt at foretage den egentlige reduktion.

Kort sagt handler det om at udelade det overflødige, som gives i den levede erfaringsbeskrivelses udlægning – det fyld eller de rester, der ikke tilbage-viser til fænomenet. Anekdoterne danner udgangspunkt for mulige beskrivelser af fænomenet elevstemme og indebærer derfor paradoksalt nok at sætte noget på ord, som egentlig ikke kan sættes på ord, idet den fænomenologiske bestemmelse af mening til enhver tid vil være,

”(...) indeterminate, always tentative, always incomplete, always inclined to question assumptions by returning again and again to lived experience itself, the beginnings of phenomenological inquiry” (Manen M. v., 2014, s. 230).

Set i dette lys vil anekdoterne, på trods af disses punctum, aldrig kunne repræsentere et afsluttet og udtømt meningsindhold, men være udtryk for undersøgerens nedslag eller 'cuts', hvis skæringspunkt igen vil flyde sammen, som skar man med en kniv tværs gennem vand og lade dem stå som repræsentant for den menneskelige levede menings uophørlige spørgsmål og svar.

Som følge heraf kombineres det filosofiske og filologiske aspekt i den fænomenologiske attentiveness' imaginære frihed gennem den reducerende bevægelse i anerkendelsen af, at en forståelse af elevstemmer kan nærmes gennem sproget, men altså også kun kan være *en* dimension af denne forståelse. Anekdotekonstruktionen forsøger dermed at tilgodese dette ved at tilstræbe en nærhed til fænomenet gennem sproglig intensivering, tone/poesi og patos.

Hvad der tilbydes i anekdotekonstruktionens reducerende bevægelse er fænomenets manifestation som et udtryk for de tidlige cuts, undersøgeren foretager i de øjeblikke, hvor mellemrummet mellem epoché og tomhed bringes til vibration. På den måde er anekdoterne fænomenologiske eksempler på elevstemme. Eksempler, der er rettet mod og udfolder fænomenets emanation (Ash & Anderson, 2015, s. 37), som først og fremmest 'står alene' i sin opførelse, i en ikke rammesat teoretisk eller diskursiv repræsentation. Fra disse eksempler kan tematisering foretages som den anden reducerende bevægelse.

Anekdotens funktion

"For researchers the methodological power of the "anecdote" serves as the phenomenological status of "example". (...) So, both the anecdote and the example (which may be the same textual unit) can make the singular knowable". (Manen M. v., 2014, s. 256).

Første reducerende bevægelse består af undersøgerens konstruktion af anekdoter på baggrund af de indhentede levede erfaringsbeskrivelser. Gennem anekdoten opføres elevstemme som det fænomenologiske eksempel i kraft af den praksisfænomenologiske fremhævelse af det vokative element i sproget, der ideelt set tjener det formål at udtrykke *mere*, end hvad der kan vides og forklares ved hjælp af argumenter og begrebsliggørelser om elevstemme.

Det empiriske materiales levede erfaringsbeskrivelser, som stiller *oplevelser af at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet* til rådighed for undersøgelse af fænomenet, mødes nu af undersøgeren i den fænomenologiske attentivenes, s med henblik på i og gennem anekdoternes udtryk at kunne vise: *Hvordan elevs stemmer manifesterer sig i gymnasiet.*

Anekdoterne vil således tilbyde manifestationer af elevstemmer, der i en første reducerende bevægelse vil kunne danne grundlag for analytiske opmærksomhedspunkter – dvs., levere muligheden for at udpege *tematikker* i elevs oplevelse af at være i elevstemme som den anden reducerende bevægelses formål.

Dette betyder *fx* i forhold til en egentlig reduktion, at det fænomenologiske udgangspunkt, der metodisk retter sig mod at 'gå til sagen selv', kan videreføres gennem en radikal og oprindelig reduktion, som ved hjælp heraf vil kunne tilbage-vise fænomenet elevstemmes *hvordan* – altså 'svare' på undersøgelsesspørgsmålet, hvordan elevstemmer manifesteres i gymnasiet. Eller sagt anderledes, reduktionens bevægelse vil kunne indfange, hvordan elevstemmer giver og viser sig selv, hvorfor de konkrete levede erfaringsbeskrivelser i deres udlægning af fænomenet muliggør anekdotekonstruktion. Dette medfører en tilbage-visen på, hvordan elevstemmer 'stemmer' gennem det meningsdannende materiale, som giver elevstemmes tale eller tavshed sit udspring i stedet for at indfange og udpege, hvad elever tænker og mener om fænomenet elevstemme.

Det vil sige, at anekdoterne er forsøg på at kunne illustrere fænomenets *hvad* og *hvordan* – hvordan elevstemme manifesterer sig gennem den konkrete levede erfaring, hvilket muliggør genkendelse af, hvad der kan være eksistentielt universelt ved fænomenet. I denne genkendelsens eksistentielle resonans, der kan føre til fascinerende genkendelse, vækkes den patiske vidensform, i hvilken anekdoten i sit udtryk vil være i stand til at tilbage-vise til fænomenets kendetegn.

"To reiterate, it would be wrong to assume that the "example" in phenomenological inquiry is used as an illustration in an argument, (...) Rather, the phenomenological example is a philological device that holds in a certain tension the intelligibility of the singular" (Manen M. v., 2014, s. 259-260).

Bestræbelsen på at bevare denne spænding indebærer, at anekdoten i sit udtryk kan være i stand til at rumme og udtrykke intensitet, poesi og patos og dermed berøre en læser, som i mødet med anekdoten oplever at kunne forbinde sig med fænomenet, der 'taler':

- 1) intenst: med og i ordenes sanselige energi
- 2) poetisk: med og i billeder, der viser og ikke blot fortæller frem
- 3) med patos: stemningsvækkende og appellerende til følelse.

I denne metodologiske stemthed af sensitivitet og intuition skabes rum for de 'metodiske greb', der gør indsigt mulig og som "(...) may be released through sensory contact, even though these occurrences are not really predictable or under control." (Manen M. v., 2014, s. 218).

Anekdoten kan som nævnt forstås som en parallel til portrætfotoet, der også er formidlende om netop det portrætterede menneskes unikke væsen. Her kan anekdoten betragtes som videnskabelig formidling – eller 'sprog' om fænomenets grammatik, om man vil. Sagt anderledes, det forsøges at opføre elevstemmer, som gør det muligt at lade fænomenet blive *hørt, følt* og *set* – vække resonans.

Anekdoten er således *formen* for elevstemme (det fænomenologiske eksempel), der på en og samme tid er udtryk for den første reducerende bevægelse i en praksisfænomenologisk analytisk proces og samtidig det grundlag, hvorfra tematisering gøres mulig, og den fænomenologiske reflekterende skrivning kan skabes og fastholde tekstens videnskabelighed.

3.2.4. Tematisering: anden reducerende bevægelse

Med anekdoterne i hånden gøres det nu muligt at skubbe bevægelsen yderligere i analytisk retning, hvor formålet er at tematisere og skabe grundlag for at indkredse fænomenet elevstemmes kendetegn. Ifølge van Manen (2014, s. 319 ff) indeholder tematiseringen tre analytiske læsninger af anekdoterne. En *holistisk*, en *udvælgende* og en *detaljeret*.

A) Den *holistiske* retter sig mod anekdoten som helhed, læsning efter dens punctum. Her vil det konkret sige at være 'attentive' overfor, hvad der tiltrækker sig opmærksomhed i anekdoten på et mere overordnet plan. Hvad er det essentielle, der forsøger at bryde igennem? Denne opmærksomhed kan fanges af et enkelt ord, måske et ord, der er konstrueret i den første reducerende bevægelse (det forestillede og/eller fiktive element), der tilbage-viser til fænomenet, men det kan også være et ord, der allerede er givet i den oprindelige levede erfaringsbeskrivelse og hænger ved som et muligt punctum i sig selv.

B) Den *udvælgende* læsning retter sig mod en konkret åbning i anekdoten, som forbinder sig til den holistiske, idet den spørgende åbner for indholdet i helheden. Spørgsmålet kan initieres af en sætnings vending, der konkretiserer eller udpeger et specifikt aspekt, hvilket indrammer det oplevede i situationen.

C) På denne baggrund kan den *detaljerede* læsning foretages, som ved hver sætning spørger: hvad siger denne sætning om oplevelsen af at være i elevstemme?

I denne tematisering kan temaerne forbindes til eksistentialer (de grundlæggende træk ved væren-i-verden) (Heidegger, 2007) som fx oplevet tid, relation, rum, krop, eller materialitet – alle som måder at være i elevstemme på.

De 3 tematiseringer giver således *analysens afkast*, der i afhandlingen opstilles som følgende:

- Den holistiske tematisering resulterer i beskrivelser af *væren i*
- Den udvælgende tematisering resulterer i beskrivelser af *tematiserende ord*
- Den detaljerede tematisering resulterer i beskrivelser af *eksistentialer*

Væren-i: Viser, hvordan elever er i elevstemme.

Tematiserende ord: tildeler elevstemmes udtryk betegnere for det singulære i det partikulære som talende og/eller tavs.

Eksistentiale(r): henviser til oplevelsens fundamentale indhold som levet rum, tid, krop, relation og materialitet:

- Rum: henviser til, hvordan rummet (atmosfære og stemning) påvirker os følelsesmæssigt, og hvordan det påvirker oplevelsen af os selv.

- Tid: henviser til tidsoplevelsen i livsverden, og at oplevelsen af tid påvirkes af det, der sker i situationen.
- Krop: henviser til, at kroppens fysiske fremtoning uundgåeligt er til stede i mødet med verden (dvs. andre og det andet/ikke-menneskelige)
- Relation: henviser til de relationer, mennesker indgår i med andre og andet/ikke-menneskeligt (sag/materialitet), og hvordan dette medvirker til kommunikation.
- Materialitet: henviser til oplevelse af ting, som er ikke-menneskelige.

Samlet beskriver væren i, tematiserende ord og eksistentialer analysens afkast og dermed fænomenets kendetegn. På denne vis sættes indholdet i temaerne i forbindelse med oplevelsens (at være i elevstemme) fundamentale aspekt og kan tydeliggøre, hvad der sker og kendetegner det meningsdannende materiale tilhørende fænomenet.

Reduktionerne anekdotekonstruktion og tematisering som analysens to indledende bevægelser, der her er beskrevet som to på hinanden følgende trin, kan naturligvis ikke være skarpt adskilte. Det er vigtigt at vide, at konstruktion af anekdote i sig selv tematiserer og tematisering er konstruktion – men dette betyder ikke, at lytningen til den meningsfuldhed, der vises gennem fænomenets udlægning, forlades.

”Trinene” blandes i reduktionernes bevægelighed, i undersøgerens møde med de levede erfaringsbeskrivelser – fx er det måske ikke helt åbenlyst, hvorvidt fornemmelsen for punctum kommer før eller efter en holistisk læsning. Selvom de tematiserende læsninger bærer præg af en mere styret analytisk opmærksomhed, kan de i sidste ende jo kun bero på og opstå ud fra anekdotekonstruktion. Dog er det ikke forbudt at genbesøge den levede erfaringsbeskrivelse i tematiseringen, idet der viser sig spørgsmål i tematiseringen, som kræver en tilbagevenden til den oprindelige udlægning af fænomenet.

Hvorom alting er, er anekdoterne som fænomenologiske eksempler på elevstemme samt tematiseringen fundamentet for den fænomenologiske reflekterende skrivning.

Anekdotekonstruktionen og tematiseringens to sammenflettede reducerende bevægelser er således grundlaget for at håndtere og udfolde den efterfølgende fænomenologiske reflekterende skrivning som den tilhørende videnskabelige aktivitet. Den skrivning, der udfolder elevstemmes kendetegn og præsenterer det videnskabelige resultat: elevstemmes fænomenologi.

Kapitel 4: *Bevægelser*

Metode og analyseeksempler

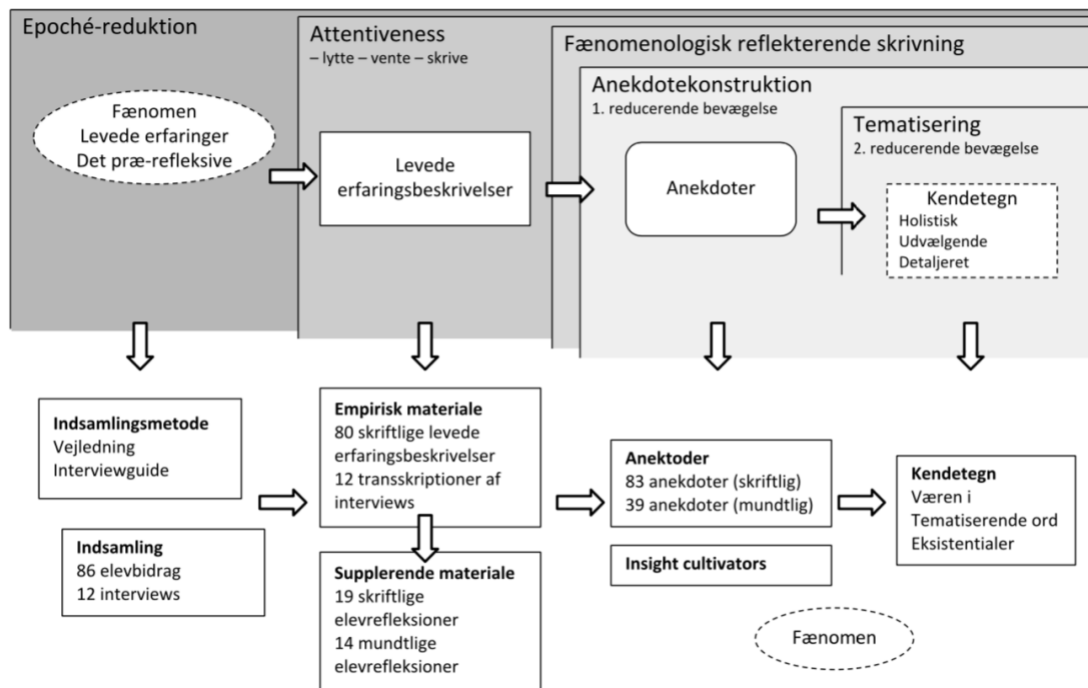
Kapitlet indeholder formidlingen af undersøgelsens praksisfænomenologiske forskningspraksis som forbindelsesled mellem metodologi og metodisk praksis. Der redegøres for de metodiske overvejelser og valg, der er foretaget i forbindelse med indsamling og håndtering af empirisk materiale. Ligesom der inddrages konkrete eksempler på analyse, til illustration af de metodiske greb i anvendelse.

Kapitlet *viser* processens gennemløb fra indhentning af materiale til afsluttet anekdotekonstruktion og tematisering. Det vises hvordan det indhentede materiale (levede erfaringsbeskrivelser) som skriftlige elevbidrag og som transskriptioner af interviews bearbejdes mhp. at sortere mellem refleksivt og præ-refleksivt oplevelsesrigt materiale, foretage de reducerende bevægelser samt anekdotekonstruktion og tematisering. Derudover fastholdes en praksisfænomenologisk metodisk opmærksomhed, ved fx at reflektere over hvordan attentiveness 'praktiseres' i en interviewsituation. Den metodiske rækkevidde kommenteres kritisk i afsnit 4.4. med fokus på dens usikre metodiske fodfæste, hvad kan metoden svare på, og hvilken viden producerer den samt undersøgerens væsentlige betydning for processer og resultater.

4.1. Empirisk materiale – metodiske overvejelser

I det følgende etableres forbindelsen mellem forskningsspørgsmålene og undersøgelsesspørgsmålene, *hvordan elever oplever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet*, samt *hvordan manifesteres elevstemme* gennem de metodiske overvejelser, der knyttes til gennemførelsen af den empiriske undersøgelse.

Forudsætningen for at kunne igangsætte og gennemføre en fænomenologisk undersøgelse er denne forbindelses etablering samt det empiriske materiales kvalitet i forhold til tyngden af dets oplevelsesrige indhold.



Figur 4. Oversigt over metoder og empirisk materiale

Undersøgelsesspørgsmålets fænomenologiske karakter bevares og besvares med afsæt i en given, konkret oplevelse, der netop er i stand til at skabe og fastholde fokus på livsverden – den præ-refleksive levede erfaring (Finlay, 2012) (Manen M. v., 2014). Kravet til indsamlingsmetode tilstræbes således ved at starte undersøgelsen i elevernes præ-refleksive erfaringsverden, der har til hensigt at muliggøre fænomenets *udlægning* gennem elevens levede erfaringsbeskrivelser.

Fra denne præmis bliver det via gymnasieelevernes levede erfaringsbeskrivelser som oplevede elevstemmer, der taler og/eller tier, muligt at få adgang til, hvordan det meningsdannende materiale, der viser sig i sammenhæng med elevstemmes manifestation, kan foranledige de reducerende bevægelser og indkredse fænomenets kendetegn.

4.1.1. Indsamlingsmetoder: skriftlige levede erfaringsbeskrivelser og interviews

Med formålet om at indsamle levede erfaringsbeskrivelser anvendes *individuelle skriftligt producerede levede erfaringsbeskrivelser* og *individuelle interviews* som undersøgelsens to indsamlingsmetoder.

Indsamling af skriftligt producerede levede erfaringsbeskrivelser leverer undersøgelsens primære materiale, der suppleres med interviews af elever. Argumentet for at indsamle individuelle, skriftligt producerede levede erfaringsbeskrivelser som

primært empirisk materiale er at undgå interviewers interaktion og lade eleverne beskrive 'frit', fravristet forstyrrelser fra interviewsituationens samtale og den fælles undersøgelse. Set i dette lys vurderes det, at den skriftlige levede erfaringsbeskrivelse er den mest velegnede metode, idet den skal indfange elevens oplevelser og fastholde det præ-refleksive.

Valget om foretagelse af interviews hænger sammen med den usikkerhed, der kan være forbundet med at sikre et tilstrækkeligt brugbart materiale gennem elevernes egne 'frie' beskrivelser, der ikke kan styres som i en interviewsituation. Samtidig har interviewet nogle fordele, da det netop rummer interviewers interaktion med eleverne under de individuelle samtaler. Dette giver interviewer mulighed for at spørge ind til flere oplevelser, nuancer og/eller hjørner af fænomenet, som det lægges ud gennem de levede erfaringsbeskrivelser, hvilket ikke nødvendigvis vil blive udtrykt uden de to personers interaktion – interviewets form tillader derfor undersøgelse i *fællesskab*.

4.1.2. Udvalgelse af informanter

Formålet med afhandlingens undersøgelse er at beskrive fænomenet elevstemme. Det er således ikke hensigten at kortlægge danske gymnasielevs stemmer eller foretage en repræsentativ undersøgelse af elevstemme. Det er muligt, at elevstemme kommer til udtryk på forskellig vis på baggrund af geografi, køn, grupperinger, alder baggrund etc., men det er ikke fokus for afhandlingens undersøgelse. Elevstemmeundersøgelsens fænomenologiske karakter *nedtoner* et etnografisk perspektiv, idet den, gennem sit fænomenologiske spørgsmål, forbinder (og forpligter) sig til interessen for den *konkrete levede mening* og ikke til emisk mening tilhørende en bestemt gruppe af mennesker eller subkultur (Manen M. v., 2014).

Det centrale for udvælgelsen af informanter er at inddrage elever, der giver adgang til fænomenet.

Det er derfor vigtigt, at informanterne er i stand til at udtrykke sig, primært ved at sætte deres levede erfaringer på ord såvel mundtligt som skriftligt (Manen M. v., 2014, s. 353), og naturligvis, at informanterne har oplevelser af/erfaringer med at 'være i fænomenet'.

Dette udvælgelseskriterium opfyldes, uagtet at undersøgelsens valg af informanter er forbundet til et væsentligt forhold, der påvirker denne udvælgelsesproces,

afhandlingens opdrag. Det vil sige dens forbindelse til ROK-projektet og dermed gymnasieuddannelse som overordnet rammesætning.

Dette vil i praksis sige, at de to projektdeltagende gymnasieskoler (hhx og stx) i Jylland gav adgangen til elever, hvorfra informanterne er udvalgt. Spørgsmål vedrørende gymnasiernes geografiske placering, deres individuelle uddannelsesform (stx, hhx, htx, hf) og profilering samt spredning på tværs af uddannelsesformer har ikke indgået i udvælgelsen.

Som nævnt i opdraget deltog jeg i ROK-projektet, hvor jeg havde mulighed for at være til stede blandt elever i to klasser i deres undervisning og pauser. Dette gav anledning til at etablere kontakt til flere elever, der kunne bidrage som informanter. Gennem tilfældigt opståede samtaler med flere forskellige elever fik jeg mulighed for at spørge, hvorvidt de ville deltage i interviews. Dette resulterede i positive tilkendegivelser fra de 12 elever, jeg spurgte direkte (dvs. 3 piger og 3 drenge fra hvert gymnasium).

Til gengæld har det været et strategisk valg at indsamle materiale fra elever i 2.g, som under indsamlingsperioden i foråret i 2015 befandt sig cirka midt i deres gymnasieliv og derfor havde gennemlevet flere forskellige situationer og erfaringer med at sige noget eller ikke sige noget end elever i 1.g. Antagelsen var, at 2.g-elever derfor ville have flere levede erfaringer at sortere i og vælge ud fra og dermed minimere risikoen for, at de levede erfaringsbeskrivelser *kunne* komme til at handle mere om at være ny elev i gymnasiet end om fænomenet elevstemme. Dette fratager naturligvis ikke 1.g-elever gyldigheden i deres oplevelser af at sige noget eller ikke sige noget, blot fordi de er 1.g-elever, men fravælgelsen af 1.g-elever lader undersøgelsen følge antagelsen. Ligesom 3.g-elever også kunne have bidraget med levede erfaringer, men af mere pragmatiske årsager blev fravalgt, da de befandt sig i slutningen af deres gymnasietid og derfor var i den indledende del af eksamensperioden.

Der blev indhentet informeret samtykke i samtlige klasser via et informationsbrev til de berørte elever og forældre (se bilag 4 og 5).

Overvejelser omkring omfang af materiale og antal af informanter

I den praksisfænomenologiske tilgang afgøres overvejelserne omkring antal af informanter primært ved at stille sig følgende spørgsmål:

”How many examples of concrete experiential descriptions would be appropriate for this study in order to explore the phenomenological meanings of this or that phenomenon”? (Manen M. v., 2014, s. 353).

Hvad dette spørgsmål afklarer, er snarere, at afgørelsen af antal ikke kan foretages ud fra en forestilling om, at et empirisk materiale vil kunne nå et mætningspunkt og deraf på forhånd sætte en grænse ved en samples størrelse, end det er en hjælp til at afgøre et antal af levede erfaringsbeskrivelser og interviews. En praksisfænomenologisk undersøgelse orienterer sig ikke mod *udtømmning*, som kan opstå, når mønstre i interviewsamtaler gentager sig, og flere interviews ikke bidrager med nye informationer (Tangaard & Brinkmann, 2011, s. 32). Præcis denne fraværende mulighed for afgørelse baseret på mætning betyder, at en eneste levet erfaring (forstået som en manifestation af fænomenet) i princippet ville kunne rumme besvarelsen af forskningsspørgsmålet og være tilstrækkeligt materiale.

Men tilbage står derfor stadig overvejelsen omkring antallet af levede erfaringsbeskrivelser, der således afhænger af det fænomenologiske spørgsmål og bestræbelsen på at indhente et så mangfoldigt og oplevelsesrigt materiale som muligt, der kan siges at være fyldestgørende i forhold til indkredsning af fænomenets kendetegn. Hvorvidt omfang er en styrke eller svaghed for den fænomenologiske refleksion, står ikke klart forinden indsamlingen – for mange levede erfaringsbeskrivelser *kan* medføre en tendens til overfladiskhed og for få *kan* medføre tendens til simplificering.

Antallet af indhentede skriftlige levede erfaringsbeskrivelser blev dels valgt ud fra en vurdering af, hvor meget materiale det var muligt at behandle. Det blev vurderet som et realistisk omfang at indhente 30-40 beskrivelser, ud fra den betragtning, at beskrivelserne kunne variere fra få sætninger til en hel side. Men vurderingen af antallet handlede også om for så vidt muligt at højne sandsynligheden for indsamling af prærefleksive levede erfaringsbeskrivelser, som kunne leve op til kravet om at være tilpas oplevelsesrige med potentiale, der kunne anvendes til fænomenologisk refleksion.

Der blev indhentet beskrivelser fra fire klasser, svarende til i alt 86. Det høje tal skyldes, at det blev påregnet, at op mod halvdelen af beskrivelserne ikke ville opfylde kravene om tilstrækkeligt prærefleksivt materiale og derfor ikke kunne bidrage til undersøgelse

af fænomenet. Grundet risikoen for ikke at få indsamlet beskrivelser med tilpas oplevelsesrigt materiale blev der suppleret med interviews, som en alternativ metode. Det vurderedes således nødvendigt med 12 interviews, som i sidste ende ville kunne stå alene og udgøre tilstrækkeligt materiale i sig selv, idet omfanget heraf ville kunne svare til 30-40 skriftligt produceret levede erfaringsbeskrivelser. Vurdering af et tilstrækkeligt antal vil derfor afhænge af i hvor høj grad de indsamlede levede erfaringsbeskrivelser lader fænomenet elevstemme udlægge.

4.2. Indsamling af levede erfaringsbeskrivelser – skriftlige og mundtlige

En forståelse for fænomenet elevstemme opnås dermed ved at indhente både mundtlige og skriftlige *levede erfaringsbeskrivelser* af, hvordan det *opleves* (Manen M. v., 2014) (Manen M. , 2002) (Manen M. v., 1997) at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet og ikke ved primært at interessere sig for elevernes forståelser og holdninger/meninger *om* det at sige noget eller ikke sige noget. Der spørges således ikke til, hvad elever mener eller synes, som er kendetegnende for mange undersøgelser, der inddrager elever som informanter, som fx Danmarks Evalueringsinstitut foretager (EVA 2015).

I overensstemmelse med praksisfænomnologiens afsæt i den prærefleksive erfaringsverden følges epoché-reduktion som det metodisk grundlæggende greb, således at disse levede erfaringer, ideelt set, beskrives *indefra* situationen eller øjeblikket: “ (...) so lived experience is the active and passive living through experience” (Manen M. v., 2014, s. 39). Det vil sige, elevernes oplevelse tilstræbes fortalt og beskrevet på en sådan vis, at den opfanger elevens konkrete og prærefleksive oplevelse af fænomenet og det gøres bedst, ved at genbeskrive i 1. person.

Det skal dermed undgås at lade elevernes meninger, holdninger, refleksioner, fortolkninger eller vurderinger *om* fænomenet gå *forud for* eller *blande sig med* selve den konkrete oplevede elevstemmens tale og/eller tavshed. Dette vil blot fjerne oplevelsesøjeblikket fra den konkrete levede mening bundet til den konkrete situation med risiko for, at fænomenet i sig selv forplumres og fremtræder uklart (Manen M. v., 2014) (Manen M. v., 2002) (Manen M. v., 1990).

Konkret betyder det, at der tilstræbes indhentning af empirisk materiale, som består af elevens levede erfaringsbeskrivelser, der i 1. person 'genafspiller' i udlægninger elevens

oplevelser af væren-i-stemme *i tale og/eller tavshed* – altså selve gennemlevelsen af at være *i* elevstemmen fortælles frem retrospektivt.

4.2.1. Skriftlige levede erfaringsbeskrivelser

Beskrivelserne er indsamlet i maj 2015. Efter en kort mundtlig introduktion om afhandlingens undersøgelse for klassens elever blev nedenstående vejledning præsenteret for eleverne. Ud over at beskrive en levet erfaring af at sige noget eller ikke sige noget opfordrede jeg til, at såfremt nogle af eleverne havde lyst til at forholde sig til deres skriftlige beskrivelse efterfølgende, kunne de tilføje en skriftlig refleksion og aflevere den sammen med den levede erfaringsbeskrivelse. Disse betegnes elevrefleksioner og insight cultivators.

Vejledning til indsamling af elevernes skriftlige levede erfaringsbeskrivelser

Udarbejdelsen af en vejledning til indsamling af elevers skriftlige levede erfaringsbeskrivelser tager afsæt i undersøgelsesspørgsmålene. Under indsamlingen af skriftligt producerede levede erfaringsbeskrivelser fik eleverne forklaret, hvordan de skulle fremskrive en oplevelse. Dette bestod dels i en introduktion, der blev gennemgået mundtligt, og derudover fik de udleveret en vejledning, som ligeledes blev gennemgået mundtligt på klassen. Eleverne havde mulighed for at stille spørgsmål, inden de gik i gang med at skrive. Eleverne fik 30 minutter til at beskrive en given oplevelse.

I den mundtlige introduktion præsenterede jeg eleverne for, hvad en levet erfaring er, og at de skulle lave en beskrivelse af en oplevelse, de har haft. Det blev især fremhævet, at eleverne *ikke* skulle skrive *om* en oplevelse, men at de skulle skrive oplevelsen frem, som den fandt sted. Dette var med hensigten om at videreføre epoché som afgørende for at få det præ-refleksive frem i beskrivelserne og ikke elevernes refleksioner. Eleverne fik yderligere oplæst et eksempel på, hvordan de ikke skulle skrive efterfulgt af et eksempel på, hvordan de skulle prøve at skrive.

Den samlede introduktionstekst med eksemplerne er vedlagt i bilag 6. Nedenfor er vejledningen, der blev udleveret til eleverne.

Dette projekts undersøgelsesspørgsmål er: hvordan opleves det at sige noget eller ikke at sige noget i gymnasiet?

Tænk på en bestemt oplevelse for nylig, som du kan huske, hvor du sagde noget eller ikke sagde noget.

Skriv ikke OM, men skriv i oplevelsen, som I husker den.

Måske fordi den står særlig klar eller tydelig for dig. Det kan også være, at oplevelsen måske skiller sig ud på en anden måde, som gør, at du kan referere den detaljeret. Oplevelsen i sig selv SKAL ikke være særlig, den kan sagtens være helt almindelig, det vigtige er, at du kan beskrive den fra start til slut.

Du kan skrive en oplevelse frem fra en situation i klassen, i gruppearbejde, i frikvarteret, med en lærer, med klassekammeraterne, med vennerne, på lærerværelset, i/ved kantinen, i elevrådet, ved en fremlæggelse, ved en prøveeksamen, i en ”forældresamtale”.... m.m.

Oplevelsen kan både være behagelig, rar, fantastisk, svær, dårlig, problematisk m.m.

Du må gerne skrive to oplevelser frem fra situationer, som måske ligner hinanden eller er forskellige.

1: Du skal beskrive oplevelsen, som du gennemlevede den fra start til slut – straightforward. Hvad var det, jeg oplevede: hvad var du i gang med, hvor var du, hvem var der, hvad skete der, hvad sagde du, hvad hørte du, hvad sagde de andre, hvem sagde noget, hvad skete der så, hvad lagde du mærke til, hvad gjorde du....? Hvordan var det? Hvad skete der, siden du sagde noget, hvad skete der, siden du ikke sagde noget?

2: Prøv at beskrive oplevelsen ”indefra”, næsten som om det var dine tanker, dine følelser, dit humør ... og hvad lagde du mærke til undervejs; lugte, farver, lyde, hvordan reagerede kroppen Hvad tænkte du imens? Hvordan oplevede du det at sige eller ikke at sige noget i den specifikke situation?

3: Skriv i 1. person (altså jeg-person) og gerne med direkte tale som i eksempel 2 ovenfor.

4: TÆNK OVERHOVEDET IKKE PÅ grammatik og korrekthed og UNDGÅ OGSÅ at ”pynte” på beskrivelsen.

Det er DIN ærlige oplevelse, jeg har brug for!

Opfordring: (Til slut og KUN hvis du har tid: Hvad gør oplevelsen ved dig – hvad får det dig til at tænke på? (Eftertanken))

Klassernes lærere var fraværende under aktiviteten, mens jeg var til stede i rummet. Der var stort set ingen dialog omkring skrivningen med eleverne ud over ganske få svar på opklarende spørgsmål.

Mellemrumstanke 4

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 4 i bilag 1: *”Tankvækkende er, at over halvdelen af netop disse skriftlige levede erfaringer indeholder oplevelser af at være i klasseundervisning, hvor (...)”*

4.2.3. Mundtlige levede erfaringsbeskrivelser

Gennemførelsen af et praksisfænomenologisk interview tager udgangspunkt i den metodiske epoché-reduktion, som tilskynder undersøgerens indstillen i fænomenologisk attentiveness som det greb, der vedligeholder åbenhed i interviewet. Åbenhed i mødet med fænomenet gives gennem epochéens fire dimensioner som udfoldet i kapitel 3: *Undring, suspension af blikket, konkreted og tilgang.*

Da selve gennemførelsen af et praksisfænomenologisk interview ikke er udførligt beskrevet hos van Manen, hentes inspiration fra andre kvalitative interviewmetoder i forhold til udarbejdelse af interviewguide og delvist også til selve interviewsituationen. Kvaless (1997) (Kvale & Brinkmann, 2009) kvalitative interviewmetode er især relevant, da han forholder sig eksplicit til åbenheden i den semistrukturerede interviewform. Udarbejdelse af en interviewguide hjælper til at skabe sammenhæng mellem forskningsspørgsmål, undersøgelsesspørgsmål og interviewspørgsmål og dermed strukturere interviewet, samtidig med at der fastholdes en åbenhed. Idet det semistrukturerede interview hos Kvale tager afsæt i forberedte åbnende spørgsmål, muliggøres det, at interviewet kan bevæge sig og ikke låses fast. Det indebærer, at interviewerens stiller ’nye’ spørgsmål, på baggrund af hvad der sker i interviewet.

Samtidig kan interviewguidens interviewspørgsmål støtte interviewerens i interviewsituationen i fastholdelse af epoché – som fx undgå, at eleverne taler om elevstemme.

Fogs (2007) tilgang til kvalitative interviews er ligeledes relevant for et praksisfænomenologisk interview, da hun sætter fokus på relationen mellem interviewer og informant. Fog fremhæver vigtigheden af etablering af kontakt og fortrolighed som forudsætning for at opnå viden gennem interviewet, hvor fx indføling og oprigtighed skaber en form for personlig samtale, der tilsammen dækker over en generel åben opmærksomhed i selve interviewsituationen. Dette relationelle fokus knytter sig især til en terapeutisk og psykologisk interviewtilgang, hvilket et praksisfænomenologisk interview ikke gør i samme grad, men da interviewerens skal bestræbe sig på at være 'attentive', kan det siges at knytte an til denne tilgangs måde at være opmærksom på i relationen til informanten og dermed bidrage til at skærpe opmærksomheden på, hvem interviewerens sidder over for.

Begge disse metodiske tilgange til det kvalitative interview understøtter dermed praksisfænomenologiens attentiveness, men på hver sin måde, selvom de ikke har til formål at indhente prærefleksive levede erfaringsbeskrivelser. I den valgte interviewform bidrager Kvale med at kvalificere interviewguiden, mens Fog bidrager med inspiration til interviewerens opmærksomhed i interviewsituationen på informanten.

Forud for interviewet udarbejdes en interviewguide, der kobler forskningsspørgsmål og undersøgelsesspørgsmål til specifikke interviewspørgsmål. Da dimensionen tilgang blandet andet handler om at sætte parentes om strategier og teknikker som fastholdelse af åbenhed, må interviewspørgsmål ikke anvendes instrumentelt, men skal i det fænomenologiske interview nærmere ses som et beredskab, der kan guide interviews. Ligesom i de skriftligt producerede levede erfaringsbeskrivelser ligger opmærksomheden i interviewsituationen på elevens prærefleksive oplevelse, hvilket fremgår af interviewguiden (se bilag 7), der tager samme formmæssige udgangspunkt som i det skriftlige oplæg. Derfor bliver eleven i starten af interviewet præsenteret for, hvad en levet erfaring er, og hvordan eleven kan fortælle situationer frem, som de blev oplevet.

4.2.4. Om det fænomenologiske interview – i interviewsituationen

I et fænomenologisk interview bliver det særlig tydeligt, at det kan være svært at fortælle en oplevelse frem uden straks at tillægge den forklaring eller vurdering. Tendensen til at ville forholde os til, *hvorfor* noget kan opleves på en bestemt måde, der retter sig mod forståelse og forklaring, er svær at undgå og måske endnu vanskeligere, idet vi sammen undersøger noget eller forfølger et spørgsmål.

For interviewer handler det derfor om hele tiden at holde fokus på det konkrete gennemlevede, som forlænges gennem spørgeordene hvor, hvem, hvornår og hvad.

I forlængelse heraf er der i interviewsituationen i modsætning til ved indhentning af skriftlige beskrivelser mulighed for at initiere 'hop' eller ansporinger mellem forskellige situationer for/oplevelser af tale og/eller tavshed, hvor det gælder om at kunne stille spørgsmål spontant (Ibid.).

Til dette formål peger Kvale (1997) på brugen af 8 forskellige typer af interviewspørgsmål. Det er dog ikke alle typer, der i denne sammenhæng er relevante, men især opfølgingsspørgsmål, indgående og specificerende spørgsmål vil alle kunne indgå som naturlige spontane spørgsmål, der kan bidrage til at få de levede erfaringer udfoldet som beskrivelser af det oplevede. De opfølgende spørgsmål retter sig mod uddybning (fx hvad kan du ellers huske fra situationen), de indgående mod flere eksempler (fx kan du give nogle eksempler), og de specificerende spørgsmål støtter et fokus på det konkrete gennemlevede (fx hvordan reagerede du etc.). Som det fremgår af interviewguiden, er nogle af disse spørgsmål forberedt, men de kan ligeså vel opstå spontant. Det handler primært om at være bevidst om disse typer af spørgsmål, samt hvordan de kan fungere som åbnende og fremmende for interviewet.

I forlængelse heraf indledtes interviewene med et introduktionsspørgsmål, der jf. Kvale (Ibid.) har til formål at åbne interviewet. Derfor åbnedes interviewene med et spørgsmål til en beskrivelse af en oplevelse af at sige noget eller ikke sige noget. Der blev spurgt til en konkret klassesammenhæng og ikke som i vejledningen til de skriftlige levede erfaringsbeskrivelser, der efterspurgte en hvilken som helst situation eller oplevelse i løbet af en gymnasiedag. Dette blev gjort ud fra en antagelse om, at det for en elev umiddelbart ville være lettere at udpege en situation fra en klassesammenhæng og derfor i interviewsituationen hurtigere ville kunne imødekomme interviewers spørgsmål.

Desuden, og ikke uvæsentligt, var jeg med henblik på at etablere en fortrolig kontakt til eleven (Fog, 2007) meget bevidst om at eksplicite for eleverne, at jeg var ude i en oprigtig undersøgelse af elevstemme som fænomen, og at jeg ikke vidste noget om det på forhånd, hvilket indebar, at der ikke var og ikke kunne være mere eller mindre rigtige svar. Til gengæld understregede jeg, at jeg havde brug for deres oplevelser til at give svar og forståelse, som vi sammen kunne lede efter under interviewet.

I enkelte af de tolv interviews (fx ei9, se bilag 8) var det vanskeligt at holde fokus på det prærefleksive. Både interviewer og elev forblev 'på afstand af' det konkrete gennemlevede. Undervejs i interaktionen var det vanskeligt at få lavet de brud, der kunne få eleven til at beskrive en oplevelse, og derefter sammen fastholde den prærefleksive genafspilning i en nærmere udfoldelse. De få levede erfaringsbeskrivelser blev særdeles kortfattede, og interviewer mistede selv fokus, idet flere spørgsmål rettede sig mod elevernes refleksioner og betragtninger på den givne situation. Selvom alle interviews indeholder oplevelsesrigt materiale, blev disse interviews mere abstrakte og reflekterende OM fænomenet eller en situation end prærefleksive levede erfaringer med at være i elevstemme.

Det kan altså, ikke overraskende, være vanskeligt under en samtale-interaktion kontinuerligt at fastholde opmærksomheden på det, som tilhører det oplevede. At bevæge sig sammen *i samtale om noget* på et beskrivende plan med målet om at indhente så oplevelsesrigt materiale, så detaljeret gengivet som muligt, er ikke nødvendigvis ligetil. Disse eksempler fra interviewsituationer tydeliggør, at det ikke er et enkelt krav, der stilles til interviewer om at kunne *være i samtalen* på en lyttende måde.

Det skal dog fremhæves, at det ikke er forkert eller ødelæggende at stille spørgsmål, der retter sig mod fortolkning, men disse spørgsmåls karakter lægger sig lidt ved siden af Kvales fortolkende spørgsmål, der retter sig mod forståelseskontrol (dvs. sikring af, at det, som interviewer forstå, også er det, som informanten forsøger at fortælle). Men i interviewene er det bevidst praktiseret at stille spørgsmål, der får informanten til at reflektere over fænomenet med det formål *også* at få materiale af hermeneutisk karakter. Det vil sige, at de interviewede gymnasieelever også har reflekteret over deres oplevelser med henblik på at kunne udvide undersøgelsen med hermeneutisk refleksion. Som elevrefleksioner kan de bidrage som insight cultivators til at indkredse

og forstå fænomenet elevstemme. Grundlæggende handler det fænomenologiske interview om som interviewer at vide, hvordan der balanceres mellem den præ-refleksive beskrivelse og den fortolkende, og tilstræbe at træde ind i genfortællingen af oplevelsen sammen med informanten *i de små korte glimt af åbninger der viser sig*. Alle interviews er gennemlyttet af interviewereren. Grundet det omfangsrige materiale er interviewene transskriberet af en studentermedhjælp under instruktion (se instruktion bilag 9). I forbindelse med anekdotekonstruktionen ud fra transskriptionerne er interviewoptagelser blevet gennemlyttet og dermed tjekket på udvalgte steder.

Mellemrumstanke 5

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 5 i bilag 1: *”Det følgende er skrevet med udgangspunkt i min dialog med det empiriske materiale. Det er skrevet frem som det afkast, den fænomenologiske (...)”*

4.2.6. Det empiriske materiale

86 elever har deltaget som informanter og leveret materiale til indsamling af levede erfaringsbeskrivelser (se bilag 10 for indsamlede elevbidrag). I den første gennemgang af materialet opdeles elevernes beskrivelser af præ-refleksive oplevelser og refleksioner over elevstemme forud for foretagelsen af den egentlige anekdotekonstruktion. Det er alene førstnævnte, der kan fungere som materiale for anekdotekonstruktion, mens sidstnævnte udgør elevrefleksioner, der potentielt kan fungere som insight cultivators. Af de 86 er 80 at betragte som skriftlige levede erfaringsbeskrivelser (forkortet sleb). Herudover er 3 bidrag frasorteret, idet de ikke handler om elevstemme. Endelig har de 3 bidrag af de 86 indeholdt mere refleksivt materiale end oplevelsesrigt præ-refleksivt, hvorfor de er konstrueret som elevstemmerefleksioner (insight cultivators) og ikke anekdoter.

Desuden er 10 (nr. 75-84) af de 80 *ikke* 'rene' prærefleksive beskrivelser, men i stedet mindre oplevelsesrige bidrag, der også indeholder reflekterende elementer. Disse 10 bidrag er på trods af materialets kvalitet alligevel omskrevet til anekdoter (da potentialet som elevstemmerefleksion vurderedes mindre værdifuldt ift. den levede erfaringsbeskrivelses indhold af meningsdannende materiale).

3 af de 80 sleb har haft materiale til 2 anekdotekonstruktioner hver. I alt vil det sige, at der ud af de 80 sleb kommer 83 anekdoter. Forbeholdet for sikring af prærefleksivt

materiale viste sig således efter indsamlingen at være ubegrundet, idet størstedelen af de levede erfaringsbeskrivelser rent faktisk indeholdt et rigt oplevelsespotentialer.

På opfordringen i vejledningen til eftertanke valgte 11 elever også at skrive en refleksion (insight cultivator) over beskrivelsen af deres konkrete oplevelse af at være i tale og/eller tavshed. Yderligere er der trukket elevstemmerefleksioner ud af 5 levede erfaringsbeskrivelser. Det samlede skriftlige indhentede materiale indeholder dermed 80 levede erfaringsbeskrivelser samt 19 elevrefleksioner (se bilag 11 for oversigt). I de 12 interviews identificeres præ-refleksivt materiale i 39 levede erfaringsbeskrivelser, der kan danne udgangspunkt for anekdotekonstruktion og derudover indeholder interviewene 14 elevrefleksioner (se bilag 12 for oversigt og bilag 8 for transskriptioner).

Alt i alt har indsamlingen af skriftlige og mundtlige levede erfaringsbeskrivelser givet et særdeles omfangsrigt materiale. Sammenlagt rummer det empiriske materiale 119 levede erfaringsbeskrivelser konstrueret til 122 anekdoter og 33 elevstemmerefleksioner.

Anekdoterne fra de skriftlige erfaringsbeskrivelser er nummereret (1-84), mens anekdoterne fra interviews er forkortet ei#leb# (se bilag 13 for samtlige anekdoter). Elevrefleksioner fra de skriftlige bidrag er forkortet ser# (skriftlig elevrefleksion, fx sera og serb), mens elevrefleksioner fra interviews er forkortet ei##r# (elevinterviewrefleksion, fx er ei1ra fra elevinterview 1) (se bilag 14 og 15).

4.3. Præsentation af analyseeksempler

I dette afsnit fremlægges eksempler på den metodiske og analytiske praksis. Der gives et eksempel på indsamling af empirisk materiale i form af gennemførelse af et interview og på de to reducerende bevægelser, anekdotekonstruktion og tematisering. Anekdotekonstruktion vises både ud fra materialet fra et interview og ud fra en skriftlig levet erfaringsbeskrivelse.

Der mindes om at epoché-reduktion tilskynder undersøgerens indstilling i fænomenologisk attentiveness som det greb, der initierer åbenhed i det metodiske arbejde i form af at lytte, vente og skrive. Dette rammesætter det metodiske arbejde, der eksemplificeres nedenfor (se bilag 16 for eksempler på det praksisfænomenologiske analysearbejde).

4.3.1. Fænomenologisk attentiveness i interviewet

Den fænomenologiske attentiveness initierer åbenhed under gennemførelsen af interview. Attentiveness i interviewet skal først og fremmest gives gennem epochéens fire dimensioner: konkretthed, tilgang, suspension og undring (Manen M. v., 2014) I den følgende gennemgang eksemplificeres anvendelsen af de fire dimensioner samt Kvaales (1997) spørgsmålstyper, introduktionsspørgsmål, opfølgende, indgående og specificerende spørgsmål.

Analyseeksempel A – Morten (ei2leb1)

Følgende afsnit redegør for udøvelse af åbenhed i interviewsituationen. Dette illustreres og beskrives på baggrund af et udsnit af en interviewtransskription, der indeholder prærefleksiv beskrivelse af at være i elevstemme. Oplevelsen indfanger en konkret situation af at sige noget i en specifik time, som eleven selv starter med. Se bilag 17, der viser processen fra transskription, over opdeling mellem præ-refleksivt materiale og refleksivt materiale til den konstruerede anekdote.

Udøvelse af åbenhed i interviewsituation

Interviewer indleder med introduktionsspørgsmål (linje 2-7, se bilag 17 for linjenr.), der imødekommes af informantens første gengivelse af en levet erfaring (linje 9-17). Derefter forsøger interviewer i interviewsituationen at fastholde og blive sammen med informanten i det oplevede – være i den levede erfaring. Det sker dels ved at fokusere på at få den levede erfaring uddybet i forhold til informantens allerførste og ikke-afbrudte genbeskrivelse og dels ved at fremme en mere udfoldet beskrivelse især ved at hæfte sig ved, hvad der indeholdes i dette specifikke oplevelsesøjeblik: "(...) Så kiggede jeg lige op for lige at vise, i stedet for "hey det her kan jeg godt" så "hey, det her, det kan jeg faktisk ikke", så valgte hun så mig alligevel". I denne første gengivelse rummes elevens oplevelse stort set i sin helhed, men selvom det vises, at elevens stemme er aktiveret tavst/indre og gennem hans blik i signalet om, at han faktisk ikke er i stand til at svare på lærerens spørgsmål, så er udlægningen af fænomenet kun antydning og på vej. Anslaget indeholder i sig selv elevstemmemateriale – elevstemmen er til stede i den oplevede situation, omend tildækket eller sløret, hvilket er et godt udgangspunkt for en nøjere *indkredsning* af fænomenets manifestation, men kræver en *udfoldelse* af situationens forløb, der i overensstemmelse med interviewguidens fokus på den prærefleksive erfaring forsøges fastholdt. Dette relaterer sig til den konkrete

dimension, hvor interviewer forsøger at være i det præ-refleksive, forblive i og strække oplevelsesøjeblikke ud sammen med eleven samt fastholde kronologi, hvilket gøres gennem et opfølgende spørgsmål (linje 20).

I denne interaktion for 'væren-sammen-med' informanten i oplevelsens genafspilning lykkedes det netop i denne interviewsituation at komme nærmere en levet erfaring af at blive udvalgt til tale – at være i situationen og ”komme igennem” den, for nu at bruge informanten egen formulering.

På den måde sker der en kvalitativ tilføjelse til genkaldelsen af den levede erfaring udtrykt *gennem mere varieret sprog* samt en tilføjelse af *det kropslige element* i det oplevede. I interviewsituationen gøres dette ved at bevare opmærksomheden på selve situationens elevstemmemateriale samtidig med at få eleven til at blive i oplevelsen og genbeskrive forløbet yderligere, da interviewer ved hjælp af dimensionen tilgang forsøger med høj grad af åbenhed, at få eleven til at blive i det beskrivende og siger ”Eller prøv at beskrive det” (linje 36). Denne høje grad af åbenhed ses også i forsøget på at få situationens forløb beskrevet mere detaljeret ved at stille et specificerende spørgsmål; ”(...)hvad sker der?” (linje 42 og 74).

På det overordnede niveau i samtalsituationen er interviewerens spørgsmål graderede i forhold til at bevæge interaktionen mellem en bredspektret åbenhed, som faciliterer situationens genafspilning, og en mere udvælgende åbenhed, hvori guidningen fokuserer noget specifikt tilhørende oplevelsen – det indhold i oplevelsen, som kan henvise til fænomenets singularitet.

Interviewerens udvælgende åbenhed ses fx fra linje 44, hvor eleven nævner nervøsitet: ”Så bliver jeg lidt *nervøs*, *skynder* mig at læse det der står på tavlen igennem, og så *tænker jeg lige* på spørgsmålet”. Fokus på denne oplevelse af nervøsitet forlænges af interviewerens spørgen og fokuseres frem til og med linje 101, hvor den 'afsluttes' med ”for hvad nu hvis”. Mellem disse linjer (44-101) udlægges elevstemme i 'nervøsitets indpakning'. Ved at bevare en samtidig åbenhed overfor, hvordan 'nervøsitet' viser og udspiller sig udfoldes både kognitive og affektive dimensioner tilhørende fænomenet. På denne åbne, spørgende vis beholdes fokus på konkrethed gennem beskrivelse af, hvordan noget sker, og hvad det kan producere, således at elevstemme udfoldes i sin manifestation. Fx: Interviewer forsøger at fastholde et specifikt øjeblik ved at blive i den konkrete dimension omkring lærer-elev-kommunikationen for at indfange netop *det* oplevede øjeblik, hvor elevens stemmes tale er påkrævet (linje 52).

Dimensionen suspension ses udtrykt i linje 61-72 og 93-96, hvor interviewer forsøger at få eleven til at 'være i sin krop igen' for at nuancere oplevelsesindholdet, der ikke kun indeholder en kognitiv dimension. Informanten beskriver sin kropslige reaktion og bliver på en måde i den beskrivelse på afstand af kroppen, idet han anvender betegner som "adrenalin" l. 63, "chok" l. 72 og "slappe af" l. 96.

I suspensionen leder interviewer efter det singulære i situationen, det meningsdannende materiale, ved hjælp af spørgsmål som "hvad *sker* og hvad *opleves* af *eleven*?", der svarer til en kombination af indgående og specificerende spørgsmål. Bevægelsens gang går fra anslaget omrids af fænomenet, gennem elevens betegner "nervøsitet" til forsøget på at fremkalde et rigere oplevelsesindhold ved at åbne for et kropsligt fokus – uden at vide, hvorhen dette bringer elevstemme.

Til gengæld overhører intervieweren i samme situation muligheden for en nærmere beskrivelse af elevens affektivt oplevede tilstande, der godt kunne være blevet udfoldet gennem nærmere beskrivelse. Fx med spørgsmål som, hvordan mærkes det, hvordan giver kroppens "slappe af" sig til kende, hvordan opleves "chok" kropsligt, og hvordan er det at have "adrenalin" i kroppen? Svarene kunne potentielt give *mere til* den konkrete beskrivelse, måske ovenikøbet fremkalde en vibration hen mod noget uventet i stedet for at lade beskrivelsen stå ved den umiddelbare genkendelse af ordenes betydning (adrenalin, chok og slappe af), som intervieweren havde. Dvs. intervieweren er i dette tilfælde ikke opmærksom på dimensionen tilgang, der bevarer åbenheden ved ikke at lukke ned ved umiddelbar genkendelse. Det modsatte sker.

Pointen er, at det ikke er givet, at informantens forståelse af disse ord svarer til interviewerens forståelse og vice versa. Her kunne der med rette spørges: Er noget 'besvaret' fyldestgørende, idet beskrivelsens billede, indeholdt i betegneren, umiddelbart vækker genklang hos intervieweren? Egentlig ikke. Det kan jo blot dreje sig om det behagelige i at få bekræftet sine antagelser.

Mellemrumstanke 6

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 6 i bilag 1: "*Hvornår opstår et atopos, egentlig? Det må være her, at den fænomenologiske "hyper reflection" kommer ind i billedet (...)*"

Uagtet genkendelighedens risiko for ikke at få fyldige beskrivelser og det faktum, at spørgsmålene omkring adrenalin og chok kunne have været forfulgt yderligere i interviewsituationen, leverer informanten trods alt et billede, der skaber en vibration i forbindelse med erfaringsbeskrivelsen – fx denne opfølgning på spørgsmålet til uddybning af, hvad ”adrenalin” er (jf. linje 67):

”Som er ”fuck, nu må jeg lige være hurtig med her, nu skal jeg lige hu hu hu, nu skal jeg lige vide, hvad der er her? Hvor er vi? Hvad er spørgsmålet?”.

Med denne sætnings uddybning er det ikke vanskeligt at følge og ’se for sig’, hvordan eleven oplever situationen – at være i elevstemme indeholder et *genkendeligt* element, idet ’svar på tiltale’ hører til i et alment menneskeligt oplevelsesregister (det partikulære) hos de fleste. Samtidig *fascinerer* det, da det ligger lige for at undres, noget er *unikt* ved netop denne elevstemme (det singulære).

Den *undrende* dimension kan sige at være konstant aktiv, men fremgår særligt i den levede erfaringsbeskrivelses slutning i undring med spørgsmålet: ”Tæt på hvad?”. Dette spørgsmål lægger i interviewet op til yderligere fænomenologisk refleksion.

4.3.2. Anekdotekonstruktion ud fra interview

1. reducerende bevægelse: Fra mundtlig levet erfaringsbeskrivelse til anekdote

I det følgende vises ”(...) editing and honing an anecdote (Manen M. v., 2014, s. 256), hvortil der mindes om, at formålet ikke er empirisk generalisering, men ”(...) to explore and understand a ”possible” human experience, phenomenon or event” (Ibid.) med målet om at nå til ”(...) a more *plausible* description of a *possible* human experience” (Ibid.).

Denne bevægelse ligger i forlængelse af den filosofiske spørgen og den filologiske opmærksomhed, som handler om at *fokusere* og *tydeliggøre* det oplevelsesrige materiale i transskriptionen. I konstruktionen af anekdoten fra den levede erfaringsbeskrivelse peger van Manen (2014) på vigtigheden af at:

- 1) Fremhæve den konkrete ’gennemlevelse’ af fænomenet (slette overflødig materiale, som viser vurdering, refleksion)

- 2) Redigere (mindst muligt) uden at forandre det fænomenologiske indhold
- 3) Styrke det eidetiske eller fænomenologiske tema
- 4) Udtrykke/udfolde det meningsgivende i og gennem tekst
- 5) Fokuserer det vokative element ved at skrive i nutid
- 6) Identificere de præcise ord/sætninger (jf. det singulære og punctum)
- 7) Anvende personlige pronominer for at inddrage læseren
- 8) Undgå generaliseringer og teoretisk terminologi

Identificering og fremhævelse af det prærefleksive materiale

Det første, der gøres ved genlæsning af interviewtransskription, er at følge punkt 1 ovenfor ved at identificere de formuleringer, der indeholdes i det oplevede niveau. Dette arbejde er lavet i hånden med farvekoder: Gul for prærefleksivt materiale og grøn for reflekteret materiale (se bilag 8) for at samle alt det materiale, der hører til en konkret situation.

Undersøgelsesspørgsmålet, *Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet?*, driver identificering af prærefleksivt materiale og frasortering af ikke-oplevelsesrigt materiale, som skal være udgangspunktet for anekdotekonstruktionen. Med andre ord, det materiale, som ikke kan give 'svar' på undersøgelsesspørgsmålet, kan ej heller tilbage-vise til fænomenet i sig selv og er derfor overflødig.

Nedenfor vises et eksempel på identificering af prærefleksivt materiale i interviewet med Morten (se bilag 17 for det samlede prærefleksive materiale).

Jeg sidder og surfer rundt på nettet, skriver lidt med mine venner, så hører jeg, at der bliver stillet et spørgsmål, og hun vil sende den videre, og jeg tænker "fuck, jeg må da kigge op for at vise, at jeg følger med", det ser hun så, at jeg prøver på, og så vælger hun mig alligevel.

Nedenfor et eksempel på frasorteret refleksivt materiale i samme interview:

Tæt på, det ved jeg ikke, at det var forkert? Det er jo ikke slemt, det lærer du jo stadig noget af, men jeg tror, at alle i klassen er lidt nervøse for at række hånden op, for hvad nu hvis.

Åbenhedens videreførelse i de reducerende bevægelser

Udgangspunktet for genafspilningen af erfaringen i interviewsituationen lå naturligt ved situationens begyndelse: "(...) Så kiggede jeg lige op for lige at vise, i stedet for "hey det her kan jeg godt" så "hey, det her det kan jeg faktisk ikke", så valgte hun så mig alligevel". Og netop ved at fastholde interessen i, hvad der kan ligge i dette anslag, som senere i beskrivelsen udvides med elevens egen betegnelse i henvisningen til 'nervøsitet', bliver nervøsitet forløber for anekdotens konstruktion, og tematisering, idet anekdoten tager udgangspunkt i sætningen "Min krop begynder langsomt at slappe af, og jeg tænker: "det var tæt på" og dermed initierer åbenheden. Disse præcise sætninger er rammen for at styrke det eidetiske eller fænomenologiske tema (jf. punkt 3).

Åbenhedens filosofiske spørger og den filologiske opmærksomhed indebærer, at der stilles konkrete spørgsmål i *lytning og venten, venten og skrivning*:

Lytning og venten forstås som umiddelbar fornemmelse og indtryk fra den levede erfaringsbeskrivelse, hvad kan mærkes, hvilke 'billeder' gives? Hvad vækker til genkendelse, hvad fascinerer og kaster spørgsmål og undring af sig? Hvad skete der, siden elevstemmen forblev tavs, og hvad gjorde, at den faktisk talte? Hvad og hvordan gives elevstemmen lyd, måske tavshed i situationen? Hvad kan henvise til det singulære, det som kan fremkalde relevante aspekter i oplevelsen og give anledning til fænomenologisk hermeneutisk refleksion? Fx sætningen "Som er "fuck, nu må jeg lige være hurtigt med her, nu skal jeg lige hu hu hu, nu skal jeg lige vide, hvad der er her? Hvor er vi? Hvad er spørgsmålet?"". Dette billede af en elevs væren i stemme står på en måde, så det er ganske nemt at 'se' eleven i situationen, hvilket forstærker fornemmelsen for, hvilket meningsdannende materiale der samles, nemlig sammenblanding af en samtidig affektiv påvirkning og kognitiv bearbejdning, der virker på højtryk for at reagere med et svar. Dermed udtrykker billedet det meningsgivende (jf. punkt 4). Og det, som illustreres her, er, at det billede, som netop den sætning giver, slet ikke ville kunne 'forklares' frem og have samme virkning. Overvej blot et kort øjeblik, hvordan det som sker kunne forklares med andre ord og samtidig kommunikere meningen. Selve billedet bringer fokus nærmere det singulære. I billedet konkretiseres den meningsdannelse, som opleves i den praktiske faktiske sammenhæng og tilbyder et ret præcist billede af en elev, som sidder der i klassen blandt

alle de andre, men i centrum for action og udvalgt til at tale. Det, at *skulle* tale med sin stemme.

Venten og skrivning forstås som intensivering: hvilke ord (og mellemrum) er 'de præcis rette' og skal gives fuld værdi, da de indeholder mening? Hvilke sætninger viser og 'holder på' nærvær og nærhed til fænomenet?

Tone handler om at lade teksten tale, *vis* fænomenet – så det meningsgivende har en 'ikke-kognitiv' effekt på læseren. Referere til fænomenets ydre og indre aspekter – hvad kan smages, føles og høres? Fænomenets 'ydre skikkelse', som fx kroppens fremtoning og tilstedevær, som vi kan 'se', giver adgang til *mere end* det ydre i det partikulære og vækker genkendelse som en 'opdagelse' af mening foranlediget af kroppen. Teksten tone er det, der lyder tavst i elevstemme, og som rækker ud over den 'meddelelse/information', der gives i ordet eller sætningens udtryk. Dette peger frem mod punkt 4: udtrykke og udfolde det meningsgivende gennem anekdotens konstruktion og handler samtidig om at styrke det eidetiske, det fænomenologiske tema (jf. punkt 3) som indeholdes i, hvad der kan betegnes som den levede erfaringsbeskrivelses punctum: "det var tæt på". Nedenfor eksemplificeres det, hvordan følgende præcise ord og sætninger jf. punkt 6, alle bidrager til at skabe et billede af noget hektisk, nervøsitet, chok. Disse danner grundlag for konstruktionen af et udsnit af anekdoten:

"Så bliver jeg lidt nervøs" (linje 45).

"Lidt som adrenalin" (linje 64).

"Som er "fuck, nu må jeg lige være hurtig med her, nu skal jeg lige hu hu hu, nu skal jeg lige vide hvad der er her? Hvor er vi? Hvad er spørgsmålet?" (linje 68-69).

"Sådan lidt et chok. Lige pludselig sker der bare noget, og der skal du bare være med" (linje 73).

I anekdotekonstruktionen bliver de skrevet om til følgende tekstbid:

"Fuck". Jeg kigger op. Jeg må lade som om, jeg følger med, og vise "hey, det her, det kan jeg faktisk ikke". Præcis det, ser hun så, at jeg prøver på... og så vælger hun mig alligevel. Jeg bliver lidt nervøs, som om adrenalinen i min krop giver mig et lille chok. Pludselig sker der bare noget, og lige der skal jeg bare være med. Jeg tænker, "fuck, nu

må jeg lige være hurtigt med her, nu skal jeg lige hu, hu, hu, nu skal jeg lige vide, hvad der er her? Hvor er vi? Hvad er spørgsmålet””?”

Nedenfor præsenteres den færdige anekdote, der ligeledes viser punkt 5: fokusere det vokative element ved at skrive i nutid, samt punkt 7: anvende personlige pronominer for at inddrage læseren.

ei2leb1

Jeg sidder i klassen og surfer rundt på nettet, skriver lidt med mine venner. Så hører jeg, at der bliver stillet et spørgsmål, men ingen svarer. Folk sidder og kigger i deres computere og er fuldstændig væk. Læreren spørger Sabine, hvad der er bedst for en obligation, som lyder noget i retning af ”(...) høj et eller andet eller lav et eller andet”? Sabine kan ikke svare, og jeg registrerer, at læreren vil sende spørgsmålet videre: ”(...) så prøver vi at vælge en, som bare sidder og kigger ned i skærmen”, siger hun højt. ”Fuck”. Jeg kigger op. Jeg må lade som om, jeg følger med og vise ”hey, det her, det kan jeg faktisk ikke”. Præcis det, ser hun så, at jeg prøver på (...) og så vælger hun mig alligevel. Jeg bliver lidt nervøs, som om adrenalinen i min krop giver mig et lille chok. Pludselig sker der bare noget, og lige der skal jeg bare være med. Jeg tænker, ”fuck, nu må jeg lige være hurtigt med her, nu skal jeg lige hu, hu, hu, nu skal jeg lige vide, hvad der er her? Hvor er vi? Hvad er spørgsmålet”?”

Jeg skynder mig at læse det, der står på tavlen, igennem, og så tænker jeg lige på spørgsmålet og superhurtigt har jeg et svar i hovedet. Jeg tror, det er rigtigt: ”hey – at have en obligation i lang tid, det gider jeg sgu da ikke. Jeg vil af med den hurtigst muligt, for så får jeg mine penge tilbage”. Så jeg vælger selvfølgelig den lave tid. Læreren siger bekræftende, ”ja det er rigtigt, hvorfor?” Jeg begynder at forklare, hvorfor jeg tror det. ”Netop” svarer læreren og uddyber, ”det er rigtigt, fordi vi derved får en lavere risiko”. Og der sidder jeg så – sådan, ”ja, ja, ja” og lader som om, at det vidste jeg da godt.

Bagefter er jeg sådan lidt ’phew’ – jeg kom igennem, det var godt gået – tilbage til nettet. Min krop begynder langsomt at slappe af, og jeg tænker: ’det var tæt på’.

Foretages en sammenligning mellem interviewtransskriptionen og anekdoten, er denne anekdote et godt eksempel på, hvordan den levede erfaringsbeskrivelse i sig selv står ganske godt som fænomenologisk eksempel *før* en anekdotekonstruktion. For det første krævede den levede erfaringsbeskrivelse ikke megen redigering, da det prærefleksive

fokus står solidt i forgrunden i elevens beskrivelse, og for det andet er den stort set genafspillet kronologisk. Dette knytter an til punkt 2, redigere (mindst muligt) uden at forandre det fænomenologiske indhold, og punkt 8, da eleven ikke taler i teoretisk terminologi og generaliseringer.

Andre interviewtransskriptioner har krævet mere omrokering af 'beskrivelsesbidder' i forhold til opbygning og kronologi, men også i forhold til frasortering af reflekteret materiale, hvor meninger OM fænomenet tilkendes. Til sammenligning med de skriftlige levede erfaringsbeskrivelser har de transskriberede interviews krævet det største arbejde i forhold til konstruktion af anekdoter, hvilket hænger sammen med vanskeligheden ved at fastholde første-persons-perspektivet i en interviewsituation. Derfor indebærer anekdotekonstruktionen fra interviewtransskriptionerne mere 'klippe-klistre-arbejde' idet elevernes undren, analyse og fortolkende betragtninger omkring deres levede erfaring blander sig med eller forstyrrer fastholdelsen af deres fortællingers prærefleksive fokus og dermed ikke kan bruges som oplevelsesrigt materiale, men i stedet bidrage til elevstemmerefleksioner.

De skriftlige levede erfaringsbeskrivelser har været meget mindre krævende at bearbejde, idet størstedelen af dem har kunnet 'tale for sig selv' uden behov for nævneværdig redigering. Naturligt nok på grund af længden og alligevel var de (mod forventning) af god oplevelsesrig kvalitet.

4.3.3. Tematisering ud fra anekdote

2. reducerende bevægelse

Filosofisk spørgen og filologisk opmærksomhed

I udøvelsen af åbenhed i den fænomenologiske attentiveness er den filosofiske spørgen og den filologiske opmærksomhed allerede aktiveret og udfoldet gennem anekdotekonstruktionen. Aspekterne af lytning og venten, venten og skrivning aktiveres gennem den første udvælgelse af det prærefleksive materiale i *fremhævelsen* af det konkrete: selve 'gennemlevelsen'. Udvælgelsen tydeliggør det fænomenologiske indhold, som styrker muligheden for at bringe *temaer* i forgrunden. I denne tilbagevisen løftes det meningsgivende potentiale frem, hvori den filologiske opmærksomhed på intensivering, tone, poesi og patos skærper udtrykkets nærhed til fænomenets eidos.

Tematiseringen handler om at komme tættere på og nå til en forståelse for fænomenet, således at mulige beskrivelser af dets kendetegn kan tage form.

I denne anden reducerende bevægelse bliver læsningen af anekdoten en vekslen mellem, *hvad* anekdoten siger eller 'portrætterer' om fænomenet, og *hvordan* fænomenet tilkalder sig opmærksomhed. På tværs af anekdotens semantiske og ekspressive 'niveauer' finder elevstemme sted (fænomenets implicitte funktion), og samtidig bevæger den sig ud af anekdoten og lader sig tematisere (fænomenets eksplicitte funktion).

Herunder vises den anden reducerende bevægelse, der eksemplificeres gennem analyseeksempel A's anekdote (ei2leb1) – mod tematisering, i de tre læsninger: den holistiske, udvælgende og detaljerede, hvis analytiske afkast kommer til udtryk gennem *væren i, tematiserende ord og eksistentialer* (se afsnit 3.2.4.).

Tematisering – holistisk læsning

Her spørges: Hvad er det, som tiltrækker opmærksomhed, det essentielle, som forsøger at bryde igennem?

Undersøgerens læsning af anekdoten

Situationen begynder i fravær – et fuldstændigt væk. Og alligevel synes det ikke at være et fuldstændigt væk. Der eksisterer trods alt en form for forbindelse mellem eleven og rummet eller situationen, selvom den forbindelse virker lidt 'doven' eller på et opmærksomhedsniveau, der befinder sig på registrerende afstand: 'lige-nøjagtig-den-rette-afstand-til-action'. For i hvert fald sker der noget med elevens opmærksomhed, i det øjeblik læreren siger højt, at hun vil stille spørgsmål til en anden elev – nemlig en af dem, "som bare sidder og kigger ned i skærmen". I det øjeblik bevæges 'fraværet' (det 'fuldstændige væk') hos eleven over i et foregivet eller simuleret tilstedevær, der forsøges udvist som en form for undvigelsesmanøvre, som går ud på at signalere, at han ikke kender svaret og derfor må kunne undgå at blive spurgt og ladet i fred.

I denne undvigelsesmanøvre træder han samtidig ind i en slags spaltet form for tilstedevær. Den ene del af spaltningen er rettet mod læreren – at vise læreren: *jeg er med* (hvilket han ikke er og forsøger at dække over ved at signalere, han ikke kender svaret, for at undgå at blive spurgt) – og den anden er rettet mod ham selv: *jeg kan ikke svare* (hvilket han i princippet ikke kan vide, da han jo ikke er fuldstændig opmærksom

og med på, hvad der tales om, og derfor heller ikke kan afgøre, om han egentlig har noget at sige til en henvendelse).

Elevens tilstedevær bevæger sig fra et 'fravær' over det foregivne/simulerede tilstedevær til et fuldstændigt *nærvær* (det øjeblik, hvor læreren spørger ham direkte), hvilket kickstartes i en affektiv påvirkning, der minder ham om en choktilstand – kroppen alarmeres på en måde og han må handle – tænke hurtigt. Reaktionen tilskynder kognitiv behandling, der kræver en hurtig afkodning af situationen og lærerens spørgen og hans ræsonnement i forhold til sagens indhold – at kunne give et svar på det konkrete spørgsmål. Svaret kommer *i* hovedet, hurtigt og det er rigtigt. Det efterfølges af umiddelbar lettelse og alligevel ikke fred, men stigende nervøsitet, da han må følge op på sit svar. Det lykkes ham, han er lettet (phew), faren er drevet over, og han ”kom igennem”, men det var ”tæt på”.

I denne holistiske læsning af anekdoten tiltrækkes opmærksomheden omkring elevstemmes 'taletvang'. Det essentielle ved fænomenet fremhæves, idet eleven af læreren afkræves respons. Eleven kan ikke undslippe, han er fanget i situationen for tale, han kan ikke undvige eller afværge og må således træde ind i situationen på dennes betingelser. 'Taletvangen' producerer den meningsgivende fylde elevstemme omgærdes af i situationen: Det er, som om en trussel lurar og præcis her bliver en realitet, der skal reageres på og overvindes.

Elevstemmen står her for den funktion, der redder eleven fra truslen og lader ham 'komme igennem'. I forlængelse heraf er det oplagt, at anekdotens punctum gives i elevens udsagn: ”det var tæt på”. Tæt på hvad, kunne der spørges. Vi befinder os jo bare i et ganske almindeligt klasselokale, på en helt almindelig hverdag blandt almindelige 2.g-elever, som ligner alle andre – er det et trusselbillede i sig selv? Heraf gives det analytiske afkast af den holistiske tematisering, der viser en *væren i*: risiko, farezone.

Mellemrumstanke 7

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 7 i bilag 1: ”Og her må jeg lige gøre ophold ved et påtrængende spørgsmål: tæt på hvad? For det får (...)”

Der åbnes dernæst for væren i risiko, farezone ved at gå først udvælgende og efterfølgende detaljeret til værks.

Udvælgende læsning – tematikker

Her spørges: Er der en sprække eller en åbning i anekdoten, som på spørgende vis kan lukke op for indholdet i helheden? Hvad/hvilken vending eller billede indrammer det oplevede?

I undersøgerens udvælgende læsning af anekdoten dukker to billeder frem, der kan siges at indramme 'taletvangen' og om muligt levere de sprækker, vi kan sætte en kile i for at komme nærmere fænomenet:

Billede 1: "Pludselig sker der bare noget, og lige der skal jeg bare være med. Jeg tænker, "fuck, nu må jeg lige være hurtigt med her, nu skal jeg lige hu, hu, hu, nu skal jeg lige vide, hvad der er her? Hvor er vi? Hvad er spørgsmålet?"

Billede 2: "(...) så tænker jeg lige på spørgsmålet, og superhurtigt har jeg et svar i hovedet. Jeg tror, det er rigtigt: "hey – at have en obligation i lang tid, det gider jeg sgu da ikke. Jeg vil af med den hurtigst muligt, for så får jeg mine penge tilbage". Så jeg vælger selvfølgelig den lave tid. Læreren siger bekræftende, "ja det er rigtigt, hvorfor?" Og der sidder jeg så – sådan, "ja, ja, ja" og lader som om, at det vidste jeg da godt. Bagefter er jeg sådan lidt 'phew' – jeg kom igennem, det var godt gået – tilbage til nettet. Min krop begynder langsomt at slappe af og jeg tænker: 'det var tæt på'.

Denne indramning af det oplevede forstørrer dens indhold i tematiske ord som:

Billede 1, elevstemme som:

- Snarrådig

Billede 2, Elevstemme som:

- Rigtig
- Bluffende
- Succesfuld

Elevstemmen bliver til i en indre overvejelse og taler i snarrådighed, den er rigtig, hvorefter den pakker sig ind i bluff og med succes forlader situationens insisterende kald i lettelse. Og med disse tematiserende ord åbnes for opdagelse af eksistentialerne.

Det leder frem til det endelige analytiske afkast af den udvælgende tematisering, *Tematiserende ord*: Elevstemme kan være snarrådig, rigtig, bluffende.

Detaljeret læsning – eksistentialer

Eksistentialerne som oplevelsens grundlæggende træk ved tilstedeværen fortæller, *hvordan* tilstedeværen (elevens væren-i-verden) *befinder* sig i den konkrete oplevede situation. Det vil sige, elevstemmens tale og/eller tavsheds eksistentialer udstrækning viser de modaliteter, hvorpå væren-i-verden forholder sig til sine omgivelser.

Her spørges: hvad siger enkelte sætninger om oplevelsen af at være i elevstemme?
Hvordan kommer den levede elevstemme til udtryk i dens eksistenser?

I undersøgerens detaljerede læsning 'legemliggøres' elevstemme i dens eksistentialer udstrækning og er her udkrystalliseret gennem flere eksistentialer:

- Det viser sig gennem en oplevet *krop*: elevstemmen har et kropsligt forankret meningsdannende materiale, dens tale mobiliseres i adrenalin og chok ("Jeg bliver lidt nervøs, som om adrenalinen i min krop giver mig et lille chok").
- Den viser sig i oplevet *rum*: opmærksomhedstilstanden forandres fra et væk/fravær til intenst nærvær ("Fuck". Jeg kigger op. Jeg må lade som om, jeg følger med og vise "hey, det her, det kan jeg faktisk ikke").
- Den viser sig gennem oplevet *tid* som en accelereret tidsoplevelse ("nu må jeg lige være hurtigt med her, nu skal jeg lige hu, hu, hu")
- Den viser sig gennem oplevet *relation*: kommunikationen om sagen zoomer ind på læreren og *elevens relation* ("og så vælger hun mig alligevel (...) og jeg tænker: 'det var tæt på'"), og elevens overvejelse om rigtigt/forkert zoomer ind på hans selvforhold ("Jeg kigger op. Jeg må lade som om, jeg følger med, og vise "hey, det her, det kan jeg faktisk ikke". Jeg tænker, "fuck, nu må jeg lige være hurtigt med her, nu skal jeg lige hu, hu, hu, nu skal jeg lige vide, hvad der er her? Hvor er vi? Hvad er spørgsmålet?" Jeg tror, det er rigtigt").

Denne detaljerede læsning leder frem til det analytiske afkast: Gennem *eksistentialer* af oplevet krop, rum, tid og relation.

Gennem den samlede tematisering vises, hvad der kendetegner elevstemme og fremkomsten af dens singulære udtryk, enten som tavs og/eller talende. De tre tematiseringer giver således dette analytiske afkast:

Viser en *væren i*: risiko, farezone

Tematiserende ord: Elevstemme kan være snarrådig, rigtig, bluffende

Gennem *eksistentiale*: oplevet krop, rum, tid og relation

For et øjeblik lader vi denne elevstemme stå. For inden der vendes tilbage hertil og samles op, gives der i det følgende endnu et eksempel på de reducerende bevægelser – denne gang fra en *skriftlig* indhentet levet erfaringsbeskrivelse.

4.3.4. Anekdotekonstruktion ud fra skriftlig levet erfaringsbeskrivelse

1. første reducerende bevægelse: fra skriftlig levet erfaringsbeskrivelse til anekdote

Analyseeksempel B

Til forskel fra fremstillingen af anekdotekonstruktionen ud fra interview lægger dette analyseeksempel vægten på at fremstille undersøgerens måde at lytte, vente og skrive på, hvilket har karakter af en fænomenologisk samtalen mellem undersøger og materiale. Analyseeksemplerne adskiller sig ikke i deres metodiske praksis, men eksemplerne fremhæver blot forskellige aspekter, der er gældende i anekdotekonstruktion.

Det var overraskende for de skriftlige levede erfaringsbeskrivelser, hvordan de for et stort antals vedkommende i deres 'rå' udgave nærmest kunne stå for sig selv uden nævneværdig redigering i anekdotekonstruktionen.

Herunder vises en skriftlig indhentet levet erfaringsbeskrivelse i sin rå udgave (sleb38):

1 Jeg husker tydelig en morgen hvor jeg kommer i skole og vi har engelsk i de første par
2 lektioner. Vi havde skrevet en aflevering til dagen inden og jeg følte den blev fin nok.
3 Hun siger, at vi skal gennemgå de typiske fejl der forekommer i de afleveringer vi har
4 lavet. Jeg var i gang med at finde min computer frem for at åbne dokumentet. Jeg sad
5 på bagerste række, som jeg altid plejer at gøre. Dem jeg snakker mest med i klassen
6 sidder omkring mig. Hun spørger ”Er der nogle der kan forklare mig, hvad kongruens
7 fejl betyder?” Jeg rakte hånden op, for jeg havde lige lavet en fejl med de. Så det kunne
8 jeg sagtens forklare. Jeg fik det egentlig godt med mig selv, og tænkte at hvis jeg
9 fortsætter sådan, at række hånden op og sige noget, kunne jeg få meget bedre karakter
10 end dem jeg havde fået. Ikke kun i engelsk, men i alle fag. Jeg lagde mærke til, at
11 læreren kiggede mærkelig på mig, for jeg plejer aldrig at række hånden op og sige
12 noget. Jeg tror hun fik sig en glædelig lille overraskelse. Jeg tænkte på om det var
13 forkert, det jeg sagde, og det fik mig til at holde lidt tilbage i starten med slet ikke at
14 sige noget. Men inderst inde vidste jeg godt det var rigtig, og så fik jeg samlet mod nok
15 til at sige det.

Den første reducerende bevægelse, hvis formål er at gå fra beskrivelse til konstruktion af anekdote, udføres som i ovenstående eksempel fra interviewtransskriptionen ved at sortere overflødig materiale fra – det materiale, som ikke tilbage-viser til fænomenet og/eller indeholder reflekteret materiale.

Her gælder frasorteringen fx sætningerne: ”Jeg husker tydelig en morgen hvor jeg kommer i skole og vi har engelsk i de første par lektioner. Vi havde skrevet en aflevering til dagen inden og jeg følte den blev fin nok” (jf. linje 1-2) samt ”Jeg lagde mærke til at læreren kiggede lidt mærkeligt på mig for jeg plejer aldrig at række hånden op og sige noget. Jeg tror, hun fik sig en lille glædelig overraskelse” (10-12). Disse er reflekterede og vurderende udsagn, der ikke siger noget om fænomenet i sig selv.

I starten indeholder ovenstående levede erfaringsbeskrivelse kontekstuel information, hvilket rammesætter oplevelsen og giver læseren et umiddelbart billede af sted. Dette bevares i en af sætningerne, nemlig: ” Dem jeg snakker mest med i klassen sidder omkring mig” (jf. linje 5-6), som både tilbyder ’klassen’ som sted og livgiver den med klassekammeraterne omkring. Sammen med den konkrete placering ”jeg sad på bagerste række” (jf. linje 4-5) er denne ene sætning nok til at rammesætte situationen og danne et billede heraf.

En væsentlig bemærkning er, at denne levede erfaringsbeskrivelse overvejende er genafspillet i datid (dog med enkelte nutidselementer, som eks. i den direkte tale, linje 6), hvilket står i modsætning til opgavens ordlyd, som klassens elever fik. I forhold til at konstruere anekdoten i nutid er det dog ikke så afgørende, men det kan være afgørende i forhold til at få indhentet et righoldigt oplevelsesmateriale. Fxvis pirres nysgerrigheden efter læsningen for en yderligere udfoldelse af det øjeblik, hvor: ”Jeg lagde mærke til at læreren kiggede lidt mærkeligt på mig, for jeg plejer aldrig at række hånden op og sige noget”. Hvis dette øjeblik kunne genafspilles præ-refleksivt, hvad ville så træde frem? Hvordan ville fænomenet, om muligt, udlægges heri? Lige såvel som den følgende sætnings indhold ”Jeg tror hun fik sig en glædelig lille overraskelse” muligvis ville kun bidrage med beskrivelse af det meningsdannende materiale for elevstemme – hvad er det, som produceres? Disse sætninger må sorteres fra.

Pointen er at datidsformen etablerer distance til fænomenet – også selvom en konkret levet erfaring fastholdes i en faktisk situation og kan overføres til nutid i en anekdotekonstruktion.

Nedenfor præsenteres den færdige anekdote:

Jeg sidder på bagerste række, som jeg altid plejer. Dem, jeg snakker mest med i klassen sidder omkring mig. Mens jeg åbner min computer, spørger læreren 'Er der nogen, der kan forklare mig, hvad kongruensfejl betyder'? Jeg har lige lavet sådan en fejl, så det kan jeg sagtens forklare. Eller... det kan selvfølgelig være forkert, så jeg tier stille. Men jeg ved inderst inde, at det er rigtigt, så jeg samler mit mod og rækker min finger op. Jeg siger det højt. Det føles godt og jeg tænker ved mig selv, hvis jeg fortsætter sådan — ikke bare i engelsk, men i alle fag, kan jeg få meget bedre karakterer.

I undersøgerens første skrivning var den overstregede sætning i ovenstående med i anekdoten. Spørgsmålet er: Tilbage-viser den del af sætningen til fænomenet i sig selv, eller hører den snarere til subjektet (eleven)? Det overvejes derfor, hvorvidt sætningen egentlig hører med til anekdoten, som viser det fænomenologiske eksempel på elevstemme. I den første reducerende bevægelse, som anekdotekonstruktionen er, handler det spørgsmål om at give et svar herpå, i overensstemmelse med hvordan elevstemme manifesteres. Dette viser her, at elevstemme skifter 'karakter' i situationen. Det afsløres, at elevstemme går fra en indre dialogisk stemme, over sin ydre funktion i tale til at blive en indre refleksion, hvilket umiddelbart kan give anledning til at karakterisere elevstemme som dynamisk i sin aktualitet, dvs. dialogisk og vekslende mellem indre og ydre, både ikke-hørbar og hørbar.

Igen må spørgsmålet stilles: Tilbage-viser den del af sætningen til fænomenet i sig selv, eller hører den nu snarere til undersøgerens fortolkning, der fremhæver situationens partikularitet og ikke fænomenets singularitet?

Her blander de to reducerende bevægelser sig – den anden reducerende bevægelses potentielle tematisering adskilles ikke fra den første i anekdotekonstruktionen og vice versa. Og det gælder derfor om ikke at forveksle reduktion med karakteristik på et overordnet eller metarefererende niveau, som er i risiko for at henvise til subjektet og/eller situationens partikularitet uafhængig af fænomenets manifestation i den praktiske-faktiske sammenhæng, som anekdoten formidler. Dette viser den fænomenologiske refleksions aktiverede opmærksomhed, og i dette tilfælde vurderes det efter første skrivning, at det sidste sætningselement skal udelades (se overstregning ovenfor).

I sidste ende er det dermed den 'kalden' fra det singulære i det partikulære, der må yde beslutningsbistand til undersøgeren i læsningen. Selvom en anekdote tilsyneladende er skrevet færdig, må den endelige vurdering heraf ske i den lytning og venten, der opstår mellem undersøger og anekdotekonstruktionen. Fx kan der spørges: bidrager det overstregede

sætningselement til at vise fænomenets singularitet? Så måske er der reelt ikke noget at overveje? Da sætningselementets semantiske indhold fortæller noget om, hvad elevens forhold er til egen elevstemme, nemlig, at den er en funktion for at kunne få ”meget bedre” karakterer, så tilbage-viser den mere til eleven end til fænomenet.

Set i denne sammenhæng kan en anekdotekonstruktion blive for spekulativ, vovet eller usikker, selvom eleven givetvis ikke tager fejl i forhold til et grundlæggende træk ved elevstemme – dens funktion som middel til karaktergivning. Men (og det er det springende punkt) sætningselementet *viser* ikke fænomenets fremtrædelse i denne funktionelle forestilling om elevstemmes formål, det *diagnosticerer* en forståelse af fænomenet, der baseres på rationel tænkning. Det vil sige, sætningen fortæller snarere, hvad *eleven* ideelt set *gerne vil bruge* sin elevstemme til, og viser ikke, *at* den bruges i dette funktionelle formål.

Således illustreret er de reducerende bevægelser bragt i spil i mødet med materialet igennem lytten og venten og venten og skriven, hvor åbenhed og sensitivitet er udtrykt gennem de spørgsmål, der undervejs er stillet. Hermed står anekdoterne frem som de fænomenologiske eksempler på fænomenet (og dermed et resultat i sig selv), der danner afsæt for de følgende analytiske træk.

4.4. Metodens rækkevidde – mellem fænomen og bevægelighed

Praksisfænomenologiens styrke ligger i livsverdensperspektivet, hvilket gør den i stand til at indfange det oplevede nu og give adgang til oplevelser indefra. Herunder udgør epoché metodens altoverskyggende greb, der skal gøre det muligt at nærme sig fænomener, som de fremtræder. Dermed er praksisfænomenologiens væsentligste metodiske bidrag at kunne give adgang til det endnu-ikke-sete, endnu-ikke-tænkte, endnu-ikke-begrebsgjorte, uberørt af tidligere viden. Udfordringen med den praksisfænomenologiske metodes rækkevidde er, hvor langt den metodisk kan nå i forhold til at leve op til dette bidrag. På trods af dens ærinde om at være praksisnær og konkret fremstår metoden abstrakt, idet dens måde at tilgå mening (som noget abstrakt i sig selv) på også er abstrakt. Hvad vil det fx sige at bringe 'subject og object into play' i det filosofiske aspekt, hvordan mærkes, føles det? Og som en del af det filologiske aspekt, hvad ligger der egentlig i et begrebs indbegreb, hvordan findes det frem? (Se fx mellemrumstanker 5, 6 & 8, bilag 1). Dette understreger vigtigheden af en metodisk stærk forbindelse mellem indhentning af materiale og krav til levede erfaringsbeskrivelser, da den vokative skrivning fx afhænger af et solidt materiale. Hvordan dette skal håndteres er således

vanskeligt at vide på forhånd, hvorfor en forståelse af den praksisfænomenologiske metode vil afhænge af en erfaring gennem praktisering af metoden.

Herunder fremhæves tre områder af betydning for metodens rækkevidde.

Det usikre metodiske fodfæste

Metodisk er epoché-reduktion et krævende greb, og det betegner et ideal om at stille sig i en åbenhed af attentiveness uberørt af forforståelser for derefter at kunne udfolde en 'fri og rensset' undersøgelse i direkte adgang til fænomenet. At stille sig i en tilstand af ren uvidenhed rensset for forforståelser som udgangspunkt for en undersøgelse, forekommer nærmest som en umulighed. Hvordan kan den direkte forbindelse opnås?

Særligt i forhold til attentiveness eksisterer en vedvarende udfordring grundet fraværet af metodiske stabile punkter for fodfæste. Det handler om at kunne vandre i åbenhed som spørgende og undrende, og denne metodiske ubundethed stiller store krav til undersøgerens virke for at leve op til den fænomenologiske hensigt om at nærme sig fænomenet. At komme tættere på et fænomen uden diskursive begreber og kategorier at gribe i, er en grundlæggende udfordring ved epoché og som undersøger er man ikke hjulpet meget. Praksisfænomenologien giver ingen beskrevne strategier eller teknikker på forhånd, som kan følges mere eller mindre trinvist, men kalder i stedet på undersøgerens evne til at virke i den fænomenologiske attentiveness. Samtidig hører den fænomenologiske attentiveness aldrig op – dvs. undersøgelsen, når på sin vis ikke til et slutpunkt. Som videnskabeligt arbejde er undersøgelsesarbejdet derfor udfordrende, idet metoden ikke har indbyggede operationelle trin, som følges fra start til slut. At udøve attentiveness og foretage epoché er med andre ord ikke et spørgsmål om at udføre og gennemføre bestemte metoder, men handler i stedet om at vide, hvad det vil sige at være i attentiveness uden for parenteser samt at vide, hvornår man er det – og ikke mindst hvornår man skal slutte. I al sin ubundethed er dens styrke netop åbenheden, men når alt står åbent og al verdens materiale potentielt set kan gælde i en undersøgelse, kan det være en uoverskuelig metodisk tilgang, der netop peger mod et andet kritisk punkt ved praksisfænomenologien: undersøgerens rolle.

Undersøgerens væsentlige betydning for processer og resultater

Det vigtigste metodiske greb og holdepunkt er således undersøgerens attentiveness, hvilket svarer til, at det centrale metodiske værktøj er undersøgeren, og undersøgerens evne til at stå i attentiveness bliver afgørende for praksisfænomenologiske undersøgelser. Dermed er der iboende praksisfænomenologien en stærk forbundethed til undersøgeren, der skal åbne sig mod

fænomenet og ikke kan forblive adskilt fra den. Undersøgelsens resultater synes at stå og falde med *undersøgerens evne* til at orientere sig og foretage cuts i fænomenologisk attentiveness (uden stabile metodiske holdepunkter). Der er ingen skabelon at følge, der er ingen naturlig skabt distance til fænomenet, som kan fastholde det. Tværtimod beror det undersøgende mere på undersøgerens forbindelse, nære kontakt til og indlevelse i det materiale der gives.

Praksisfænomenologien som metode og dens resultater er derfor afhængige af og må have tillid til undersøgerens evne til at være kreativ og producerende i den videnskabelige proces; til at lytte, vente, skrive (vokativt), vække genkendelse, fascinere. Dette er vanskeligt for undersøgeren selv at bekræfte og derfor kan der argumenteres for, at dette delvist kan afhjælpes ved at inddrage andre undersøgere i processen; fx ved at få andre til at læse anekdoter, lave tematisering, etc. (Dette er ikke gjort i denne undersøgelse).

Afhængigheden af undersøgeren kan derfor være en skrøbelighed, men samtidig en nødvendighed ved praksisfænomenologiens metode. Dette peger samtidig på hvilken form for viden, der produceres gennem undersøgelsen.

Spørgsmål til, hvad metoden kan svare på og hvilken viden den producerer

Såfremt det videnskabelige referencepunkt i sidste ende beror på undersøgerens evne til at indstille sig i attentiveness, hvordan kan den praksisfænomenologiske undersøgelse da trods sin overbevisning validere, at det som rent faktisk undersøges er fænomenet?

Praksisfænomenologien indebærer, at undersøgeren må være kreativ og producerende i den videnskabelige proces – forskning og kreation er ikke to adskilte elementer i den videnskabelige proces, og der er flydende grænser. For at indløse kravet om 'at gå til sagen selv' må metodens hyper-refleksion aktiveres, hvilket tjener det formål at undersøgeren konfronterer egne antagelser. Her handler det ikke om epoché, men om fortolkning i hvilken fænomenet vil stå centralt. Men ikke desto mindre er det stadig undersøgeren, der skal sikre metodens reflekterende opmærksomhed, ved at stille spørgsmål til forforståelse, der kan bringe undersøgelsen videre og medtaget undersøgerens blinde pletter, er det jo kun de spørgsmål, der kommer til undersøgeren, der kan stilles (Se evt. mellemrumstanke 6 for uddybning, bilag 1). Deraf kan spørges om det, som i sidste ende undersøges nærmer sig en undersøgelse af undersøgerens relation til fænomenet end det er fænomenet i sig selv.

For hvem eller hvad er noget nyt? Det skulle gerne være for andre end undersøgeren.

Det andet forhold, som forbinder sig hertil, omhandler metodens afsæt i epoché-reduktion, som stiller undersøgeren mellem epoché og tomhed og derfor må befinde sig i friheden til at virke videnskabeligt kreativt.

På saglig vis må undersøger sandsynliggøre, at undersøgelsen ikke kun leverer en indpakning bestående af retorisk glanspapir, selvom der benyttes vokative greb.

Det handler om at der tilbage-vises til fænomenet gennem de levede erfaringer, der på overbevisende vis kan vække til genkendelse (resonans), men også virke tankevækkende eller fascinerende. Set i dette lys vil det betyde, at både selve erkendelsesgrundlaget samt de mulige beskrivelser, der stilles til rådighed gennem afhandlingens undersøgelse, må bero på en tillid til både elevernes og undersøgerens sproglige kapacitet og kreativitet, men ikke som eneste referencepunkt.

Et andet referencepunkt henviser også til den værdi det materiale, der udgør undersøgelsens resultat, har (får) i mødet med læseren. Er det i stand til både at vække til genkendelse og fascination – måske endda undren? Det er på det punkt den praksisfænomenologiske rækkevidde i forhold til videnskabelse strækker sig.

Mellemrumstanke 8

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 8 i bilag 1: *"Hvornår er noget om elevstemme som fænomen besvaret fyldestgørende? På hvilket tidspunkt eller sted er (...)"*

Der åbnes nu for afhandlingens del 3, som træder lige ind i en udvalgt samling af anekdoter. *Forhåbentlig* står samlingen frem som de anekdotiske 'resultater' på sand-synlige opførsler af fænomenet elevstemme, der kan vække til eksistentiel genkendelse og fascination hos en læser. I hvert fald er det *forsøget* herpå, og tilsammen er anekdotesamlingen derfor illustrationer af den praksisfænomenologiske attentiveness' lytning og venten/venten og skrivning, de to reducerende bevægelser, og dermed givet det materiale, der initierer elevstemmes mulige beskrivelser.

Del 3: Den analytiske og diskuterende del: *Beskrivelser og Fortsættelser*

Anekdoter, mulige beskrivelser og forsættelser

Formålet med afhandlingens *analytiske* og *diskuterende* del er at præsentere undersøgelsens fund, udfolde analysen og vise elevstemmes kendetegn og præsentere dens fænomenologi. Hermed knyttes an til en diskussion af pædagogiske implikationer, der dels griber tilbage til de eksisterende tematikker i feltet og dels peger mod nye perspektiver. Således besvares og udfoldes forskningsspørgsmålene i denne dels helhed.

Kapitel 5: *Beskrivelser*

Anekdoter og mulige beskrivelser af elevstemme

Kapitlet indeholder analysen af den empiriske undersøgelse, der falder i to dele:

Den første del af analysen forholder sig til forskningsspørgsmål 1: *Hvilke kendetegn kan elevstemme have*, hvis besvarelse kommer fra undersøgelsesspørgsmål 1: *Hvordan oplever elever at sige noget eller ikke sige noget i gymnasiet?* Således danner elevers oplevelser af at være i elevstemme grundlaget for at beskrive elevstemmes kendetegn.

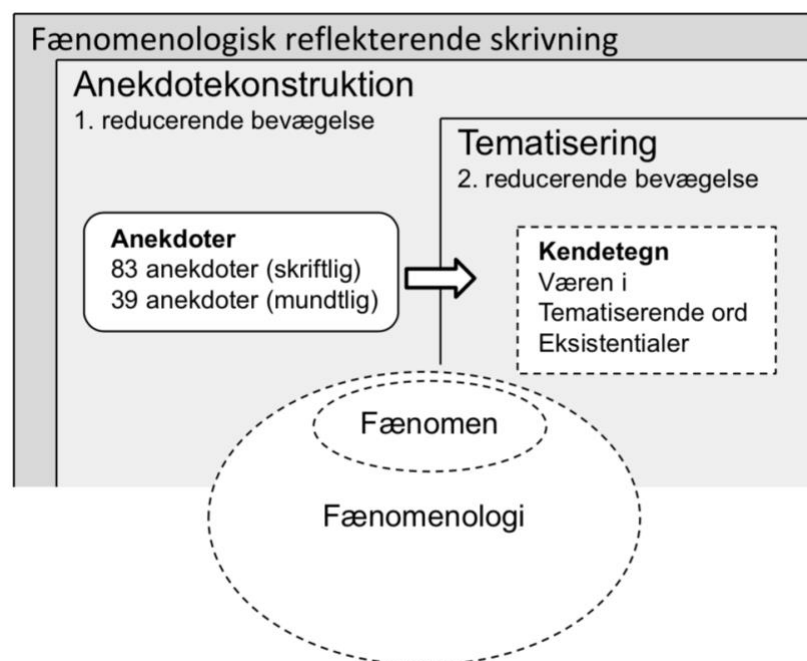
Den anden del af analysen forholder sig til forskningsspørgsmål 2: *Hvad er elevstemmes fænomenologi*, hvis besvarelse kommer fra undersøgelsesspørgsmål 2: *Hvordan manifesterer elevers stemmer sig i gymnasiet?*

Kapitlet indeholder en fremstilling af analysens resultater. Afsnittene 5.2 og 5.3 præsenterer fænomenet elevstemme gennem anekdoterne og elevstemmes kendetegn. Med afsæt heri beskriver afsnittene 5.4 og 5.5 elevstemmes fænomenologi. Mens afsnit 5.2 formidler udvalgte anekdoter og tematiseringens analytiske afkast, har afsnittene 5.3, 5.4 og 5.5 form af fænomenologisk reflekterende skrivning, som tilbyder mulige beskrivelser af elevstemme, der har til hensigt at kunne åbne for en dybere forståelse af fænomenet.

Kapitlet *viser* i det første analytiske træk fænomenets fremtræden, som det empiriske resultat og det teoretiske resultat, som specifikke kendetegn (figur 6). Således præsenteres de fænomenologiske eksempler på elevstemme i deres anekdotiske form og elevstemmes kendetegn fremstilles, som tilstedeværener i elevhed på baggrund af hvilke, den fænomenologiske reflekterende skrivning tager form.

Da denne del af analysen ikke er i stand til at vise fænomenet i sin helhed, bringes undersøgelsen videre mod det andet analytiske træk, der i et poststrukturalistisk perspektiv er i stand til at indfange og vise elevstemmes sammensatte og forviklede karakter. Dette træk viser elevstemmes fænomenologi, som et metodisk resultat og det teoretiske resultat af fænomenets specifikke kendetegn, som en overbygning på det første træk (figur 7).

I lyset af de mulige beskrivelser af elevstemme reflekteres perspektiver fra kap 1 & 2, der kredser om spørgsmål vedrørende stemmens overskud, stemmens kilde og forholdet mellem stemme og stemmefører samt forståelser af stemme som repræsentant for en elev, hvilket retter sig mod udfordringer i forbindelse med elevs måde at deltage med elevstemme på i undervisningen.



Figur 5. Anekdotekonstruktion og tematisering mhp. indkredsning af fænomen og elevstemmes fænomenologi

5.1. Introduktion til to analytiske træk

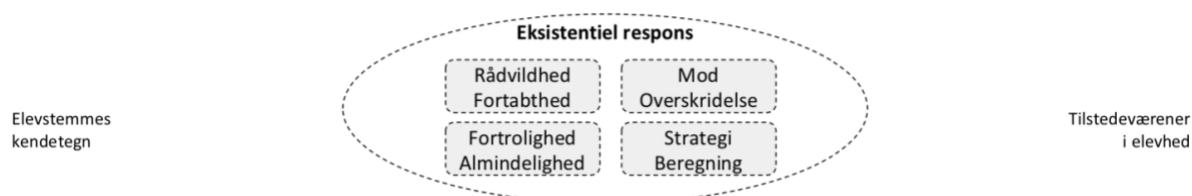
Nedenfor gives et kort overblik over undersøgelsens resultater, der introducerer til de tilhørende begreber, som spejler analysens to træk. Herefter udfoldes modellens (figur 5

ovenfor) fokus på fænomen og fænomenologi og de to træk i samtalen med elevstemmeanekdoter.

Analysens første træk

Analysens første træk forholder sig til forskningsspørgsmål 1 og undersøgelsesspørgsmål 1. Heri fremstår dels den eidetiske og den ontologiske reduktions bevægelse, idet opmærksomheden rettes mod henholdsvis det meningsdannende materiale, der kan pege på mulige kendetegn, samt de modaliteter af tilstedeværen som viser sig igennem væren.

Fænomenet elevstemme ville gennem analysen kunne beskrives og fremstilles alene gennem sine *kendetegn*, der på baggrund af elevstemmernes singulære udtryk viser sig gennem fire modaliteter af *tilstedeværen* i *elevhed*. Disse er rådvildhed og fortabthed, fortrolighed og almindelighed, mod og overskridelse samt strategi og beregning.



Figur 6. Fænomenet elevstemmes kendetegn (analysens 1. træk).

Modellen illustrerer afhandlingens empiriske resultat, der udgør det specifikke og kontekstuelle omkring fænomenet elevstemme. Men analysen viser også, at elevstemme kan beskrives ud fra en række yderligere begreber, der på forskellig vis indvirker på og former elevstemme, hvilket er vigtigt for forståelse af fænomenet. I analysens første træk opstår et særligt fokus omkring det kropslige eksistential og det affektive materiale, der omgiver kroppen, som tydeligvis spiller ind på elevstemmes fremkomst. Denne del af analysen viser, at elevstemme i sin grundstruktur er reagerende. Det vil sige, at elevstemme svarer eller responderer. Fremkaldelsen af elevstemme, som det empiriske resultat, viser at fænomenologien ikke kan rumme elevstemmes sammensatte og forviklede karakter, hvorfor det indebærer en analytisk overbygning. Dette giver anledning til at tilføje et andet træk i analysen for at kunne forstå fænomenet i sin helhed.

I analysens andet træk er der brug for teoretiske begreber til at tænke med og til at åbne for en dybere forståelse af fænomenet, der bevæger sig ud over det empiriske resultat. Grundet dette

skifte i opmærksomheden og inddragelse af poststrukturalistiske perspektiver vil også terminologien skifte mellem træk et og to.

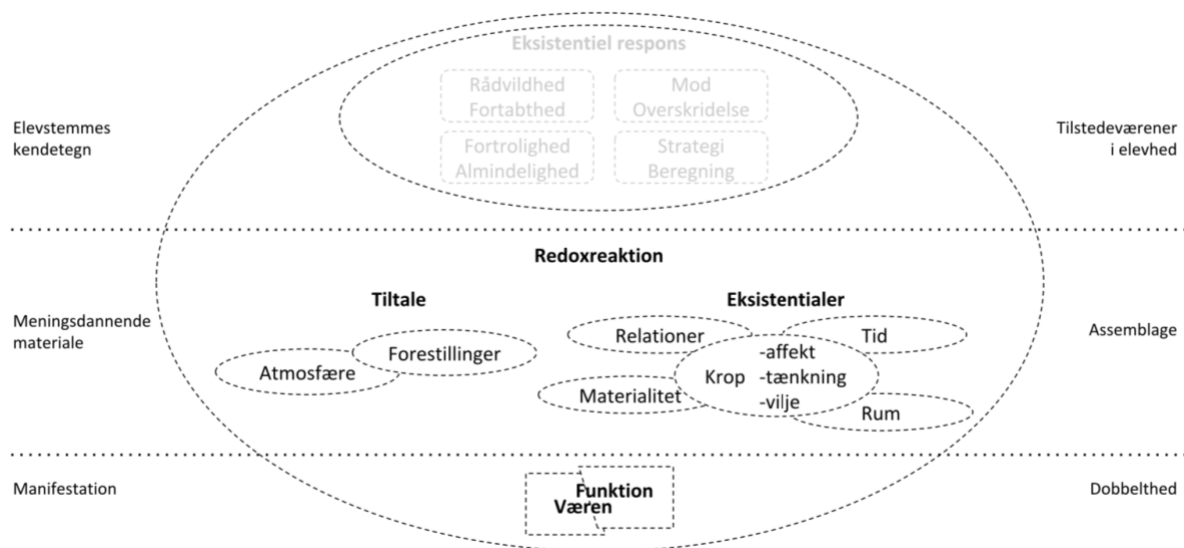
Det, som i første træks fænomenologiske rammesætning defineres og beskrives som meningsdannende materiale, vil i det andet træk udgøres af en assemblage. Begge begreber står for et afsæt til at analysere anekdoterne og dermed forstå fænomenet, der medfører en udvidelse heraf og ikke et forslag til en erstatning af det ene frem for det andet. Det er stadig elevstemme som fænomen, der undersøges, og derfor betegnes skiftet netop også som to analytiske træk, og ikke som to selvstændige analyser.

Analysens andet træk

Analysens andet træk forholder sig til forskningsspørgsmål 2 og undersøgelsesspørgsmål 2. Heri fremstår dels den radikale og etiske reduktions bevægelse, idet opmærksomheden rettes mod henholdsvis, hvordan fænomenet kommer til syne og viser sig udenom subjektet bevidsthed, samt det fremmede som noget andet end, hvad der henviser til meningen af væren.

Udgangspunktet for analysens andet træk er elevstemmes reagerende grundstruktur: afsnit 5.4. Elevstemme reagerer på en tiltale, der kan komme forskellige steder fra, fx fra atmosfæren i rummet eller fra elevens egne og andres forestillinger. Elevstemmes reaktion på tiltale kan beskrives som en redoxreaktion, hvor visse kropslige kapaciteter forstås som reaktanter, der oxideres henholdsvis reduceres. Elevstemme fremkommer i en kilde i form af en assemblage/sammensætning af materialet bestående af tiltale og eksistentialer, hvori reaktanterne krop-tænkning, krop-affekt og krop-vilje henholdsvis oxideres og reduceres i kraft af redoxprocessens bevægelighed. I assemblagens redoxreaktionen samles elevstemmes meningsdannende materiale, der skubber til elevstemmes tale og/eller tavshed og udgør elevstemmes singulære udtryk i det partikulære.

Assemblagens virke spiller dermed en betydelig rolle i forhold til at kunne begribe fænomenet i sin helhed, hvorfor fænomenet elevstemme ikke ville være fyldestgørende beskrevet, såfremt dens kendetegn skulle stå alene.



Figur 7. Elevstemmes fænomenologi (analysens 2. træk).

Denne del af analysen viser, at elevstemme finder sted i 'et flydende' mellem dens *væren* og *funktion*, hvilket tildeler elevstemme en *dobbelthed*, der *manifesterer* sig i dens udtryk. På den ene side viser elevstemme sig som en *funktion*, der bærer elevens intention om at tale og deltage. På den anden side viser elevstemme sig som en *væren*, der opererer selvstændigt og uafhængigt af elevens intention med den. I dette lys udgøres *elevstemmes fænomenologi*.

Modellen illustrerer, hvad der kan betegnes som det metodiske resultat forstået som læren om, hvordan man fremkalder fænomener, samt det teoretiske resultat i form af elevstemmes fænomenologi.

Mellemrumstanke 9

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 9 i bilag 1: "Her må en tanke deles inden der fortsættes. Det er ikke helt så ligetil at analysere på en måde, så elevstemme (...)"

5.2. Elevstemmes kendetegn som tilstedeværener i elevhed

I det følgende præsenteres elevstemmeanekdoterne som udgangspunktet for en indkredsning af elevstemmes kendetegn. Og netop det, som materialets anekdoter lægger til de teoretiske perspektiver fra del 1 (kap. 1&2), er en empirisk blotlæggelse af det, som sker i gymnasieelevers *levede øjeblikke* – de *nu'er* for elevstemmes tale og/eller tavshed. Det fulde antal anekdoter kan naturligvis ikke rummes i det følgende (se bilag 13 for samtlige anekdoter)

men præsenterer et udvalg, der i sammenhæng med analysens træk hver især og tilsammen danner et dækkende billede af undersøgelsens samlede materiale. Med andre ord er anekdoterne udvalgt som et led i den fænomenologiske reflekterende skrivning med henblik på at vise fænomenet. Dvs. udvalgt med henblik på at præsentere dem, der bedst henviser til begge analytiske træk, og dermed valgt ud fra at vise, hvor elevstemmes kendetegn som tilstedeværen samt dens reagerende grundstruktur tydeligst træder frem.

Når der i det følgende refereres til 'elevstemme', henvises der til materialets samlede antal anekdoter. Ikke alle anekdoter er tilføjet tematiseringens analytiske afkast – *tematiserende ord, eksistentiale(r)* og *væren i elevstemme*, men se bilag 13 for samtlige anekdoter og analytiske afkast. Yderligere skal det bemærkes, at det ikke nødvendigvis giver mening at udskille enkelte eksistentialer til fordel for andre, som det også vil være anført i anekdoternes afkast, af den grund at oplevelse ikke kan isolere hverken rum, tid, krop, relation eller materialitet til et selvstændigt og uafhængigt eksistentiale, der ophæver og udelukker de andre.

Mod elevstemmes kendetegn som modaliteter af tilstedeværen i elevhed

Anekdoternes analytiske afkast, *tematiserende ord, eksistentialerne* samt *væren i*, der 'falder ud af' de enkelte anekdoter, viser elevstemmes singulære udtryk. Med denne synliggørelse *ordner* analysens bevægelser anekdoterne som de fænomenologiske eksempler, de er.

For at bringe analysens afkast videre mod, hvad de er et udtryk for i forhold til elevers væren i gymnasiet, knyttes afkastene til Heideggers begreb om *tilstedeværen*. Dette relaterer sig til afhandlingens interesse for, hvordan elevers stemme viser sig i sin eksistensen (jf. afsnit 2.4.)

Idet anekdoterne som fænomenologiske eksempler på elevstemme alle *henviser* til det essentielle tilhørende fænomen, bliver det på denne baggrund muligt at forstå og beskrive, hvordan tilstedeværen *befinder sig, forstår* og *(ud)lever* gennem elevers væren som gymnasieelever.

Således danner tematiseringens analytiske afkast grundlag for beskrivelse af fænomenets kendetegn, der henviser til modaliteter af tilstedeværen. Disse er opstået i metodens filosofiske aspekt gennem en bevidst lytning efter værensdimensionen i de analytiske afkast som led i den fænomenologiske hermeneutiske refleksion.

I fremstillingen af elevstemmes kendetegn kategoriseres således fire modaliteter af tilstedeværen i elevhed: 1) Rådvildhed og fortabthed, 2) fortrolighed og almindelighed, 3) mod og overskridelse og 4) strategi og beregning.

Da verden, ifølge Heidegger (2007), erkendes af tilstedeværen, vil synliggørelsen af elevstemmeudtryk kunne skabe adgang til elevens væren. Af den grund at elevens væren altid vil være udlægninger af tilstedeværen som en medforstået væren-i-verden, hvori forståelsen af *eksistensen* altid er en forståelse af verden (Ibid. s. 174).

Med andre ord, elevstemmes fremtrædelse – dens udtryk – kan henvise til en funderet modus af i-verden-væren (Ibid. s. 94), hvor selve den væren, som tilstedeværen forholder sig til gennem elevstemmeudtryk, på den ene eller anden måde viser gymnasieelevers eksistens (Ibid. s. 32). Det vil sige, elevstemmes tale og/eller tavshed kan begribes som det at tilstedeværen *forholder sig til* (sin egen) væren i situationer for dens udtryk (Ibid. s. 32).

Mellem *eksistentialerne* (oplevelsens fundamentale indhold) og elevens *væren-i-situationen* skabes og ses denne forbindelse i elevstemmes udtryk, der i de *tematiserende ord* viser måder at befinde sig på, og dermed hvordan elevstemme er til stede. Det vil sige, de tematiserende ord stiller således skarpt på oplevelsens indhold som tilstedeværen, der formidler dens forbindelse til væren. Hermed kan elevstemmeudtryk forstås som udtryk for elevens væren-i-verden.

At befinde sig som elev i og gennem elevstemme vil man derfor kunne forstå som en respons på eksistensen, idet de singulære elevstemmeudtryk (talende og/eller tavse) vil kunne henvise til, hvordan tilstedeværen forholder sig til væren som en del af eksistensforståelsen. Tilstedeværen vil dermed kunne betegnes som *eksistentiel respons*.

Med andre ord: Med fremkaldelsen af de analytiske afkast åbnes frekvensen for elevstemmes tale og/eller tavshed således på en 'eksistentiel bølgelængde', der viser, hvordan elever befinder sig i, hvad der kan kaldes for, en *elevheds væren*, hvori den værensforståelse, der selv er "en værensbestemthed for tilstedeværen" (Ibid.), 'lyser op' gennem elevstemmes udtryk i anekdoterne. Denne 'oplysen' henviser til tilstedeværens eksistentielle respons.

Med *elevstemmeeksempel A's* analytiske afkast:

Viser en *væren i*: risiko, farezone

Tematiserende ord: Elevstemme kan være snarrådig, rigtig, bluffende

Gennem *eksistentiale*: oplevet krop, rum, tid og relation

... kan dette uddybes på en lidt kreativ måde, 'blandet med' en Heideggersk (2007, s. 204) pointe (kursivering er citeret tekst fra Heidegger): Snarrådighed, spænding, bluff og lettelse "(...) *karakteriserer måderne, hvorpå tilstedeværens dagligdags er sit 'til stede', er*

åbnetheden af i-verden-væren". Det vil sige, de tematiske ord forstået som åbnethed" (...) *er som eksistentiale bestemtheder af tilstedeværen ikke forhånden; de er med til at udgøre dens væren*". Idet eleven her interagerer i verden, svarer han på den konkrete situation og" (...) *gennem deres værensmæssige sammenhæng* (dvs. eksistentialerne krop, rum, tid og relation) *afslører der sig en grundegenart af dagligdagshedens væren, som vi kalder for tilstedeværens hjemfaldelse*" (væren i: risiko, farezone) (Heidegger, 2007, s. 204).

Det, som afsløres i anekdoterne, er dermed en grundegenart af elevheds væren, som kan siges at åbne for en forståelse af fænomenet, der i sit tilstede ikke kan løsrives fra de eksistentialt forbindelser i væren, hvorfor fænomenet vil kunne give adgang til den eksistensforståelse, som formidles i tilstedeværen. Idet elevstemme henviser til eksistentiel respons, vil en opmærksomhed på tilstedeværen *i sin aktive forholden sig til væren* netop kunne udpege modaliteter af tilstedeværen, eller sagt anderledes, lede til beskrivelser af måder, elever kan 'finde sig selv i verden på' (Ibid. s. 269) vist gennem de singulære elevstemmeudtryk.

Elevstemmeeksempel A vil således henvise til, at eleven befinder sig i en væren i risiko eller farezone for afsløring (jf. "det var tæt på"). Elevstemme svarer (på truslen) snarrådigt, rigtigt og bluffende, og eleven skal handle i taletvang uden et sikkert svar på hånden og oplever samtidig minimal chance for at undgå afsløring. Den eksistentielle respons lyser op i anekdotens punctum – det fundamentale aspekt af væren, der ligger i elevens udsagn, 'det var tæt på'. Eller sagt anderledes: 'Jeg overlevede' er måden, hvorpå eleven finder sig selv i verden. Dette kan kategorisere tilstedeværen i en modus (måden hvorpå elevstemme er sit til stede) som *rådvildhed* og *fortabthed*.

Som eksemplificeret her er det på baggrund af anekdoternes analytiske afkast således muligt at indkredse elevstemmes kendetegn som fire modaliteter af tilstedeværen i elevhed.

At alle anekdoterne er systematiseret under de fire tilstedeværener, fjerner ikke deres enestående og unikke udtryk og udligner forskelle. I stedet handler kategoriseringen om at fremhæve elevstemmes kendetegns invariante træk og samtidig vise, at der inden for disse fire tilstedeværener, findes forskellige variationer af udtryk, der bærer præg af at være flertydige og sammensatte – det er netop derfor, at elevstemmerne formidles bedst gennem anekdotens form. Det gør sig gældende i kategoriseringen, at det kan være vanskeligt at finde eller udpege en dækkende overskrift for tilstedeværen, som i dette tilfælde skal rumme fænomenet

elevstemmes flertydighed. Det skal derfor heller ikke kunne udelukkes, at der muligvis vil kunne peges på flere modi af tilstedeværen. Ligesom der formentlig vil kunne åbnes for og diskuteres, hvorvidt enkeltstående anekdoter er placeret under den 'rette' tilstedeværen, og/eller om de kunne indplaceres under flere.

Det er vigtigt at fremhæve, at anekdoterne i sig selv i sin samling udgør afhandlingens empiriske resultat om fænomenet elevstemme. Det er i læsningen af anekdoterne, at fænomenet skal fremtræde for læseren. I det følgende vises udvalgte anekdoter både for at vise deres sammenhæng til de analyserede kendetegn og samtidig med henblik på at få fænomenet til at træde frem i læsningen af dette kapitel.

Nedenfor præsenteres en række udvalgte anekdoter gennem de fire modaliteter og deres analytiske afkast. Det er et valg at lade anekdoterne fremstå og tale for sig selv, dvs. uden undersøgerens indblanding, der kan føre tilbage eller forklare anekdotens tilhørsforhold til den givne modus af tilstedeværen. Dette valg begrundes først og fremmest i hensigten om *ikke* unødigt at komme til at 'spolere' eller forstyrre den oplevelse, læsningen af elevstemmerne kan give, men har samtidig til hensigt at give mulighed for, at en anden læser end undersøgeren vil kunne resonere anderledes med anekdoterne. I denne mulighed *deles* anekdoterne og lader elevstemmerne fremtræde som *åbne* afsæt for diskussion.

Med præsentationen af anekdoterne fodres den fortsatte fænomenologiske refleksion, som med hermeneutisk bistand vil udfolde analysen, der vil kunne åbne for *mulige beskrivelser* af elevstemme.

5.2.1. Rådvildhed og fortabthed

40: Det er tirsdag, og jeg er nervøs over fremlæggelserne i sidste time. Det kom i samfundsfag. Fra morgenen og i de to første timer havde der ikke rigtig været noget, men så i tredje lektion begynder mit hjerte at hamre. I sidste time ved jeg, at nu er der ingen vej tilbage, og jeg går med min gruppe og må gøre det så godt, jeg kan.

Det er, som om det hele går i slowmotion. Alt går langsomt, selv mine gruppemedlemmer før mig snakker langsomt. Jeg ser på skærmen, at den næste slide er min. Mit hjerte banker hurtigere og hurtigere. Og så kommer der ord ud af min mund, jeg snakker og snakker. Jeg ved ikke, om det er rigtigt, men jeg snakker om teksten. Jeg taler færdig og kan ikke huske, hvad

jeg har sagt, og om jeg har fået det hele med. Jeg kigger over på et af mine gruppemedlemmer, hun nikker og mimer 'godt'.

Viser en *væren i*: centrum for opmærksomhed, udstillelse

Tematiserende ord: Elevstemme kan være nervøs, påtvunget, 'sort tale'

Gennem *eksistentiale*: oplevet krop, tid, rum

32: Jeg kan ikke sige noget. Mange nye ansigter, mange nye navne, som jeg ikke kan huske. Jeg sidder i klassen og sveder. Mit hjerte hopper op i min hals, da læreren kigger på mig og spørger. Min stemme forsvinder, og det er, som om jeg sidder i en sauna. Lad være med at kigge på mig. Hvad tænker de, alle de nye mennesker, hvad tænker de om mig? Og hvad hvis det, jeg tænker, er det rigtige at sige, men så er forkert? Jeg har lyst til at gå min vej, gemme mig væk. Jeg prøver at lære mig selv at være som luft, så de ikke lægger mærke til, at jeg er der.

Jeg tvinger 'det ved jeg ikke' frem fra min hals, selvom jeg har en idé om svaret, og gemmer mig i skam bagefter.

Viser en *væren i*: opmærksomhed, ulyst, skam

Tematiserende ord: Elevstemme kan være stum, rigtig, forkert, nødvendig, svigefuld

Gennem *eksistentiale*: oplevet krop, rum, relation

28: Det er matematik, og jeg har det rigtige svar. Jeg bliver nervøs og kommer til at sige noget forkert. Jeg får det dårligt. Alle tænker, at jeg nærmest er dum. I stedet for at modbevise det med at svare rigtigt på det næste spørgsmål, som jeg også kan svaret på, graver jeg mig ned i mig selv og tænker, det kan være ligegyldigt.

Viser en *væren i*: dumhed, ligegyldighed,

Tematiserende ord: Elevstemme kan være nervøs, rigtig, forkert, underminerende

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation, krop

71: Matematik på B-niveau og jeg er nogenlunde med i, hvad der foregår på tavlen. Læreren stiller et rimeligt simpelt spørgsmål ud i klassen, og jeg kender godt svaret. Men jeg er bange for at svare forkert, så jeg lader være med at række hånden op – de andre skal jo ikke tro, at jeg

er dum eller noget. En anden rækker hånden op og giver præcis det samme svar som mig. Det er fuldstændig korrekt. Jeg er skuffet over mig selv – at jeg ikke bare rakte min hånd op.

Viser en *væren i*: beskyttelse, forbeholdenhed, skuffelse

Tematiserende ord: Elevstemme kan være rigtig, forkert

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation, rum

ei6leb2 – fremlæggelse

Jeg får det varmt, det er ikke super-fedt. Lige i det, jeg skal sige noget, har jeg glemt det. Pludselig kan jeg slet ikke huske ordene for det, jeg gerne vil sige. Jeg roder rundt i det. Står bare der, forvirret. Nu må det ikke blive pinligt, jeg skal finde på et eller andet at sige. Jeg er tvunget. Ubehagelig situation. Kan ikke finde ordene. Ikke akavet nu, ikke akavet, bare ikke akavet nu.

Viser en *væren i*: synlighed, udstillelse, ubehag, akavethed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være glemsom, tavs, rodet

Gennem *eksistentiale*: oplevet krop

ei10leb3

Det kan høres eller ses. Min stemme ryster. Så jeg er ret god til ikke at få øjenkontakt, når jeg skal. Det der med at kigge på publikum, det kan jeg ikke. Jeg vil hellere stå at kigge ned i jorden. Jeg kigger ikke op på læreren eller på tavlen eller på noget som helst. Jeg kigger ned i min skærm, selvom den der sætning, jeg siger, ikke er på den skærm.

Viser en *væren i*: undgåelse

Tematiserende ord: Elevstemme kan være ude af kontrol

Gennem *eksistentiale*: oplevet krop

5.2.2. Fortrolighed og almindelighed

ei4leb2

Det er lige efter middag, og vi sidder i klassen. Jeg er glad og snakker lidt med min sidemakker. Vores lærer gennemgår de opgaver, vi har lavet. Han forklarer, hvordan man laver en af

opgaverne, og spørger om den formel, der skal bruges. Jeg rækker hånden op, og han vælger mig. Så forklarer jeg hvordan.

Viser en *væren i*: lethed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være uproblematisk, ligetil

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation

12: Min tysklærer peger på det tyske ord Wiederholung på tavlen og spørger: ”Hvad betyder det”? Jeg kigger rundt i klassen. Ingen rækker hånden op. Jeg har heller ikke hørt det før og kender ikke ordet. Ingen ved det. Efter kort tid vender læreren sig imod mig og kigger på mig. ”Maja, ved du hvad det betyder”? Jeg kigger på ordet, men jeg ved det jo ikke. Men så ser jeg det, og det går op for mig, samtidig med at jeg begynder at tænke højt. Jeg siger, ”wieder, det betyder igen og ’holung’, betyder at hente. Det betyder gentagelse”. ”Lige præcis”, siger min lærer. Tænk, at jeg sådan kan ræsonnere mig frem til et ords betydning, det er sejt.

Viser en *væren i*: opdagelse, tilfredshed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være ræsonnerende

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum, relation

ei3leb5 – fremlæggelse

De andre snakker først, så jeg står bare og venter, til det bliver min tur. Jeg fremlægger (mærker lige åh, nu skal jeg præstere noget her foran klassen, jeg vil ikke dumme mig) om den hellige ko der, og det varer bare lige et par minutter. Bagefter er jeg lettet, det hører med til en normal fremlæggelse.

Viser en *væren i*: udstillelse, lettelse, almindelighed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være præsterende

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum

24: En pige i min klasse svarer ikke rigtigt på lærerens spørgsmål. Jeg rækker hånden op og bliver spurgt. Mit svar er fuldstændig rigtigt. Jeg føler mig over de andre og stolt. At jeg kan svare så godt på et spørgsmål om noget, vi ikke engang har gennemgået på tavlen.

Viser en *væren i*: overlegenhed, stolthed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være rigtig

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum, relation

25: Jeg er godt forberedt og klar til at sige noget. Vi gennemgår opgaverne, og de fleste har nogle gode svar. Jeg siger noget to gange, men de andres svar er bedre end mine, selvom jeg egentlig har skrevet det samme ned. Bagefter er jeg ikke glad for det, jeg har sagt.

Viser en *væren i*: utilfredshed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være forberedt, utilstrækkelig

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum, relation

ei11eb4

Læreren er færdig med at snakke. Han venter på, vi skriver på computerne. Det tager lidt tid med Alpha og andre tegn. Hvis vi har lyst, kan vi stille spørgsmål. Jeg har glemt det med uafhængig, og jeg spørger bare, selvom han har forklaret det tidligere. ”Men Kim, hvordan kan jeg vide, om den er uafhængig eller afhængig”? Det er bare sådan løst, man stiller spørgsmål, hvis man nu ikke har forstået det, og så kommer alle jo med.

Viser en *væren i*: afklaring

Tematiserende ord: Elevstemme kan være spørgende

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation

5.2.3. Mod og overskridelse

2: Vi har time, og læreren stiller et spørgsmål. Jeg kender svaret, ligesom jeg også gjorde ved spørgsmålet før. Jeg er i tvivl, skal jeg række hånden op og svare, eller skal jeg virke, som om jeg ikke har lavet lektier, og falde i med mængden. Vil jeg bare blive set som ham stræberen, hvis jeg rækker hånden op? Men hvis jeg lader være, kan læreren jo ikke se, hvad jeg kan. Fornuften sejrer, jeg rækker hånden op, fuck de andre, tænker jeg. En dag kommer det til at give pote, at jeg gør, som jeg gør. Jeg svarer på spørgsmålet og får ros fra læreren. Jeg føler mig som en stræber, men jeg er stolt af det.

Viser en *væren i*: overvejelse, valg

Tematiserende ord: Elevstemme kan være fornuftig, stræbsom, succesfuld

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation, rum

67: I religionstimen diskuterer jeg etik med min sidemakker i forhold til spørgsmålet om abort. Jeg brænder for at række hånden op og spørge, men jeg er lidt bange for, at min lærer vil grine og sige, 'det er irrelevant' eller bare, 'sådan noget snakker vi ikke om'. Jeg har onde sommerfugle i maven, og jeg ved ikke, om jeg bare skal lade være. Jeg spørger min sidekammerat, som siger, at jeg helt klart skal spørge. Nu ved jeg, at det ikke er så besynderligt et spørgsmål. Jeg tager nogle tunge og dybe vejrtrækninger og rækker hånden op... Sådan er det – nogle gange har jeg mod nok til det, og andre gange vil jeg hellere have en halsbetændelse.

Viser en *væren i*: nervøsitet, overskridelse, mod

Tematiserende ord: Elevstemme kan være påtrængende, tvivlende, mobiliserende/afsøgende

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation, krop

ei4leb1

Jeg sidder og gennemgår, hvad jeg vil sige og hvordan – er det nu egentlig rigtigt, det jeg vil sige? Jeg prøver at komme i tanke om den lektion, hvor vi talte om det. Jeg leder i mine noter. Jeg tænker igennem, om det kan passe, og om der kan være andre muligheder. Hvad kunne det ellers være? Hvis han nu siger, at det er forkert, hvad svarer jeg så?

Ja, jo... jeg prøver, jeg har noget, men han må egentlig godt vælge en anden. Heldigvis er der flere, der har hånden oppe, så jeg tager chancen.

Viser en *væren i*: ambivalens, chancetagning

Tematiserende ord: Elevstemme kan være overvejende, tøvende, afsøgende, risikovurderende

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum

ei10leb2

Vi er ved spørgsmål 1, og vi skal gennemgå 10. Jeg sidder og kigger på spørgsmål 10. Jeg sidder virkelig bare og fokuserer på det. Er det nu rigtigt? For så kan jeg række hånden op. Den ene sætning. Jeg sidder bare og fokuserer. Tænker, om den dog bare ikke kunne være rigtig. Så kan jeg række hånden op, når vi kommer til spørgsmålet. Jeg kører det igennem i mit hoved. ER det rigtigt, eller skal jeg lige analysere det igen for lige at tjekke, at det er helt rigtigt. Er den det, skal sætningen lyde sådan? Jeg markerer lige sådan forsigtigt, at jeg er her, og mit hjerte banker, "hvad nu hvis hun faktisk vælger mig, hvad sker der så"? Jeg håber på, at jeg

ikke bliver taget. ”Træk lige vejret”, tænker jeg, det er jo ikke grænseoverskridende. Jo, det er grænseoverskridende. For mig.

Så er det ude – og rigtig! Lettelse. Det er ovre, og jeg tør igen. Lige indtil næste time.

Viser en *væren i*: håb, overskridelse, lettelse, succes, fornuft

Tematiserende ord: Elevstemme kan være rigtig, forkert, kontrollerende

Gennem *eksistentiale*: oplevet krop

72: En normal mandag i VØ. Vi har om logistisk effektivitet, og det er ret nemt. Jeg rækker hånden op for at svare på et spørgsmål. Lige idet læreren siger mit navn, bliver jeg nervøs for, om jeg svarer forkert på spørgsmålet. Men jeg kaster mig ud i det. Det er korrekt, og jeg er lettet og glad.

Viser en *væren i*: handling, lettelse, glæde

Tematiserende ord: Elevstemme kan være umiddelbar, vovende

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation

14: Nyt emne i matematik. Det er svært, og jeg vil allerhelst ikke spørges – faktisk helst have, at jeg bliver sprunget over. Han når til Solveig ved siden af mig, og jeg begynder at blive nervøs. Jeg ved ikke, hvordan det skal regnes ud, jeg er ikke sikker. Pludselig bliver Solveig i tvivl om sit svar på spørgsmålet, men jeg er næsten 100% sikker. Det ved jeg jo godt, tænker jeg, og jeg hvisker ”2x – jeg er næsten sikker. Prøv at sige det”. Hun siger det, og det er rigtigt. Jeg hjalp hende. God mavefornemmelse. Heldigvis er det det sidste spørgsmål, som vi skal gennemgå, og vi når ikke til mig.

Viser en *væren i*: undgåelse, nervøsitet

Tematiserende ord: Elevstemme kan være usikker, hjælpsom

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation

5.2.4. Strategi og beregning

ei12leb2

Jeg indfinder mig bare med, hvad der bliver sagt. Er det så relevant, at jeg siger det her? Er det nu godt, at jeg siger det her, eller kan jeg ligeså godt tie stille? Jeg er her jo ikke kun for mig selv, jeg er her også for andre. Vil jeg diskutere det her? Nej, ikke lige nu.

Viser en *væren i*: hensyn, tavshed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være vurderende

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation

23: Jeg laver mine lektier i det fag, da jeg frygter, at læreren vil udpege mig til at svare på spørgsmål, som jeg ikke har styr på. Jeg har lavet opgave 1, 2 og 3 til timen, men ikke opgave 4. Allerede i går aftes gjorde jeg det klart for mig selv, at jeg skal række hånden i vejret og svare på de tre opgaver, jeg har lavet, for så kan jeg sandsynligvis gå uden om opgave 4 og undgå at blive udstillet foran læreren og mine klassekammerater. Timen starter, og jeg bliver nervøs. Selvfølgelig har alle mine veninder lavet opgaverne, og jeg frygter, at mine er forkerte, eller at svarene ikke minder om deres. Vores lærer spørger til opgave 1, og jeg åbner mit dokument, men jeg holder hånden nede.

Viser en *væren i*: nervøsitet, undgåelse, sammenligning

Tematiserende ord: Elevstemme kan være intentionel, forberedt, besvarende, forkert

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum, relation, krop

3: Vi har matematik, og emnet er andengradspolynomier. Jeg har løst opgaverne og sidder med svarene. Vores lærer spørger ud i klassen, om der er nogen, der har svaret på opgave 3. Jeg kigger rundt i klassen, ingen rækker hånden op. Jeg har lavet opgave 3 og tænker det er en god mulighed for at vise min lærer, at jeg godt kan det, og imponere læreren lidt. Men jeg rækker ikke hånden op. Hvad nu hvis det er forkert, jeg vil være 100% sikker, før jeg siger noget. Jeg frygter det. Endelig er der en, der rækker hånden op. Han svarer, nøjagtigt det samme som jeg ville have sagt. Jeg bliver så bitter indeni.

Viser en *væren i*: afsøgning, tvivl, frygt, bitterhed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være sikker, forkert

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum, relation

ei9leb2

Det er i slutningen af en dobbelttime. Jeg har stort set ikke været aktiv. Jeg tænker for mig selv, så skal jeg lige prøve at være lidt aktiv i det mindste – vise lidt engagement. Jeg tager chancen og rækker hånden op, selvom jeg ikke er 100% sikker på svaret.

Det er forkert, jeg er træt af det. Og irriteret.

Jeg siger ikke mere den time – jeg er bange for at sige noget forkert igen.

Viser en *væren i*: chancetagning, irritation, resignation

Tematiserende ord: Elevstemme kan være rigtig, forkert

Gennem *eksistentiale*: oplevet rum, relation

6: Det er sidst på dagen, og jeg har svært ved at koncentrere mig. Som sædvanlig har vi almindelig klasseundervisning – helt almindelig røv-til-sæde-undervisning. Jeg har svært ved at følge med i, hvad der sker, og jeg kan ikke svare på særlig mange af de spørgsmål, som læreren stiller. Min hånd er derfor ikke lige så ofte i vejret, som den er i andre fag og ellers plejer at være. Jeg sidder bare der og ærgrer mig, jeg vil jo gerne vise og imponere min lærer at jeg kan faget. Jeg siger ikke noget og giver helt op. Jeg begynder at spille computer og tjekker facebook, hvis jeg alligevel ikke kan vise min lærer, at jeg kan mine ting, så kan det hele jo være ligemeget.

Viser en *væren i*: opgiveness, ærgrelse, resignation

Tematiserende ord: Elevstemme kan være ligegyldig, 'uden svar', imponerende

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation, rum

ei1leb4

Jeg ved godt, hvad svaret er. Det står jo i bogen. Jeg rækker ikke hånden op. Hun kan jo spørge ind til 'hvad betyder det helt præcist'? Det er egentlig ligemeget, det giver ikke mange point, at jeg bare læser en sætning op, hvis jeg ikke forstår det alligevel.

Viser en *væren i*: tvivl, utilstrækkelighed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være tilbageholdt, ligegyldig

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation

5.2.5. Elevheds væren som eksistensforståelse

– opsamling

De ovenstående fire modaliteter af tilstedeværen udgør således elevstemmes kendetegn som tilstedeværener i elevhed.

Gennem 1) Rådvildhed og fortabthed, 2) fortrolighed og almindelighed, 3) mod og overskridelse og 4) strategi og beregning, viser tilstedeværen sit tilstede som en eksistentiel respons.

Tilsvarende portrætfotoet fremstår noget alment i fire tilstedeværener, idet fx væren i *udstilling*, *sikkerhed*, *tvivl*, *frygt* er genkendeligt oplevet indhold af fundamental eksistentiel karakter hos de fleste mennesker. Det vigtige at pege på her er derfor, at en elevheds væren fremkalder elevstemme, hvis udtryk også trækker tydelige tråde til eksistensen.

Med andre ord, elevstemme hægter ikke kun sine kroge fast i elevens identitet men griber også fast i eksistensen, vel at mærke *i de levede nu'er* for elevstemmes tale og/eller tavshed.

Modsat portrætfotoets fastfrysende snap og evige opbevaring af en menneskelig eksistens' udtryk i det øjeblik til- og stilstand indfanger metodens ontologiske sensitivitet *det at eksistere* i sin aktive tilstand af væren i elevhed – med andre ord, i et deltagende tilstedevær. Dette fastholdes i anekdoterne som udtryk for:

Væren i: Usikkerhed, overvejelse, valg, spænding, nervøsitet, lettelse, skuffelse, ærgrelse, opgivenesshed, resignation, overståelse, god energi, tilfredshed, undgåelse, overlegenhed, stolthed, utilfredshed, ligegyldighed, erkendelse, forståelse, ulyst, skam, behagelighed, overskridelse, glæde, mod, forbeholdenhed, handling, ambivalens, chancetagning, lethed, håb, succes, fornuft, almindelighed, hensyn, venten, tvivl, utilstrækkelighed, synlighed, udstilling, ubehag, akavethed, i centrum, undgåelse, afklaring, omsorg, undring, oversethed, opmærksomhed, sammenligning, overskridelse, risiko, farezone...

At (ville, skulle/burde og kunne) sige noget med elevstemme aktiverer væren i forskellige og varierende modi af tilstedeværener på forskellige tidspunkter, der i de aktuelle situationer har betydning for elevstemmeudtryk og det 'svar', som den *enkelte* elevstemme giver og står for. Overordnet set 'svarer elevstemmerne dermed ud fra' denne elevheds væren, som en eksistensforståelse, der fremkalder singulære elevstemmeudtryk i den partikulære situation og således også viser sig som flertydig:

Tematiserende ord: Nervøs, ærgerlig, stræbsom, succesfuld, svarende, nødvendig, lav, tvivlende, ligegyldig, uden svar, imponerende, ræsonnerende, usikker, hjælpsom, intentionel, forberedt, risikerende, utilstrækkelig, spørgende, stum, svigefuld, sikker, hensynsfuld, ivrig, mobiliserende, afsøgende, umiddelbar, overvejende, tøvende, uproblematisk, kontrollerende, påtvunget, vurderende, overgivende, tilbageholdt, glemsom, tavs, rodet, dum, sort, ukontrolleret, afventende, opmuntrende, etisk, snarrådig, bluffende, tvivlende, modig, rigtig, forkert ...

Som det fremgår af oplistningerne ses elevstemmes sammensatte karakter tydeligt, og det er netop en pointe i forlængelse heraf, at brugen af elevstemme ikke kan reduceres til et redskab, der afvikler et enkelt sagsforhold og lader alt andet ligge.

Men et forhold er dog særligt gældende: Anekdoterne viser ganske tydeligt, at *alle elever gerne vil deltage, og de vil gerne bruge deres stemme!* Dagligt går de i skole og ind i undervisningsrum, og på denne vis er anekdoterne *alle* eksempler på svar på, hvad gymnasieuddannelse og undervisning tilbyder eleverne, som ganske enkelt er: en opfordring til deltagelse – ved fx at sige noget.

Men uagtet at dette incitament til tale giver ganske god mening, ikke formodes at være for meget forlangt og ej heller knyttes til et uoverstigeligt besvær, er det, som vist i anekdoterne, ikke nødvendigvis ligetil. Alligevel er det som om, at elevstemme i sine anekdotiske 'svar' giver lyd på en bestemt måde. Sagt anderledes: eleverne vil gerne, de skal/bør (eller de har ingen grund til at lade være), de kan bare ikke (altid) deltage med deres stemme. Og med dette i betragtning er det måske væsentligt at undersøge lidt nærmere, *at* og ikke mindst *hvordan* den eksistentielle kanal eller bølgelængde spiller en rolle for den deltagelse, elever i udgangspunktet knytter an til.

5.3. Tilstedeværen som eksistentiel respons

For at kunne indkredse og forstå elevstemme er det således ikke kun afgørende, om og hvorfor elevstemme er talende eller tavs, *men* at den har mange forskellige udtryk, givet dens sammensathed og flertydighed, samt at tilstedeværen som eksistentiel respons er tæt forbundet til det partikulære: situationens aktualitet, øjeblikket for en tiltale og nu'et for elevstemmes fremkomst i tale og/eller tavshed. Dette lader den praktiske faktiske sammenhæng, eleverne er i, fremstå som et betydningsfuldt grundlag, elevstemme taler og/eller tier ud fra.

Ligesom i flere af de udvalgte anekdoter viser de anekdoter, som inddrages i det følgende, at elevstemme fremtræder som talende og/eller tavs i situationer, der opleves som 'farlige omgivelser'. På tværs af de fire tilstedeværener går fx *udstilling*, *sikkerhed*, *tvivl* og *frygt* igen i forskellige gradbøjninger. Eleverne er med andre ord placeret 'in action' for deltagelse i undervisningssituationer, der spænder over fx oplevet nervøsitet, resignation, skuffelse og lettelse, glæde og succes – det er som om, at eleverne befinder sig på en slagmark, hvor det kan være skæbnesvangert at opholde sig:

- som om elevstemme hvert øjeblik gælder elevs overlevelse – både her og nu, men også på lang sigt
Her gælder det om at kunne handle og tænke strategisk
- som om elevstemme er våben og/eller skjolde, elever anvender på slagmarken
Her gælder det om at kunne beherske/mestre sit redskab
- som om elevstemme er helt alene mod resten af krigerne
Her står eleven selv tilbage med fiasko eller succes

Eller eleven kan stå tilbage (som i nedenstående elevstemme) i fastlåsthed:

73: Matematik er mit yndlingsfag, og jeg har lavet alle opgaverne. Jeg tør ikke række hånden op, jeg er bange for at sige noget dumt. Det er svært, og jeg kommer til at tænke for meget over det.

Denne dag er ligesom alle de andre: Jeg sidder her og prøver på at få sagt noget.

Viser en *væren i*: fastlåsthed

Tematiserende ord: Elevstemme kan være tilsidesat

Gennem *eksistentiale*: oplevet relation

Tilstedeværen som eksistentiel respons kan dermed forfølges og udfoldes inden for en slagmarksmetafor – det handler med andre ord om, at *en elevheds væren* afslører en forståelse af elevs eksistens, der gælder deres overlevelse.

Mellemrumstanke 10

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 9 i bilag 1: ”Overlevelse! Jeg tænker over, at slagmark er en stærk metafor for en elevheds væren – måske lige rigelig stærk. Men samtidig er (...)”

5.3.2. Slagmarkens elevstemmer

– om en elevheds væren

Det gør særligt indtryk, at elevens oplevelse af at befinde sig i en form for faretruende risikozone er så gennemtrængende hos de enkelte elever – også selvom risikoen kan siges at være forbigående og endda kan undslippes (eller flygtes fra) ved aktiv anvendelse af fx et ’skjold’, se denne elevstemme:

ei2leb2

Jeg har ikke lavet opgaven, men ingen rækker hånden op. Højest sandsynligt kan jeg godt oversætte det til tysk – i hvert fald de tre første ord. Dem kan jeg. Jeg rækker hånden op og siger ”er det ikke das Firma”? Men nej, det er hunkøn. Jeg siger habt og min lærer svarer ”arg, hvis det i ist, så er det hat”. Og så sidder jeg der. Troede jeg kunne og fuck, det kunne jeg ikke, og det kunne jeg heller ikke. Okay, det var det, jeg går tilbage til computeren. Sikkerhedsboblen.

’Sikkerhedsboblen’ oprettes, der fungerer som et skjold, der skærmer elevstemme fra undervisningssituationen.

Og den kan anvendes som ’våben’:

Lyt her:

19: Vi har spansk og gennemgår de opgaver, vi har lavet. Som sædvanligt er der få, der markerer. Jeg er ligeglad. Min hånd er i vejret, læreren skal se, hvad jeg kan. Efter lidt tid er der ikke andre tilbage end mig. Jeg svarer på de resterende spørgsmål, det gælder om at vise, hvad jeg kan. Der kommer et par ord fra drengene, men det er ikke noget særligt, jeg er vant til det.

Håndsoprækningen fungerer som våben, der 'synliggør' elevstemme i undervisningssituationen. Det eneste, der ikke kan flygtes fra, er kroppen. Kroppens synlige eksistens, dens fysiske skikkelse bliver siddende. Lige der på stolen i rummet, er den til alle tider udsat:

42: Hun tager ikke dem, der rækker hånden op, hun peger bare tilfældigt ud i klassen. Jeg bliver helt varm og har ikke lyst til, at det er mig, der skal svare på det. Jeg siger, at jeg ikke forstår spørgsmålet, men hun bliver ved med at prikke til mig og siger, det kan jeg godt. Det er ubehageligt. Endelig lader hun mig slippe, jeg bliver lettet, og fransktimen er endelig færdig.

Ud over at eksistere i latent risiko gør det også indtryk, at det tilsyneladende er særligt afgørende for overlevelse, at elevstemme leverer 'rigtige' svar. For ligesom slagmarkens risikozone står tydeligt frem på tværs af anekdoterne, er det ganske påfaldende, at elevstemme tilsyneladende fremkommer gennem en kodning af svar som rigtige eller forkerte. I en del af anekdoterne spiller denne kodning ind i elevstemmes fremkomst og udtryk. Desuden viser den sig aktiv på tværs af alle fire tilstedeværener, hvilket ses fremhævet herunder i enkelte eksempler:

(citater hentet fra de udvalgte anekdoter ovenfor)

Rådvildhed og fortabthed

32: Og hvad hvis det jeg tænker, er det rigtige at sige, men så er forkert?

Fortrolighed og almindelighed

38: Selvom jeg er den eneste, rækker jeg hånden op, og det føles rart, for jeg er sikker på mit svar. Jeg ved også, at det er okay ikke at svare 100% rigtigt. Hun tager mig.

Mod og overskridelse

ei10leb2

Er det nu rigtigt? For så kan jeg række hånden op. Den ene sætning. Jeg sidder bare og fokuserer. Tænker, om den dog bare ikke kunne være rigtig. Så kan jeg række hånden op, når vi kommer til spørgsmålet. Jeg kører det igennem i mit hoved. ER det rigtigt, eller skal jeg lige analysere det igen for lige at tjekke, at det er helt rigtigt.

Strategi og beregning

3: Hvad nu hvis det er forkert, jeg vil være 100% sikker, før jeg siger noget.

Hvad der vises her er, at en elevheds væren fremkalder selve kodningen af rigtig eller forkert. Uagtet om elevstemme taler eller forholder sig tavs 'svarer elevstemmerne ud fra' denne elevheds væren, hvilket fremkalder de singulære elevstemmeudtryk i den partikulære situation. På tværs af tilstedeværener står elevstemme i disse kodninger netop frem som et nyttigt redskab, der kan bruges mere eller mindre hensigtsmæssigt og meningsfuldt i undervisningssituationer. I Heideggers (2007, s. 94) begrebsbrug peger dette på, at en analyse af forholdet til *brugstøj* kan tilføje en måde at forstå elevstemmes fremtræden på.

5.3.3. Slagmarkens frontlinje

– om elevstemme som *brugstøj*

Ifølge Heidegger (2007) er brugstøj de ting, som ikke hører til tilstedeværen. Han skelner mellem brugstøj som enten vedhåndenværende eller forhåndenværende. Vedhåndenværende ting forstås som fortroligt, noget som er nær ved, oprindeligt og ikke-karakteriseret.

Det vil sige, i denne forståelsesform kan det vedhåndenværende (fx elevstemme som iboende redskab) 'operere' i uopmærksomhed. På en måde aktiv i en ikke-træden frem (Ibid. s. 98). Med andre ord, elevstemme som vedhåndenværende brugstøj er en del af den ikke-reflekterede livsverden. Dette ses herunder i tilstedeværens **fortrolighed og almindelighed**:

Lyt her:

30: Jeg spørger vores VØ-lærer: Hvordan beregner man den mest optimale leveringsform"? Han svarer. Jeg bliver klogere, og nu har jeg en bedre forståelse, for hvad det betyder. End of story.

ei11leb1

Jeg sidder ikke med hånden oppe. Jeg bliver taget. Det sker jo. Fint nok i tysk. Jeg siger sætningen. Det er die og ikke der. Næstes tur.

Brugstøj som forhåndenværende, derimod, forstås som ting, hvis brug karakteriseres af en reflekteret (teoretisk/analytisk) og distanceret omgang med tingen, hvor redskabet gør opmærksom på sig selv. Det ses i disse tilstedeværener:

(citater hentet fra de udvalgte anekdoter ovenfor):

Rådvildhed og fortabthed:

32: Min stemme forsvinder, og det er som om, jeg sidder i en sauna.

ei10leb3

Det kan høres eller ses. Min stemme ryster.

Mod og overskridelse

7: Jeg bliver helt bange for at sige noget og begynder nærmest at ryste i bukserne.

ei12leb2

Er det nu godt, at jeg siger det her, eller kan jeg ligeså godt tie stille?

Strategi og beregning

ei9leb2

Jeg siger ikke mere den time – jeg er bange for at sige noget forkert igen.

Således kan et *skifte* mellem et vedhåndenværende og forhåndenværende brugstøj forekomme, hvilket i konkrete situationer for elevstemmes fremkomst bringer den i fokus og gør den til et redskab, eleven kan forholde sig til – sagt anderledes, elevstemme tiltrækker sig opmærksomhed:

Lyt her igen:

71: Matematik på B-niveau og jeg er nogenlunde med i, hvad der foregår på tavlen. Læreren stiller et rimeligt simpelt spørgsmål ud i klassen, og jeg kender godt svaret. Men jeg er bange for at svare forkert, så jeg lader være med at række hånden op – de andre skal jo ikke tro, at jeg er dum eller noget. En anden rækker hånden op og giver præcis det samme svar som mig. Det er fuldstændig korrekt. Jeg er skuffet over mig selv – at jeg ikke bare rakte min hånd op.

I denne situations kodning af rigtig eller forkert løftes elevstemme ud af tilstedeværens i-brug og vedhåndenheden ”*tager sin afsked i det uanvendeliges påfaldenhed*” (Heidegger, 2007, s. 97), idet elevstemmes svar, på trods af dets rigtighed, ikke vurderes anvendeligt. Selvom svaret er rigtigt, er det risikofyldt at tilbyde det – der *kan* jo svares forkert.

I stedet trænger det værendes forhåndenhed frem (Ibid. s. 99), hvilket fremhæver og tydeliggør elevstemme som skæbnesvangert redskab og skærper fokus på dens rigtige eller forkerte brug. Elevstemmes nytte forsvinder, og ’tilbage’ sidder eleven med skuffelse.

Således indeholdes kodningen i elevheden, der afslører dens sammenhæng med overlevelse på slagmarken.

5.3.4. Elevstemme i slaget

Omgangen med elevstemme som et forhåndenværende redskab hænger i nedenstående eksempel ganske åbenlyst sammen det med meningsdannende materiale, der indeholder et (selv)billede fra fremtiden. Selvom billedet i bund og grund ikke rigtig kan siges at være forbundet til andet end abstrakte idéer eller drømmescenarier, har det på en og samme tid kraft nok til at betinge elevstemmes fremkomst og udtryk i situationen. Eksemplet er fra elevinterview 5, hvor interviewer og informant samtaler ud fra elevens egen formulering om at tale med en bestemt slags stemme, som informanten betragter som "(...) den *seriøse* stemme og den *fornuftige* stemme gør nok også, at når jeg fremadrettet skal søge jobs og skal sørge for min fremtid og skal have ordentlige diskussioner med folk, at det virker lidt bedre der" (se bilag 8, elevinterview 5, s. 14-15):

ei5ra (bilag 15)

Jeg anstrenger mig for at lyde fornuftig. Der er ikke 'sgu' med i mine sætninger, selvom svaret i sidste ende ville være det samme med eller uden. Der er kommet et behov. Som en slags prøven på – hele tiden gøre indtryk. Jeg er nødt til at påvirke læreren, for at han kan påvirke min karakter. Jeg gør det for min egen skyld. Motivation, så føler jeg, jeg virkelig gerne vil. Men jeg forpligter mig bare i stedet, mest. Så det ikke bider mig i røven senere hen. Jeg sætter mig hos pigerne, som får rimelig høje karakterer, fordi de er fornuftige, og så kommer jeg ikke til at ligne en af dem, der ikke laver noget. Jeg vil egentlig bare helst være en ung gymnasieelev med en almindelig stemme. Mere flydende på en måde, men jeg prøver at lyde fornuftig som "hov, hvad er det lige for et ord, jeg skal sige nu, for at det ikke lyder som om, jeg er en eller anden dum ung en". Det er langsom tale og fin stemme, og jeg lyder klog med det bedste argument, det er klart. Men den burde jo bare komme ud, som den egentlig er.

Hvad er det egentlig, vi leger? At vi er kloge, for vi ved jo godt, at ingen er sådan, når timen er ovre. Det er der jo ingen grund til at lægge skjul på. Vi ved det alle...

Elevstemme forbindes således her med elevens forestilling om en fremtidig karriere og et 'godt' liv, der samtidig binder dens her-og-nu-udtryk til den konkrete praktiske, faktiske sammenhæng.

Idet kodningen aktiveres blander billeder fra fremtiden sig med nu'et og lader samtidig et skifte mellem vedhåndenværen og forhåndenværen fremstå. I situationen smelter elevens billede af sig selv som gymnasieelev (hvordan klarer jeg mig lige nu) sammen med selve uddannelsesprojektet (formålet med uddannelse for fremtiden).

I ovenstående anekdote træder elevstemme tydeligt frem som et brugstøjs forhåndenværen, hvis talende formål er at få eleven til at tage sig godt ud for læreren og at sikre fremtiden, så "(...) det ikke bider mig i røven senere hen". Med andre ord henviser elevstemmes brug til elevens forståelse af uddannelsesprojektet, som bygger på en forestillet fremtid. Ifølge eleven vil den 'seriøse og fornuftige stemme' virke bedst fremadrettet, når han "skal søge jobs og skal sørge for min fremtid og skal have ordentlige diskussioner med folk" (ei2, s. 15).

Det vil sige, rationalet kan bestå af: *hvis jeg siger noget nu, og det er rigtigt, så lægger læreren mærke til mig, jeg får gode karakterer, jeg får et godt job i fremtiden*, og motivet kan forbindes til "Der er kommet et behov. Som en slags prøven på – hele tiden gøre indtryk", hvilket fikserer elevstemme til en distanceret omgang med den.

Såfremt elevstemme ikke siger noget 'rigtigt', virker den uafstemt med den forestillede fremtid, slaget kan tabes, nederlaget blive en realitet, og fremtiden kan være i fare for at smuldre. Og det er her, øjeblikket for elevstemmes fremkomst og udtryk *kan opleves* meget intenst, nærværende og afgørende ift. overlevelse, da virkningen af denne omgang *med* elevstemme sætter sig i elevernes kroppe, som både nederlga og sejr:

Som nederlag:

(citater hentet fra de udvalgte anekdoter ovenfor)

Rådvildhed og fortabthed:

22: En af de andre kommer med det samme svar, som jeg har stående på min skærm. Jeg ærgrer mig over, at jeg ikke tog chancen, når nu det var rigtigt.

28: I stedet for at modbevise det med at svare rigtigt på det næste spørgsmål, som jeg også kan svaret på, graver jeg mig ned i mig selv og tænker, det kan være ligegyldigt.

71: En anden rækker hånden op og giver præcis det samme svar som mig. Det er fuldstændig korrekt. Jeg er skuffet over mig selv – at jeg ikke bare rakte min hånd op.

Strategi og beregning

3: Endelig er der en, der rækker hånden op. Han svarer nøjagtigt det samme, som jeg ville have sagt. Jeg bliver så bitter indeni.

Som sejr:

(citater hentet fra de udvalgte anekdoter ovenfor)

Mod og overskridelse:

7: Jeg siger, ”proteiner er opbygget af lange kæder af aminosyre”. Jeg er lettet, nu er det værste overstået, og jeg er kommet i gang. Nu er jeg med i timen, jeg har god energi.

72: Men jeg kaster mig ud i det. Det er korrekt, og jeg er lettet og glad”.

Og lyt her:

13: Det er mandag, og matematik er ikke min spidskompetence. Men denne morgen går alt som planlagt. Jeg rækker hånden i vejret og svarer på spørgsmålet. Jackpot! Jeg rammes af tilfredshed og overskud.

Anekdoterne viser hermed, hvordan elevstemme, betragtet som et forhåndenværende, gør det muligt for elever at forholde sig analytisk til dens fremkomst og udtryk: *mens* de er i elevstemme, er de også på *afstand* af den. Samtidig kan elevstemmes nytte vurderes i forhold til en forestillet fremtid, hvorfor rationalet bag vurderingen af, *om* den skal tale eller ej, hvordan den skal lyde, er placeret langt væk fra den aktuelle situations nu, og alligevel er det, som om en ’tiltale fra fremtiden’ er kraftfuld nok til at betinge elevstemme som enten *rigtig* eller *forkert* i øjeblikket. På denne vis forbinder elevstemme sig snarere til fremtiden end den knytter an til det aktuelle sagsforhold – undervisningens indhold. Motivet for at klare sig (godt) her og nu, aktiverer handling og elevstemmebrug *for* fremtiden, hvilket jf. Barnett distancerer sig fra det ontologiske, idet det er rationelt betinget. (afsnit 2.3.).

At den eksistentielle bølgelængde ’står åben’, kan dermed betyde, at det at sige noget eller ikke sig noget i undervisningen kommer til at handle om at *kunne* overleve. Dette fremkalder i samme åndedrag et incitament til at kunne beherske eller mestre elevstemme i situationens øjeblik, der helst skal føre til sejr for at sikre eksistensen på lang sigt.

Hvordan dette kan spille en rolle for deltagelse *med* elevstemme, kan gives i en mulig beskrivelse.

5.3.5. Slagmarkens superstemme

– en mulig beskrivelse af elevstemme

Med inspiration fra Deluezes (i Jagodzinski (2015)) begreb 'superfold' vil ovenstående således kunne tilføjes, at elevstemme signalerer en evne til at afkode uddannelsessystemets tilbagevendende processer. Superfold forstås som:

”(...) the ability to generate endless transformations by manipulating several elements of a code to exhaustion” (Jagodzinski, 2015)

Elevstemmes tale og/eller tavshed kan karakteriseres som en 'superstemme', hvor præfikset 'super' henviser til en forlængelse af elevstemme, der repræsenterer kreative repetitioner over noget, som allerede eksisterer, i dette tilfælde den form, som strukturerne for undervisning og aktiviteterne repræsenterer.

En superstemme bevæger sig 'over' sagen og kan forstås som en elevstemme, der vedbliver med at tale og/eller tie på vegne af motivet for dens brug (fx en forestillet fremtid) *inden for* den kendte skolepraksis' genkendelige strukturer.

Lyt her til denne elevstemmerefleksion (insight cultivator):

serc: Når jeg tænker tilbage på den givne oplevelse (elevens egen levede erfaringsbeskrivelse), indser jeg lidt, at gymnasiet meget er et "show-off" for at vise, hvad man kan, og reelt ikke bare for at suge viden til sig. Måske er det kun mig, men det er ofte, jeg zoner lidt ud og opgiver, når jeg ikke kan mine ting, fordi jeg måske lidt tænker, hvad pointen er i at være med, når jeg med "min stemme" egentlig ikke kan være med. Det at lytte og lære ved det, som andre fortæller, giver jo ikke nogen "point" hos læreren, og i bund og grund så handler gymnasiet jo i sidste ende om at få nogle gode karakterer, hvilket jeg kun føler, jeg kan få, når jeg kan sige noget. Den egentlige lyst til at lære er måske forsvundet lidt, fordi gymnasiet overordnet bare handler om at sælge sig selv bedst muligt.

I forlængelse af ovenstående (lidt nedslående) indsigt, virker det nærliggende at pege på, at en elevheds væren givet i slagmarksmetaforen kan fremme udviklingen af en superstemme.

Som superstemme får elevstemme en manipulerende karakter. Idet motivet for deltagelse med elevstemme fx forbindes til en forestillet fremtid, kan der spekuleres i, hvordan en sejr sikres. Her kommer elevens forholden sig til elevstemme i forgrunden og dens reflekterede brug i særdeleshed, hvilket gør selve slagmarken til genstand for analyse, og måske er det det, som er

på vej til at ske for eleven i ovenstående elevstemmerefleksion? En analyse (afkodning) af elevheden kan med andre ord give anledning til at trække sig fra slagmarken og føre 'slaget' med en superstemme på afstand af kampen eller 'over' den. Superstemmen er ikke blot en forhåndenværende stemme, men en 'super-forhåndenværende stemme', idet den kan betragtes som en bevidst og strategisk brug af den forhåndenværende elevstemme.

På denne afstand af kampen forvandles slagmarken til et spil, hvori elever agerer som spillere og kan vælge enten at 'spille spillet' dvs. afkode og flytte elevstemme rundt på (uddannelses)spillepladen så smart som muligt ift. at blive 'set' og hørt (jf. ei5ra, "at virke i (...) den fine profil") eller opgive og helt eller delvist melde elevstemme ud af spillet (jf. elevstemmerefleksion C).

En superstemme leverer dermed en mulig beskrivelse af elevstemme, der fremhæver den som et fænomen, der *kan* beherskes og mestres – en spillebrik, om man vil. Med andre ord, at være i elevhed kan fremkalde en superstemme, der i sin kamp for overlevelse fører til regulering af adfærd og et bevidst brug af tale og/eller tavshed. Men sagen er bare – det fjerner ikke slagmarken. For selv ved brug af superstemmen er det stadig eleverne selv, der efter slaget rammes af nederlag eller succes.

Set i dette lys kan deltagelse med elevstemme komme til at handle mere om eleverne (selv), samt hvor gode 'kodere' de er, og ikke nødvendigvis om den sag, undervisningen er rettet mod (aktiviteten, emnet, opgaven, faglig diskussion mm.). Og uanset hvor godt våbnet og skjoldet er smedet, og uanset hvor udviklet en superstemme er, rummer en elevheds væren usikkerhed og risiko, og selvom elever har al mulig grund til at opleve sig på sikker grund, så er deltagelse med elevstemme stadig FARLIGT.

5.3.6. Farlighedens mysterium 1

Som denne gymnasieelev nedenfor i ganske få sætninger peger på, findes der noget ved undervisningssituationen, som er uforklarligt eller meningsløst, men aktivt virkende. Noget udspiller sig i de enkelte øjeblikke, hvor elevstemme kan tale og forbliver tavs, men det er underligt og mystisk, hvad der sker:

Lyt til denne elevstemmerefleksion (insight cultivator):

serf: Jeg sidder ofte og ved, at jeg har 100% det rigtige svar, alligevel vælger jeg at holde min hånd nede og lade andre svare. Jeg ved ikke, hvorfor jeg ikke vil svare, man burde jo næsten tage sig sammen, det gælder jo ens fremtid. Men det må på en underlig måde være for ”farligt”.

Denne elevstemme er her tavs, idet den ikke udtrykkes i tale, men alligevel kan dens fremkomst ’høres’. Han undrer sig og spørger sig selv, hvorfor han ikke rækker hånden op og deltager med sin stemme – han har endda ’det rigtige svar’! Men han holder sin hånd nede, lader andre svare for *underligt nok* er det for ’farligt’ at sige noget. ’Noget’ holder eleven tilbage fra at markere og sige noget højt. Eleven selv undrer sig. Det er da mystisk.

På trods af klar forbindelse til en fornuftigt brug af elevstemme (forbundet med fremtidsforestillingen) åbenlys *reaktion* (meningen, forbundet til fremtidssikringen) og hvad der kan være en oplagt brug af superstemme, så sker der noget andet i situationen – nærmest det modsatte. Elevstemmes tavshed kan ikke siges at supportere det billede, eleven har af sig selv som gymnasieelev og formålet med uddannelse – endda kan det virke, som om elevstemme modstrider sig selv. Hvorfor forbliver elevstemme tavs, når den er så åbenlys og lige til at tilbyde, det virker meningsløst. Selv for eleven er det uforklarligt.

Dette ’noget’ er tilsyneladende en mystisk virkende ”farlighed”, som potentielt er til stede, og umiddelbart sætter den sig på tværs af meningsfuld brug af elevstemme, der har al mulig grund til at udtrykke sig.

Lyt her:

41: Det er fredag i de to sidste timer. Jeg sidder og venter på weekend. Timerne føles meget lange. Jeg har læst lektierne om Danmarks energiforbrug, som vi gennemgår. Læreren stiller spørgsmål, og lige idet han siger ’Lotte’, rækker jeg hånden op. Hvorfor gjorde jeg det ikke før, jeg vil jo sige det samme som Lotte siger? Men ordene kan bare ikke komme ud af min mund. Det er, som om at min krop gør modstand, min finger vil ikke op, så jeg kan sige noget. Jeg tænker, hvis han spørger en gang til, om noget jeg kan svare på, så rækker jeg hånden op. Han spørger, jeg har svaret, og jeg gør det samme igen! Det føles som et tab, jeg bliver sur på mig selv. Hvorfor rækker jeg ikke bare hånden op og er ligeglad med, hvad de andre siger, hvis jeg siger noget, der er forkert? Det er som om, jeg er usikker på det, jeg vil sige, selvom det står i vores bog, men bogen har jo ikke forkerte svar!

Som denne elev selv udtrykker ”Men ordene kan bare ikke komme ud af min mund. Det er, som om at min krop gør modstand, min finger vil ikke op, så jeg kan sige noget”.

Men lige såvel som i de tidligere anekdoter vises det i denne, at eleverne gerne *vil* deltage med deres stemme, men de kan bare ikke (altid) ... Hvad er det, der sker?

Det Heideggerske brugstøjs-perspektiv fremhæver elevstemmes anvendelse som et nyttigt redskab. Perspektivet afklarer således, hvordan elevstemmes i-brug kan forstås i sammenhæng med, hvordan den bruges som henholdsvis vedhåndenværende og forhåndenværende. Men det opklarer ikke det før-reflekterede meningsdannende indhold, der forudsætter dens i-brug. Dvs. den meningsdannelse, der gives *i* elevstemmes fremkomst, som ligger forud for elevstemmes udtryk.

Hvis analysen ’kun’ forholder sig til, at elevstemmes eksistentielle respons fremkommer ud fra den iøjnefaldende kodning af rigtige eller forkerte svar i de fire tilstedeværende, så kan væsentligt og værdifuldt indhold i anekdoternes materiale måske overses? Og det er der noget, der tyder på, da det jo umiddelbart ikke giver mening at tvivle og tilbageholde fuldstændigt rigtige svar i en situation – alligevel sker det!

Så *hvad* sker i elevstemmes meningsdannelse – der i ’åbnetheden af i-verden-væren’, hvor eksistentialerne rører på sig?

Disse spørgsmål står imidlertid frem her, som nogle der er udsprunget af dette analytiske træks fænomenologiske skrivning og den metodiske refleksivitets opmærksomhed på at spørge til sig selv. Og netop arbejde ud fra en forståelse af det fænomenologiske eksempel som et filologisk ”(...) device that holds in a certain tension the intelligibility of the singular” (Manen M. v., 2014, s. 259-260).

Ovenstående udgør ligeledes et vigtigt opmærksomhedspunkt i forhold til at kunne forstå fænomenet elevstemme i sin helhed. Dette er afsættet for *analysens andet træk*, der tager udgangspunkt i opdagelsen af, at elevstemme er reagerende i sin grundstruktur.

5.4. Elevstemmes reagerende grundstruktur

– om tiltale, reaktion og krop

Som det hidtil er fremgået af de præsenterede anekdoters analytiske afkast, er oplevelsen af rum, krop og relation eksistentialer, der går igen, mens oplevelsen af tid og materialitet er mindre udtalt. Det er dog vigtigt igen at understrege, at alle eksistentialer rummes i oplevelse, og der er ikke tale om en udskillelse, men at de eksisterer ’side om side’ og snarere forstørres

og/eller nedtones. På baggrund af den pågældende elevs levede erfaring er det forsøgt at fremhæve det og de eksistentialer, der tydeligst henvises til i det *oplevede nu*. I stedet for blot at lade oplistningen af eksistentialerne i de analytiske afkast repræsentere en helhed omkring oplevelsen forsøges det at stille (endnu mere) skarpt på det enkelte eksistentiale indhold i øjeblikket – der hvor elevstemme fremkommer og udtrykkes. Dette gøres af den grund, at undersøgerens 'samtalen' med materialet har fremkaldt et særligt fokus på det kropslige eksistentiale: Det er fx ganske tydeligt, at alle elever oplever konkret kropslig affektiv, kognitiv og konativ påtrængning eller indtrængen i forsøgene på at deltage med deres stemme, der ser ud til at påvirke elevstemmes fremkomst og udtryk.

Denne hændelse kan dog ikke isoleres til mødet med en specifik anekdote, men er snarere opstået i en reducerende bevægelighed, der går på tværs af det samlede materiale. Alligevel kan det ses som udtryk for en oprindelig reduktion (se afsnit 3.2.), idet opdagelsen bærer præg af et 'flash of insight', der ikke er et resultat af undersøgerens bevidste handling, men i stedet et udtryk for dennes praktisering af lytten og venten. Noget ved anekdoterne som fænomenologiske eksempler lader fænomenets 'oprindelighed' fornemmes.

Dette bevæger den fænomenologiske hermeneutiske proces mod en ny forståelseshorisont og initierer samtidig analysens andet træk. Således viser det følgende, om og hvordan eksistentialerne hører og virker sammen, samt hvad der foranlediger selve *meningsdannelsen*.

5.4.1. Meningsdannelse som redoxreaktion

– en assemblage af bevægelighed

Med afsæt i tidligere præsenterede og gennemgåede anekdote (se afsnit 4.3.3., ei2leb1, bilag 13) kan opmærksomheden på meningsdannelsen indeholde følgende betragtning:

I det konkrete *nu* reagerer elevstemme gennem eksistentialernes åbnethed på en måde, der i elevstemmes fremkomst, sætter eksistentialerne i bevægelse: *Rummet* og den *relationelle* på-sikker-afstand-distance mellem lærer og elev nedtones og lader samtidig *kropslig* affekt og tænkning samt *tid* forstørres.

Bevægeligheden ses her, idet oplevelsen af rum, relation, krop og tid hører og virker sammen – ikke forstået som i rækkefølge eller mellem skiftende positioner, men i en slags 'fælles *reageren*' nedtones og forstørres eksistentialerne hver især, afhængig af hvor i situationen eleven befinder sig.

Det vil sige, i kraft af den partikulære situation skabes røre i eksistentialerne, i hvis bevægelighed det meningsdannende materiale for elevstemmes fremkomst samles i en reaktion, hvilket påvirker elevstemmes udtryk, som er tale i dette eksempel.

Elevstemme kan karakteriseres ved en bevægelighed, der i sin meningsdannende grundstruktur er *reagerende*, hvilket gør sig gældende for stort set alle anekdoter i det samlede materiale.

Denne reagerende bevægelighed kan sammenlignes med en redoxreaktionsproces.

Redoxreaktion

En redoxreaktion er i bred forstand en bevægelig kemisk proces, der henviser til, når et materiale eller stof går i forbindelse med atmosfærens oxygen – kaldet oxidation. Forbindelsen bevirker, at materialet ændrer sit oxidationstrin til et højere niveau, men dette lader sig kun gøre, idet der samtidig sker en reduktion af et andet materiales oxidationstrin, som dermed vil ændre sit oxidationstrin til et lavere niveau.

Redoxreaktionens proces muliggør en opmærksomhed på oxidationen og reduktionens bevægelighed, men samtidig henvises til, at det *ikke altid er enkelt at identificere*, hvilke stoffer der reduceres, og hvilke der oxideres.

Pointen, der følger heraf, er, at elevstemmes udtryk ikke kan tilbageføres til en enkeltstående kilde som udspring for dens virke. Snarere fremkommer elevstemme i en kilde, der tager form af en sammensætning af meningsdannende materiale, bestående af reaktanterne *tiltale* og *eksistentialer*. Tilsammen udgør disse en *bevægelig reageren* (redoxreaktionen), som samler meningsdannelsen og påvirker elevstemmes singulære udtryk. Kort sagt: Det er sammensætningens bevægelighed, der udgør elevstemmes kilde.

Da elevstemme er reagerende i sin grundstruktur og dermed foranlediges af en tiltale, vil denne tiltale indgå som en del af sammensætningens meningsdannende materiale, idet den i sin egenskab af tiltale 'går i forbindelse med' elevstemme.

I denne forbindelighed initieres en bevægelse i assemblagen, der udspiller sig som en redoxreaktionsproces, hvori eksistentialerne henholdsvis oxideres og reduceres som det materiale, der udgør og medvirker til meningsdannelsen forud for elevstemmes udtryk i tale og/eller tavshed.

5.4.2. Tiltale og reaktion

Herunder opstår tiltale ganske tydeligt fra det faktiske rums *atmosfære*, samtidig med at det relationelle eksistentiale oxideres i øjeblikket for elevstemmes udtryk.

eilleb1

Det er dagens sidste timer. Vi analyserer ”Den sidste balkjole”, og jeg har forstået den tekst ret godt. Der er den der stemning i klassen, hvor ingen rigtig siger noget. Vores lærer stiller et spørgsmål ud i klassen og håber på, at der er en, der svarer. Men der er ikke nogen, der rækker hånden op. ”Åh nej, hvad nu”, tænker jeg. ”Kom nu, er der ikke en eller anden, der bare kan række hånden op”. Læreren står bare der, kigger og venter på et eller andet svar. Men jeg gør ligesom alle de andre. Sidder og kigger ud, håber og venter på, at der er en eller anden, der rækker hånden op. Tavshed og ingen markeringer.

Så, gør jeg det!

I denne anekdotes elevstemme er det faktiske rums atmosfære en væsentlig medskabende meningsdannende kraft, da den, ifølge Ash og Anderson (Atmospheric Methods, 2015) eksisterer i sin egen usynlige fylde og kan fornemmes: den er et skiftende flydende, som udstråler kvaliteter af stemning, med smittende virkning.

Som i anekdoten her angives kvaliteternes rammesættende karakter: ”Der er den der stemning”. En stemning af: ”Åh nej, hvad nu” og ”kom nu, er der ikke en eller anden, der bare kan række hånden op” og ”Sidder og kigger ud, håber og venter” som til sidst får eleven til at markere. Om oplevelsen deles af andre i rummet er umuligt at vide, men umiddelbart er det ikke vanskeligt at genkende en sådan oplevelse af, hvordan en atmosfære kan ’gære’ en væren i *venten* og *håb* for forløsning.

Det væsentlige at bemærke her, er, at der *er* ”den der stemning”, den kan fornemmes og mærkes, men ikke identificeres eller isoleres til en bestemt påvirkningsfaktor, eller et konkret indhold. En atmosfærens diffuse og flygtige karakter er ifølge Ash og Anderson (2015) en ikke-repræsenterbar ’materialitet’, idet dens stemningsfyldte energi fyldes og tømmes kontinuerligt.

Pointen er, at elevstemme *reagerer* på en tiltale fra atmosfæren. Den faktiske atmosfæres stemte kvalitet indgår i sammensætningen som potentielt meningsdannende materiale, idet rummet oxideres (En stemning af: ”Åh nej, hvad nu”). Samtidig oxideres relation (”Læreren står bare der, kigger og venter på et eller andet svar”), hvilket i fremkomsten af elevstemme

fremkalder en redoxreaktion (rum oxideres til et højere trin og relation reduceres til et lavere), hvilket samler det meningsdannende materiale, der påvirker elevstemmeudtrykket. Den meningsdannelse, der samles i kraft af redoxreaktionen, medfører i dette tilfælde et elevstemmeudtryk, der *muligvis* snarere er en reaktion på rummets atmosfære end en reaktion på sagen (dvs. det, som læreren spørger til). I forlængelse af redoxreaktionens billede oxideres rummet til det højeste trin – den faktiske atmosfæres stemte kvalitet indgår i assemblagen som potentielt meningsdannende materiale og får derved karakter af *tiltale*.

En atmosfæres stemthed(er) må derfor medtænkes som meningsdannende materiale pga. sin tiltalende kraft. Selvom den (for)bliver usynlig og lydløs, er den *virkende* i situationen for elevstemmes fremkomst og udtryk, idet den berører og berøres af de tilstedeværende elever. Som tidligere vist kan tiltale også komme andre steder fra, fx fra eleverne selv, deres egne (og måske andres) forestillinger, herunder forventninger til fremtiden, som bevirker en slags indtrængen eller gennembrud i atmosfæren, der *blander sig med* rummets stemningsfyldte energi og tilfører den en yderligere kvalitet af stemning. Og på den måde kan tiltaler flyde med rundt mellem eksistentialerne i det enkelte øjeblik.

Tiltale kan fx have en etisk karakter:

Lyt her:

eilleb2 (Min fremhævning)

Jeg står henne ved længdespring, og vi står bare i kø. Alle kigger på den, der gør det. Nu kommer hende, hvor alle kigger på sådan "kan-du-ikke-finde-ud-af-det-måden". Jeg er den næste efter hende. Hun står sådan lidt "er det mig nu?". ***Og jeg kan se på hende, at hun er usikker. "Bare gør det så godt du kan, vi andre er jo heller ikke er særlig gode til det", siger jeg, for at løfte hende lidt op.*** Hun tager tilløb, hopper og lander i sandet. Fire af drengene begynder at grine. De griner direkte af hende. ***Jeg bliver sur indvendig. Men jeg siger ikke noget.*** Jeg ved ikke hvorfor, det kan jeg ikke sådan lige sige... jeg gad godt, jeg kunne svare på det.

Det bemærkelsesværdige i denne anekdote er elevstemmes reaktion, som eleven også selv undrer sig over. Atmosfærens stemthed gives i den energi, der ligger i elevens beskrivelse heraf: "hvor alle kigger på sådan "kan-du-ikke-finde-ud-af-det-måden" (rum oxideres), hvilket hos denne elev kan siges at fremkalde en etisk tiltale, idet længdespringeren "står sådan lidt 'er

det mig nu?', og eleven kan se usikkerheden (relation oxideres), og krop oxideres, idet eleven "bliver sur indvendig".

Men hvad sker der, siden elevstemme i første omgang siger noget: opmuntrer klassekammeraten ved længdespring og i næste øjeblik forholder sig tavs ift. det mindre sympatiske udtryk, drengene signalerer i deres grin? Basalt set er det vel 'den samme' etiske tiltale, elevstemme reagerer på?

Selvom det i situationen forekommer som samme etiske tiltale, elevstemme reagerer på, gives to forskellige elevstemmeudtryk: et talende og et tavst. Det faktum, *at* elevstemme taler, forbinder elevstemme til den etiske tiltale og dermed meningsdannelsen omsorg, og elevstemme siger indirekte: du er ikke alene. At den i øjeblikket efter er tavs, siger indirekte det modsatte: du er alene.

Således ses der i denne anekdote på en måde 'to reaktioner', der viser elevstemmes reageren i begge elevstemmefremkomster. Denne reageren kan forklares ved hjælp af redoxreaktionen, der henholdsvis oxiderer og reducerer eksistentialerne rum (den faktiske atmosfæres stemthed), relation (iagttagelsen af længdespringeren) og krop, hvis bevægelighed samler det meningsdannende materiale, der medfører de to elevstemmeudtryk. Men det forklarer ikke, hvorfor elevstemme først taler og dernæst er tavs. Det må uddybes.

5.4.3. Reaktion og krop

Til rummet og rummets atmosfæres stemthed(er) hører elever. I det aktuelle rum er elever til stede i deres fysiske kropslige skikkelser som modtagende og givende kroppe i atmosfæren, der derfor i samtidighed påvirker og påvirkes af de stemte kvaliteter. I oplevelser af at sige noget og/eller ikke sige noget bliver det *kropslige* eksistentiale centralt, idet kroppen er der i rummet, synlig og fysisk til stede som en perciperende krop, og samtidig er elevstemme det akustiske, fysiologisk forankrede instrument, der kan skabe lyd og tale.

At kroppen fremhæves som central, betyder ikke, at eksistentialerne rum, tid, relation og materialitet forsvinder eller skal negligeres, men at det empiriske materiale i sig selv fremkalder et særligt fokus på kroppens potentiale som en perciperende enhed, der indgår som en del af redoxreaktionens proces.

Det betyder med andre ord, at det *kropslige eksistentiale*, der som før nævnt henviser til at kroppens fysiske fremtoning uundgåeligt er til stede i mødet med verden (dvs. andre og det

andet/ikke-menneskelige) i analysen *tilføjes* yderligere tre reaktanter: krop-affekt, krop-tænkning og krop-vilje som fundamentalt levet indhold i elevernes oplevelse.

For i situationer for tiltale af elevstemme er det således tydeligt, at øjeblikkets tiltale *oxiderer* kroppens perciperende potentiale i affekt, tænkning og vilje. Det understreger ligeledes uadskilleligheden mellem rummet (atmosfæren) og krop og viser, hvordan elever er vævet ind i situationens nu, og hvordan en 'overgivelse til det sted' kan se ud.

Som følge heraf sættes bindestreg mellem krop-tænkning, krop-affekt og krop-vilje som illustration af den uundgåelige forbindelighed mellem den perciperende krop og dens tre kapaciteter: affekt, tænkning og vilje.

I forlængelse af anekdoten ovenfor kan dette uddybes på følgende vis:

Tiltale kan siges at være af etisk karakter og komme fra rummets atmosfære, der rummer en stemthed af "hvor alle kigger på sådan "kan-du-ikke-finde-ud-af-det-måden".

Der sker en oxidation af *krop-tænkning* og *krop-vilje*, samtidig med at rummet oxideres på baggrund af elevens iagttagelse af længdespringeren. Elevstemme udtrykker hensynsfuldhed og opmuntrende tale ved at sige til hende, at eleven selv heller ikke er særlig god til længdespring, og at det bare handler om at gøre det så godt, som man kan.

I denne krop-tænkning **vurderer eleven**, at længdespringeren har brug for opbakning, og at det, hun siger, skal virke opløftende – elevstemmes meningsdannelse samles i oxidationen af krop-vilje: talens hensigt: opmuntringen.

Dernæst oxideres *krop-affekt*. Eleven bliver **sur indvendig**, hvilket blokerer for elevstemmes tale i en samtidig reduktion af krop-tænkning og dermed nedtoning af den vurdering af etisk karakter, der i øjeblikket før førte til elevstemmes omsorgsfulde udtryk i tale.

I denne affektive påvirkning forbliver elevstemme tavs, hvor dens tale måske netop vil være afgørende ift. længdespringeren – elevstemmes meningsdannelse samles i oxidationen af krop-affekt hos eleven.

I stigningen af oxidationstrin for henholdsvis krop-tænkning og krop-affekt ses også en oxidation af rummets stemthed, der dog skifter *fra* "hvor alle kigger på sådan "kan-du-ikke-finde-ud-af-det-måden"" *til* "Fire af drengene begynder at grine. De griner direkte af hende". Dette reducerer krop-tænkning, krop-vilje (vurderingen og viljen til at sige noget) og oxiderer krop-affekt (den indvendige surhed) til et højere trin, dog umiddelbart uden at reducere rummets oxidationstrin.

I det ene øjeblik ser det ud, som om at tiltale kommer fra krop-tækning og krop-vilje, og i det næste øjeblik ser det ud til, at den flytter sig til krop-affekt, idet 'den indvendige surhed', underkender krop-tækning og krop-vilje og lader elevstemmeudtrykket forblive tavst.

Sagt anderledes, situationen opleves spændt, givet dens atmosfæriske stemhed, den vedbliver med at være oxideret og indeholder for så vidt i sig selv en etisk tiltale (den forsvinder heller ikke). Alligevel reagerer elevstemme med to forskellige udtryk henholdsvis tale og tavshed, givet det som sker i redoxreaktionen, der indebærer aktivering af de tre kropslige reaktanter.

Lyt her: Reaktanterne krop-affekt, krop-tækning, krop-vilje

(Mine fremhævninger)

Krop-affekt

43:

Solen skinner, og det er den sidste time, inden vi har fri. Jeg har læst teksten til timen. På grund af arbejde og spejder dagen før ikke helt grundigt, men okay til at forstå de vigtigste træk. Læreren spørger, hvem der vil referere teksten. **Der er ikke rigtig nogen, der har lyst.** Alle sidder og kigger ned i teksten for at undgå øjenkontakt med læreren. I et kort sekund kigger jeg op, og 'haps' jeg bliver valgt. **Jeg har ikke lyst** men vil heller ikke skuffe læreren, så jeg springer ud i det. Jeg *mærker, hvordan mine kinder bliver rødere og rødere, og sveden begynder at pible frem.* Jeg begynder at referere, og *lige så langsomt trækker rødmen sig tilbage* og forvandler sig i stedet til en glæde i maven. Jeg har gjort det og får ros. Det er det hele værd.

Krop-vilje

4:

Jeg sidder i klassen, og vi har tysk. **Der er en okay stemning. Folk er glade.** Vi gennemgår en grammatikopgave, som jeg har forberedt hjemme. Jeg har lavet den grundigt og brugt rigtig lang tid på den. Der er 10 sætninger, som vi skal oversætte. **Jeg vil gerne række min hånd op** og svare, men **der er noget indeni mig, der ikke vil.** Jeg ved, jeg er nødt til det for at kunne få en mundtlig karakter. **Jeg har ikke lyst til at sige noget, men jeg SKAL,** det er vigtigt for mig at få gode karakterer. Jeg er nervøs, **det spænder i min krop, men en stemme i mit hoved "tvinger" mig til at række hånden op.** Jeg bliver valgt til at svare. Jeg begynder at tale og **kan mærke på min stemme, at den er nervøs. Jeg snakker lavt, og det mærkes i min stemme, at**

jeg ikke rigtig vil sige noget. Jeg siger min sætning. ”Ja, det er rigtigt. Godt formuleret, Thilde”, siger læreren, og der går en strøm af lettelse gennem min krop, og jeg er ikke nervøs længere.

Krop-tænkning

5:

Mit humør er højt, om nogle få timer har vi ferie. Vi har biologi, og jeg føler, at jeg har godt forstand på emnet. Vores lærer stiller et spørgsmål ud til klassen, som jeg føler, jeg godt ved svaret på. **Jeg tænker mig om i et par sekunder for at finde ud af, hvordan jeg skal formulere mit svar.** Mens jeg gør det, begynder læreren at fiske efter svaret ved at **lægge nogle små ledetråde ud. Jeg begynder at tvivle** om det svar, jeg har inde i hovedet, nu også er det, læreren forventer. **Jeg bremser min finger, som ellers var på vej op. Jeg føler mig usikker.** Læreren peger på en af de andre med fingeren i vejret, og han svarer – præcis det samme, som jeg ville have gjort. Læreren nikker og roser ham. Jeg *ærgrer mig og er skuffet* over, at det ikke var mig, der fik det sagt.

I den første anekdote ses oxidationen af rummet i stemtheden af, at ”Der er ikke rigtig nogen, der har lyst”, der (muligvis) smitter elevens egen ulyst. Tiltale fra atmosfæren blandes med reaktanten krop-affekt, de oxideres (”Jeg har ikke lyst”), samtidig sker en oxidation af det relationelle eksistential, idet eleven bliver hapset og ”springer ud i” at svare (”vil heller ikke skuffe læreren”), i det øjeblik stiger oxidationstrinnet for reaktanten krop-affekt (”mine kinder bliver rødere og rødere, og sveden begynder at pible frem”) og i takt med elevstemmes tale reduceres krop-affekt til et lavere trin igen (”lige så langsomt trækker rødmen sig tilbage”).

At det relationelle eksistential oxideres her, virker afgørende for, at elevstemme taler og ikke forbliver tavs på grund af et højt krop-affekt oxidationstrin, som tiltale på en måde flyder igennem, og ender i det relationelle eksistential hos elevens hensyn til læreren.

I den anden anekdote ses en stemthed af, at ”Der er en okay stemning. Folk er glade”. Krop-vilje oxideres, idet eleven tænker ”Jeg vil gerne række min hånd op”, samtidig oxideres krop-tænkning (”der er noget indeni mig, der ikke vil”), alt imens oxidationstrinnet for krop-vilje bevares (”Jeg har ikke lyst til at sige noget, men jeg SKAL”). I en samtidighed oxideres krop-affekt (”det spænder i min krop”) og krop-vilje (”men en stemme i mit hoved ”tvinger” mig til at række hånden op”), der hører og virker i en fælles reageren ved elevstemmes fremkomst. I elevstemmeudtrykket ”Jeg begynder at tale” er krop-affekt tydeligvis oxideret, men det er måske afgørende her, at krop-vilje indeholder og *bevarer* tiltalens kraft, således at elevstemme

taler. Selvom det i anekdoten ser ud, som om krop-vilje reduceres, og krop-affekt oxideres til et højere trin i situationen for elevstemmes tale, så forholder det sig måske omvendt. At oxidationen af krop-affekt ikke når så højt et trin som krop-vilje, selvom det affektive niveau opleves intenst i øjeblikket.

I den tredje anekdote ses en oxidation af krop-tænkning: Eleven har ”godt forstand på emnet”, og ”jeg føler, jeg godt ved svaret på” det spørgsmål, som læreren stiller, og ”Jeg tænker mig om i et par sekunder for at finde ud af, hvordan jeg skal formulere mit svar”.

I samtidighed med denne krop-tænkning oxideres krop-affekt, lige midt mellem at læreren ”lægger nogle små ledetråde ud”. Eleven ”begynder at tvivle” og ”bremser min finger, som ellers var på vej op. Jeg føler mig usikker”. Krop-tæknings oxidationstrin stiger, idet krop-affekt oxideres ved tvivlen og usikkerheden omkring svaret ”jeg har inde i hovedet”. Det ser ud til, at meningsdannelsen samles om krop-tænkning i elevstemmes fremkomst og blokerer for dens udtryk i tale.

Hvad enten elevstemme taler eller er tavs, så danner anekdoterne et gennemgående billede af *at* kroppens kapaciteter (affekt, tænkning og vilje) konstant aktiveres. Alligevel er det, som om at krop-affekt trænger sig særligt igennem.

Disse tre kropslige reaktanter må siges at spille en rolle i elevstemmes fremkomst, idet de hver især i oxidation og reduktion *samler* det *meningsdannende materiale*, der påvirker dens udtryk.

5.4.4. Elevstemmes kilde – en bevægelighed

– det meningsdannende materiale samles

Som det allerede fremgår i de præsenterede elevstemmer, kan elevstemmes meningsdannelse ikke isoleres til at have *et enkelt udspring*: Der kan ikke identificeres et tydeligt og fast forankringspunkt for elevstemmes kilde, da den udspringer af selve den reagerende bevægelighed. Humlen er, at eksistentialerne eksisterer ’side om side’ og bevæges i deres åbnethed, men selvom det kan synliggøres, hvad der sker i denne bevægelighed, er det vanskeligt at udpege en egentlig kilde til elevstemmes udtryk.

Det handler om, at hver af de tre reaktanter potentielt er kraftfulde nok til at betinge elevstemmes udtryk. Samtidig hører og virker de sammen i en fælles reageren og indgår ligeledes i bevægelse med det øvrige meningsdannende materiale.

Lyt her, hvor krop-tænkning, krop-affekt og krop-vilje virker simultant

1: (Fremhævningerne er mine)

Vi er i gang med at gennemgå lektierne til den time. Min lærer spørger systematisk rundt i klassen, rækkefølgen er den samme som altid. **Jeg åbner mine noter** og tæller mig frem til, hvilket spørgsmål jeg skal svare på, og tænker med det samme, at det kan jeg sagtens. **Jeg går ind i min i-bog for at være helt sikker på, at jeg har skrevet rigtigt i mine noter, for jeg vil gerne undgå at sige noget forkert.** Jeg er sikker på, at mit svar er korrekt, men jeg får alligevel en klump i maven, den vokser, hver gang min lærer spørger en ny. Min puls stiger en smule, og jeg bliver nødt til at tjekke med bogen igen, bare for at være helt sikker. Jeg ved udmærket godt, at min lærer eller klassen vil dømme mig, hvis jeg svarer forkert, og jeg vil føle mig så dum indeni, så det er vigtigt, at jeg svarer korrekt. Det er min tur. Læreren stiller mig det spørgsmål, jeg har regnet med. Øjeblikkeligt begynder det at flimre for mine øjne og runge for mine ører, jeg kigger usikkert i mine noter, havde jeg nu fundet det rigtige svar? Jeg er ikke sikker. ”Jeg ved det ikke”, siger jeg. Uden at stille yderligere spørgsmål ved det, går min lærer videre til næste elev. Han har præcis det samme svar som mit, og det er rigtigt. Min følelse af lettelse over at blive sprunget over erstattes nu af en ærgrelse, jeg aldrig har oplevet større.

I denne anekdote ses, hvordan både krop-vilje, krop-tænkning og krop-affekt oxideres og reduceres på en og samme tid i *aktivitetens* tiltale, dvs. den systematiske spørgen, der nærmer sig eleven.

Krop-vilje oxideres, idet eleven forbereder sig på at sige noget ved at tælle sig frem til, hvilket svar der skal gives, alt imens oxideres krop-tænkning, som indeholder elevens konstante overvejelse af svarets rigtighed i forhold til et ønske om at undgå at blive dømt og føle sig dum, hvis svaret er forkert. Samtidig og i sammenhæng med oxidation af krop-vilje oxideres krop-affekt. Den sætter sig i klumpen i maven, pulsen der stiger, flimren for øjnene og rungen for ørerne, hvilket hører og virker sammen eller i blanding med krop-tænkning:

Fra ”**tænker** (krop-tænkning) med det samme, at det kan jeg sagtens (krop-vilje)” til ”Jeg er sikker på, at mit svar er korrekt, men jeg får alligevel **en klump i maven, den vokser** (krop-affekt), hver gang min lærer spørger en ny. Min **puls stiger en smule** (krop-affekt), og jeg bliver nødt til at **tjekke med bogen igen** (krop-tænkning) bare for at være helt sikker”.

Mens krop-affekts oxidationstrin stiger, reduceres krop-tænkning til et lavere trin, samtidig med at krop-vilje reduceres til et minimum: ”Øjeblikkeligt begynder det at flimre for mine øjne og runge for mine ører, jeg kigger usikkert i mine noter, havde jeg nu fundet det rigtige svar?”

Jeg er ikke sikker”, hvilket bevirker *affektens* overtag i udtrykket ”Jeg ved det ikke”. Efterfulgt af umiddelbar lettelse, der efterfølgende sætter sig fast i kroppen i følelsen af ”en ærgrelse, jeg aldrig har oplevet større”.

Hvad der er værd at bemærke, er reaktanten krop-affekt, som ses i alle anekdoter og genkendes i korte, intense oplevede *affektive* påvirkninger, der ’sætter sig’ i forbigående glimt i *kinder*, *sved*, *spændthed*, *hoved* og *stemmeleje* som fysiske kropslige indtryk den aktuelle situation. Selvom den affektive kropslige oplevelse er relativ diffus i øjeblikkene, er den betydningsfuld, idet den foranlediger den følelse, eleverne sidder tilbage med efter elevstemmeudtrykket. Den affektive påvirkning sker i øjeblikket, men det er først i *eftervirkningens erkendelse*, at oplevelsens affektive indtryks *aftryk* kan beskrives som en konkret følelse og altså også først *efter* elevstemmes udtryk som enten talende eller tavs.

Sagen er, at disse affektive oplevede tilstande, der sætter sig i kroppen, hænger sammen med en væren i fx nervøsitet, tvivl, usikkerhed, som efterfølgende både kan sætte sig fast i kroppene som følelser af stolthed, tilfredshed, succes på den ene side og utilfredshed, bitterhed, ærgrelse på den anden. ”Min følelse af lettelse over at blive sprunget over erstattes nu af en ærgrelse, **jeg aldrig har oplevet større**”.

Det kan virke som om, at ’slaget står’ mellem krop-affekt, krop-tænkning og krop-vilje, hvoraf krop-affekt er særlig fremtrædende som meningsdannende materiale, der former elevstemme. Uagtet at aftrykket herfra både kan være til stor glæde og stor skuffelse, så opleves det ikke rart og behageligt at være i oxidation af krop-affekt.

Men i denne synliggørelse af elevstemmes fremkomst, der former dens udtryk, fremhæver anekdoterne også, at elevstemme, både ved tale og ved tavshed, ikke nødvendigvis har en logisk forklaring for dens udtryk.

For der sker noget, der hvor ’fingeren bremses, på vej op’, eller der hvor elevstemme udtrykker, ’det ved jeg ikke’, når svaret ligger lige for, og der ikke er grund til at tvivle på dets rigtighed, men alligevel, som det fremgik af eks. F ”Men det må på en underlig måde være for farligt”.

Så måske drejer deltagelse med elevstemme sig ikke så meget om, *om* det er farligt eller ej – *det er det*, og *det er det ikke*, men at ’farligheden’ opleves – det er et MYSTERIUM.

5.4.5. Farlighedens mysterium 2

Tilsammen viser de præsenterede anekdoter elevstemmes kilde som bevægelig og dens reagerende grundstruktur som redoxreaktion. Det er netop synligheden af denne reagerende

bevægelighed – *hvad* dens meningsdannende materiale består af, og *hvordan* dens høren og virken sammen viser sig, som det empiriske materiale kan *tilføje* elevstemmes kendetegn, og som bliver en væsentlig forudsætning for at forstå elevstemme i sin helhed og dermed indkredse elevstemmes *fænomenologi*.

Deltagelse med elevstemme er ikke altid direkte afledt af elevens intention med dens meningsfulde brug: elevstemmes udtryk afhænger af, hvad der sker i bevægeligheden, og det resultat, der fremkommer af redoxreaktionen i situationens nu. I denne reagerende bevægelighed opstår farligheden: At sige noget eller ikke sige noget med elevstemme er på en måde farligt, og samtidig er det ikke farligt. Eleverne ved det, der er ikke noget at være bange for, de må gerne, og det er helt ok at sige noget forkert.

Elevstemmerefleksion (insight cultivator)

Indsigten:

serg: Jeg kommer til at tænke på, at jeg ikke skal være så nervøs, fordi jeg ikke er den eneste, som ikke altid er hundrede procent sikker. Vi kan alle sammen tage fejl.

Men selv med 100% rigtige svar, når elevstemme ikke kan slå fejl, er det, som om at det er usikkert, hvad den vil sige. Og eleverne undrer sig også selv:

Elevstemmerefleksion (insight cultivator)

Undringen:

serb: Det er underligt, at man skal have det på sådan en måde. Det er, som om at det ikke er lysten til at lære noget, som driver folk i skolen. Et eller andet sted burde det være sådan, at man som klasse kunne motivere hinanden til at ”nørde” noget mere i skolen og derved få skabt en konstruktiv mentalitet i skolen.

ei6leb4: (Mine fremhævninger)

Underligt:

Det er jo egentlig de samme mennesker. Det er bare det, når der ikke er så mange, så har jeg ikke svært ved at snakke og lytte. Det er ikke underligt. At der kan være mega-mange, der lytter til en, og jeg tænker, at det sikkert nok ikke engang er halvdelen, der lytter til, hvad jeg siger, **hvorfor har jeg det så underligt? Jeg ved det ikke helt.**

Og lyt her: (Mine fremhævninger)

20: Vi har gruppearbejde. De andre sidder og taler tysk til hinanden. Jeg sidder bare og siger ingenting. Jeg har så mange forskellige idéer. Jeg tør ikke at sige dem. Jeg er bange for, at de andre ikke synes, det er nogle gode idéer. Jeg er bange for, de griner eller bare ignorerer mig. En af de andre kommer med en idé, som er magen til den, jeg tænker på. Jeg bliver sur og indebrændt. **Hvorfor siger jeg det ikke bare, det var endda rigtigt?**

I frikvarteret bagefter siger jeg, lige hvad jeg vil, det er slet ikke noget problem. Alligevel bliver det ved med at gå mig på i timerne bagefter. Selvom det bare var sådan en lille ting.

Og som det genkendes i citater fra to tidligere anekdoter:

41: Han spørger, jeg har svaret, og **jeg gør det samme igen!** (...) Det er som om, jeg er usikker på det, jeg vil sige, selvom det står i vores bog, men bogen har jo ikke forkerte svar!

ei11eb2

Jeg bliver sur indvendig. Men jeg siger ikke noget. Jeg **ved ikke hvorfor**, det kan jeg ikke sådan lige sige... jeg gad godt, jeg kunne svare på det.

Det, at elever tilsyneladende godt ved, at de kan føle sig på sikker grund på trods af farligheden og føle sig sikre i deres deltagelse med elevstemme, ser ikke ud til at være tilstrækkeligt til at undgå en tvivl på elevstemme, der viser sit overtag og betinger dens udtryk. Elevstemme er på en måde ude af kontrol.

Samtidig er der ingen klar årsag og virkning, og der er intet tydeligt udspring for elevstemme. Der er et virvar af bevægelighed, ganske enkelt. Det identificeres, at der er flere ting på spil, men på trods af at dette kan synliggøres og forklares i redoxreaktionens billede, er det vanskeligt at redegøre for præcis det, som er udslagsgivende for elevstemmes udtryk. Der er stadig noget uforklarligt, idet elevstemme til tider reagerer ulogisk og meningsløst, hvilket ikke kan pege tilbage på redoxreaktion. Med andre ord, selvom redoxreaktionen synliggør, hvad der sker, forklarer den ikke mysteriet.

Dette bliver således afsættet for at inddrage andre teoretiske begreber til at tænke videre med for at åbne for en dybere forståelse af fænomenet, der indebærer en nøjere udforskning af elevstemmes væren og funktion.

5.5. Elevstemmes fænomenologi

Denne del af analysen viser, at elevstemme finder sted i et flydende mellem dens *væren* og *funktion*, hvilket tildeler elevstemme en *dobbelthed*, der *manifesterer* sig i dens udtryk. På den ene side viser elevstemme sig som en *funktion*, der bærer elevens intention om at tale og deltage. På den anden side viser elevstemme sig som en *væren*, løsrevet fra eleven, der operer selvstændigt og uafhængigt af elevens intention med den.

Som helhed betraget kommer elevstemme til syne på baggrund af en assemblages virke i den konkrete situation. Da assemblagen ikke (kun) kan henvide til eleven, men bevægelighed, kan elevstemme ikke siges at repræsentere eleven. Hvad der manifesteres i elevstemmes udtryk, er dermed fænomenet elevstemmes dobbelthed, som i dette lys udgør *elevstemmes fænomenologi*. Anekdoterne viser samlet set elever, der gerne vil deltage og mestre elevstemme, men ofte konfronteres af det modsatte.

5.5.1. Elevstemmes dobbelthed

Den empiriske undersøgelse indfanger i anekdoterne disse punkter for elevstemmes manifestation, der tydeliggør, hvor fænomenet kommer til syne i sin væren og funktion.

Elevstemme indfanges på punktet for dens funktion – der hvor intentionen bærer stemmen frem mod dens udtryk. Det ses særligt i tilstedeværen i *fortrolighed* og *almindelighed* samt *mod* og *overskridelse*.

Lyt her til elevstemmes funktion: (Mine fremhævninger)

Fortrolighed og almindelighed

ei3leb5 – fremlæggelse

De andre snakker først, så jeg står bare og venter til det bliver min tur. **Jeg fremlægger** (mærker lige åh, **nu skal jeg præstere noget her foran klassen**, jeg vil ikke dumme mig) om den hellige ko der, og **det varer bare lige et par minutter**. Bagefter er jeg lettet, det hører med til en normal fremlæggelse.

ei4leb2

Det er lige efter middag, og vi sidder i klassen. Jeg er glad og snakker lidt med min sidemakker. Vores lærer gennemgår de opgaver, vi har lavet. Han forklarer, hvordan man laver en af opgaverne og spørger om den formel, der skal bruges. **Jeg rækker hånden op, og han vælger mig. Så forklarer jeg hvordan.**

Mod og overskridelse

7: Det er tirsdag og vores lærer kommer ind i lokalet. Der er masser af støj, alle løber rundt og råber. ”I må gerne sætte jer ned og finde jeres hjemmearbejde frem”, siger læreren. Jeg sætter mig med en god følelse i kroppen. **Jeg har lavet mit hjemmearbejde godt og grundigt, og jeg ved, at det kun vil gå godt.** Min lærer spørger klassen ”Hvad er et protein opbygget af”? **Jeg kaster min hånd i vejret og er klar til at svare på spørgsmålet.** Jeg ved godt, at der er meget, der kan siges forkert, og kun lidt rigtigt. Læreren kigger på mig og siger ”Ja, hvad siger du, Marius”? Jeg bliver helt bange for at sige noget og begynder nærmest at ryste i bukserne. **Jeg siger, ”proteiner er opbygget af lange kæder af aminosyre”.** Jeg er lettet, nu er det værste overstået, og jeg er kommet i gang. Nu er jeg med i timen, jeg har god energi.

I disse anekdoter træder elevstemme fortrinsvis frem som en funktion for elevens plan med den.

Dette viser, at deltagelse med elevstemme ofte bæres med intentionen om at bruge den *i tale*, hvilket, som tidligere antydnet, *kan* være forbundet med forskellige motiver (fx fremtidssikring) – som fx *at blive set af læreren*: jf. anekdote 2: ”Vil jeg bare blive set som ham stræberen, hvis jeg rækker hånden op? Men hvis jeg lader være, kan læreren jo ikke se, hvad jeg kan”.

Men intentionen kan også se ud til at blive båret af, at eleverne deltager i en kendt skolepraksis; jf. ”Bagefter er jeg lettet, det hører med til en normal fremlæggelse” og/eller måske også bare det *at ’komme i gang’*, jf. ”Jeg siger (...) og jeg er kommet i gang. Nu er jeg med i timen, jeg har god energi”. Det viser sig bare på samme tid, at de ikke altid kan. Elevstemme er ikke så enkel at tilbyde. I disse situationer sætter elevstemmes væren sig på tværs og ophæver dens fornuftige brug, og meningen udebliver, som om den handler i trods, og det giver på en måde meget lidt mening.

Det er særligt i tilstedeværen i *rådvildhed* og *fortabthed* elevstemmes væren træder frem i en slags egenrådighed – nærmest som om den handler på egen vegne:

Lyt her til elevstemmes væren: (Mine fremhævninger)

22: Jeg har lavet opgaverne og har bestemt mig for, at jeg vil sige noget i denne time. Min lærer spørger til opgaverne ud i klassen, **men min hånd bliver nede.** Laura, sig det nu, det er rigtigt. Eller er det forkert? Hvad nu hvis det er forkert? En af de andre kommer med det samme svar, som jeg har stående på min skærm. Jeg ærgrer mig over, at jeg ikke tog chancen, når nu det var rigtigt.

28: Det er matematik, og jeg har det rigtige svar. Jeg bliver nervøs og **kommer til at sige noget forkert**. Jeg får det dårligt. Alle tænker, at jeg nærmest er dum. I stedet for at modbevise det, med at svare rigtigt på det næste spørgsmål, som jeg også kan svaret på, graver jeg mig ned i mig selv og tænker, det kan være ligegyldigt.

ei6leb2 – fremlæggelse

Jeg får det varmt, det er ikke super-fedt. Lige i det, jeg skal sige noget, har jeg glemt det. **Pludselig kan jeg slet ikke huske ordene for det, jeg gerne vil sige**. Jeg roder rundt i det. Står bare der, forvirret. Nu må det ikke blive pinligt, jeg skal finde på et eller andet at sige. Jeg er tvunget. Ubehagelig situation. Kan ikke finde ordene. Ikke akavet nu, ikke akavet, bare ikke akavet nu.

58: Det er første skoledag. Hele klassen mødes i skolegården, der er død stille. Oppe i klassen lægger vi alle en sko under katederet. Skiftevis skal vi finde og hente vores sko, mens vi præsenterer os selv. Vi starter i højre side, og jeg er nummer fem. Da vi når til nummer tre begynder mine hænder at svede, og en masse tanker suser rundt i mit hoved. Fjerde person, det er snart min tur. Mit hjerte banker hurtigere og hurtigere, og jeg hører slet ikke, hvad de andre siger. Mine håndflader sveder. 'Hej, jeg hedder Caroline' – min første sætning på gymnasiet. Jeg går op til katederet og fortæller klassen, hvor jeg bor, arbejder, og hvad jeg laver i min fritid. Jeg finder min sko og **gør et kæmpe forsøg på at finde på mere at sige om mig selv. Men jeg må gå stille og opgivende tilbage på min plads**, selvom jeg nok kunne have fortalt yderligere om mig selv i timevis.

På den ene side indfanges elevstemme her på punktet for dens væren – der hvor elevstemme ikke 'opfører' sig som planlagt eller logisk (jf. fremhævninger). I denne elevstemmewæren *er* stemme, og den viser sig på sin vis frem i en eksisteren, der virker uden for elevernes rækkevidde og kontrol, samtidig med at de alle har en intention med den (jf. fremhævning af 'jeg'):

- 1) "*Jeg har lavet opgaverne og har bestemt mig for, at jeg vil sige noget i denne time*".
- 2) "*Det er matematik, og jeg har det rigtige svar*".
- 3) "*Lige i det, jeg skal sige noget*"
- 4) "*Jeg finder min sko og gør et kæmpe forsøg på at finde på mere at sige*".

Det virker altså til, at elevstemme selv, på trods af elevens intention, 'overtager rollen som stemmefører', lige i det nu (modsvarende ovenstående rækkefølge):

- 1) hvor den *kunne* deltage, og der
- 2) hvor den ikke *kan* fejle, og der
- 3) hvor den *er* klar og *skal* sige noget, og der
- 4) hvor den underkender *viljen* som tilstrækkelig til at sige mere.

Dette ses også i tilstedeværen i *strategi* og *beregning*, hvor deltagelse med elevstemme hænger sammen med at undgå at sige noget forkert og helst sige noget rigtigt.

Elevstemmes væren indfanges på punkter – der hvor elevens intention tilsidesættes og væren overtager dens udtryk, skiftet mellem funktion og væren ses ved markeringen 'OG' i teksten.

23: Allerede i går aftes gjorde jeg det klart for mig selv, at jeg skal række hånden i vejret og svare på de tre opgaver, jeg har lavet, for så kan jeg sandsynligvis gå uden om opgave 4 og undgå at blive udstillet foran læreren og mine klassekammerater. OG ... **men jeg holder hånden nede.**

3: Jeg har lavet opgave 3 og tænker, det er en god mulighed for at vise min lærer, at jeg godt kan det, og imponere læreren lidt. OG **Men jeg rækker ikke hånden op.**

Indfangelsen af disse punkter tydeliggør dels elevstemmes dobbelthed, og hvor fænomenet kommer til syne i henholdsvis sin væren eller funktion. Desuden ses dobbeltheden udspille sig, på et spænd *hvorimellem* væren og funktion flyder uden skarpe grænser.

I de øjeblikke hvor elever vil, kan og/eller skal/bør sige noget, kan elevstemmes manifestation dermed siges at være bundet til et *flydende* mellem dens væren og funktion, hvilket ses, idet *både* væren og funktion er til stede i alle ovenstående anekdoter.

Elevstemmes dobbelthed må derfor forstås som to dimensioner eller 'ansigter', hvis udtryk viser sig skiftevis, de sameksisterer – elevstemme kan ikke være et enten eller. Det ene øjeblik opfører den sig i sin væren, det næste sekund i sin funktion.

Men i selve manifestationen af elevstemme (fænomenets tilsynekomst) usynliggøres dens flydende sameksisteren og lader i stedet elevstemme fremstå i og med sit *udtryk* for enten dens væren eller funktion, dvs. som to adskilte dimensioner.

Det betyder, at dens dobbeltheds flydende holdes i det skjulte, mens selve elevstemmeudtrykket repræsenterer henholdsvis dens væren eller dens funktion.

Dette efterlader dermed også eleverne med elevstemme i hænderne – mellem dens væren og funktion, der kontinuerligt manifesterer sig i sin dobbelthed. Og der står de så med *deres egen stemme* (funktion for intention), *som råder selv* (eksisteren i egen væren) og (helst) skal mestres i gymnasieundervisningen. Det sker for gymnasieelever i situationer, hvori de måske lige i det afgørende øjeblik havde regnet med elevstemme, hvis funktion som support for en meningsfuld brug pludselig viser sit ansigt i sin væren.

5.5.2. Elevstemmes kilde og den blinde passager

- *en assemblages virke*

Med inspiration fra Deleuze & Guattari (1980) giver manifestationen af elevstemmes dobbelthed anledning til at tænke den i sammenhæng med assemblage-teorien. Ifølge (Ibid.) defineres *assemblage* som 'en samling af ting, der samles eller samler sig', hvor 'ting' refererer til *enheder* af både menneskeligt og ikke-menneskeligt materiale som kroppe, ting og idéer.

En assemblage er ontologisk funderet og fungerer som en rammesætning, der kan anvendes til analyse af social kompleksitet ved at lægge vægt på enhedernes *multiple, flydende, udvekslende* funktioner og disses relationer eller sammenhænge. I den forståelse er assemblage *bevægelse*. Det er med andre ord *relationer* mellem kroppe, ting og idéer, der *former* en assemblage, idet de påvirker og påvirkes af andet og andre enheder i samlingen, hvis flydende udveksling *saml*er assemblagen til et udtryk.

Assemblagen kan anvendes til at beskrive og forstå elevstemme i sammenhæng med dens reagerende grundstruktur og dens dobbeltheds flydende. Det mystiske, der hæfter sig til elevstemmes væren, som dens funktion ikke kan rumme eller beskrive, kan assemblage-teorien med andre ord kaste lys på. Elevstemmes meningsdannende materiale, tiltale (atmosfære og forestillinger) og eksistentialer (relationer, materialitet, tid, rum, de tre kropslige kapaciteter/-affekt, -tænkning, -vilje), vil kunne svare til enheder i en assemblage, og et fokus på enhedernes flydende udveksling kan bidrage til at synliggøre, hvad der sker i denne bevægelighed.

I kraft af elevstemmes reagerende grundstruktur vil assemblagen kunne betragtes som elevstemmes kilde.

Ifølge assemblage-teorien (Ibid.) bliver relationer påvirket af (affected) eller påvirker (affect) andre og andet i assemblagen, og disse flydender af påvirkninger territorialiserer (indtager) kroppen og dens kapaciteter (affekt, tænkning og vilje) og 'omsættes' i bevægeligheden til et udtryk for desire. Her forstås desire ikke som overdrevent eller unormalt begær (psykisk funktion eller mangel) eller som det modsatte af rationalitet, men henviser til en positiv,

bekræftende kraft eller vitalitet, hvilken, som *virkende i sin grundeksistens*, kun er producerende og realiserbar i(gennem) praksis.

Mellem assemblagens 'samling af ting' har desire derfor intet objekt og ej heller et fikseret subjekt og er samtidig en undefinerbar immaterialitet. Alligevel kan den anvendes til at åbne for en forståelse af, hvad der sker i øjeblikke for manifestationen af elevstemmes dobbelthed, af den grund at kroppen og dens perciperende potentiale til at påvirke og blive påvirket (Deleuze & Joughin, 1990, s. 220) får en central betydning for elevstemmes fremkomst og medvirker til at processere det mystiske ved elevstemme, som eleverne ikke selv forstår. (jf. fx ei6leb4: "hvorfør har jeg det så *underligt*? Jeg ved det ikke helt").

I det empiriske materiale tiltrækker elevstemmes dobbeltheds flydende sig særlig opmærksomhed i relation til kroppen, der for eleverne er mest udtalt i diffuse affektive påvirkninger: tilstande af ubehag og spænding (jf. 7: "Jeg bliver helt bange", *mod* og *overskridelse*/elevstemme udtrykt i dens funktion, og 28: "Jeg får det dårligt", *rådvildhed* og *fortabthed*/elevstemme udtrykt i dens væren) samt lav tale, sved, varme, klump i maven, pulsstigning, flimner, stumhed, der opstår i sammenhæng med tvivl og usikkerhed, hvor det kropslige fokus forstærkes, som en reaktion på at noget sker eller påvirkes, dog uden helt at vide, *hvad* der sker.

En mulig beskrivelse af elevstemme set fra dette perspektiv vil derfor være tæt knyttet til kroppens kapaciteter, der i samspil med de øvrige enheder (meningsdannende materiale) i assemblagens bevægelighed, i øjeblikke for elevstemmes fremkomst, tilsammen vil samles til dens udtryk.

Som set i flere anekdoter (fx anekdote 1) fremhæver dette krop-tænkning, krop-affekt og krop-viljes forbindelse til tiltaler og eksistentialer i redoxreaktion, som kan illustrere, *hvordan* enheder i en assemblage samler deres meningsdannende materiale omkring elevens krop som desire, der i situationen vil påvirke og realisere elevstemme (i)gennem den konkrete praksis som sit udtryk.

Såfremt desire er knyttet til kroppens kapaciteter, der i en præ-refleksiv tilstand processerer elevstemme, kan dens fremkomst endnu ikke være bestemt ved mening og fornuft. Meningen dannes i kraft af de bevægelser, der igangsættes i assemblagen, hvori kroppen evner at være sensitiv overfor enhedernes forskellige måder at reagere og samles på som en del af assemblagens virke.

Adgangen til det ukendte gives ifølge Dolar (2006) i sammenhængen mellem bugtaleriet og stemmens akusmatiske karakter, hvilket hverken kan tilbageføre kilden til bugen (dukken) eller et subjekt. Stemmes overskud er lig med stemmeoperatøren, og hvis operatøren råder fra et

ukendt sted i sin akusmatiske karakter, i det tomrum 'elevens fravær' efterlader, kan det svare til et elevstemmeudtryk, der kommer fra assemblagens virke og dermed ikke et udtryk, der kommer fra et subjekt. Set i dette lys kan stemmens overskud åbne adgangen til det ukendte, som eleven kun kan stå ansigt til ansigt med, når den har vist sig i elevstemmeudtrykket – som fremmed for sig selv. Hermed kan det siges at det fremmede viser sit ansigt igennem kroppens kapaciteter, hvor kroppen ifølge Deleuze (1988, s. 40) reagerer, handler (og eksperimenterer) på elevens vegne, der måske ikke helt kan genkende sig selv og måske helst heller ikke vil genkendes i elevstemmes udtryk. På denne vis kan elevstemme sammenlignes med primallyde og betragtes som kroppens svingninger af præ-verbal lyd (jf. Browns (1996) perspektiv, kap. 1) der i krop-affekt, krop-tænkning og krop-vilje viser kroppen i brug og i sit (elevstemme)udtryk kan komme ordene i forkøbet. Fx som tavshed, noget andet end det eleven ville sige eller 'klumpen i maven'. Sagt anderledes der kan ikke fastslås en fast rækkefølge mellem stemme, lyd, tænkning, ord(tale), intention og krop – stemme, som elevens kropplige iboende instrument, giver også selv 'lyd'.

Dette betyder, at elevstemme i sin forbindelighed til tiltaler fx kan 'overtages' af idéer (som dækker over forestillinger og (selv)billeder), der kommer et andet sted fra. Ideerne kan 'sætte sig' i krop-tænkning, vise sig i krop-affekt og overrule eller tilskynde krop-vilje. Som perciperende enhed påvirker og påvirkes kroppen af de relationer, den indgår i og af den grund kan en krops kapaciteter (reaktanterne) derfor ikke sige at være stabile – de kan *forflyttes* og/eller *erstattes* i og blandt enhederne i assemblagen (jf. redoxreaktionsprocessen).

I dens kontinuerlige flydende udveksling mellem enhederne samler assemblagen sig i bestemte *former for indhold* af handlinger og reaktioner (elevstemmes fremkomst) og påvirker elevstemme i bestemte *former for udtryk*: formuleringer og udsagn (elevstemmeudtryk) i tale og/eller tavshed.

Hvad der sker i de konkrete situationer for elevstemmes tale og/eller tavshed kan derfor være, at *det lyder og ser ud som om*, at elevstemmes udtryk kommer fra eleven, men i stedet påvirkes elevstemmes fremkomst og udtryk af elevstemmes dobbeltheds flydende, der er aktivt virkende gennem assemblagen, og tilsvarende desire kan den ikke ses, *når* den virker.

Formerne indhold og udtryk er således begge produkter af det, der 'samles eller samler sig' i assemblagen, og i denne forståelse anses kroppen som en skabende, handlende og eksperimenterende enhed, hvorfor en forståelse af det mystiske og underlige, der hæfter sig til elevstemmes væren vil være tæt knyttet til, hvad kroppen er i stand til at gøre (processere).

Elevstemmes flydende er skjult og usynligt, men kan mærkes i kroppens affektive påvirkninger, identificeres i krop-tænkning og lokaliseres i krop-vilje, og det er det, der gøres

'synligt' i assemblagen – *at* den manifesteres i sin dobbelthed, men er ikke nødvendigvis nok til at forklare dens opførsel som meningsfuld.

Den åbenlyse brug som elevstemmes funktion kan tiltænkes at stå for (dvs. tilbyde den i tale) vil i billedet af elevstemmes kilde som assemblagens virke også kunne repræsentere noget andet eller mere – noget (et materiale), der rækker ud over elevstemmes funktion, som bærer af en intention. En rest af desire, der i stedet for at supportere elevens intention om en meningsfuld brug af elevstemme, snarere kommer til syne gennem elevstemmes væren og samles i form af et *overskud* (jf. afsnit 1.1.). Heri oxideres særligt krop-affekt og overtager elevstemmes udtryk i en form, der fx ses i et 'tavst *udsagn*' eller en *formulering*, der strider mod det, som eleven gerne vil sige, og i stedet "(...) begynder det at flimre for mine øjne og runge for mine ører" (jf. anekdote 1). Denne *reaktion* udelukker eleven som stemmefører, hvis *krop handler* og samles til en form for indhold, der resulterer i en bestemt adfærd.

Pointen her er, at selvom de affektive oplevelser er til stede hos denne elev, opstår og skabes de i kraft af assemblagens virke, der påvirker elevstemmes udtryk gennem en 'udefra' kommende idé. Nemlig den, eleven udtrykker som, at hun "gerne vil undgå at sige noget forkert", og at et svar "er korrekt", der griber ind i assemblagens virke og dermed omsættes og realiseres i bevægeligheden – i praksis, for *et her og nu*, idet hun vil undgå, at læreren eller klassen "vil dømme mig", og at føle sig 'så dum indeni". Her processerer kroppen denne idé, der egentlig ikke har noget med den konkrete undervisningssituations interaktion at gøre, idet den jo handler om at kunne og skulle sige noget med elevstemme i en faglig sammenhæng. Selvom hun ved, svaret er rigtigt, bliver elevstemmes udtryk til udsagnet "Jeg ved det ikke" (jf. anekdote 1).

Og netop fordi redoxreaktion *kun* kan ske i kraft af kroppens kapaciteter, vil elevstemmes fremkomst også indebære kontinuerlige tilblivelser af eleven, der enten 'inkluderes' som stemmefører i sin funktionelle dimension eller 'udelukkes' fra kontrol i sin dimension af væren. Ifølge Deleuze (1994) vil det, der sker, svare til en sansende hændelse (sense-event). For netop i disse øjeblikke betinges kroppen af det relationelle flydende og selve bevægeligheden i assemblagens virke, hvis sammensætning bliver afgørende for udtrykket, hvilket samtidig medfører, at 'det subjektive' – elevens unikhed – af den grund også kun kan være tilsyneladende (Deleuze & Joughin, 1990, s. 226).

Da elevstemmes dobbelthed manifesterer sig gennem assemblagens kendetegn i et slags kaotisk netværk af genkendelige og ikke-genkendelige relationer, hele tiden i bevægelse, hele tiden samlet og gensamlet på forskellige måder, kan eleven ikke på forhånd vide, hvordan kroppen vil (med)virke i fremkomsten af elevstemme, hvilket (ikke uvæsentligt) dermed også

peger på, at det for eleven kan være umuligt på forhånd at 'kende sin egen stemme'. Det kan endda virke, som om at elevstemme i sit overskud af uvisse årsager og til tider meningsløst viser sig som fremmed for sig selv. Bedst som eleven tænker, den er klar til brug, smutter den (jf. 41: "Han spørger, jeg har svaret, og *jeg gør det samme igen!*"). Eleven kan ikke helt få greb om den.

En forståelse af elevstemme i sin helhed kan dermed hænge sammen med dette udgangspunkt for forståelse af subjektiviteten. For i forlængelse heraf kan elevstemmes kilde ikke bestemmes til at udspringe fra eleven og betragtes som en funktion, der i overensstemmelse med en elevs intention kan doseres tale og/eller tavshed fra i den rette sammenhæng på det rette tidspunkt. I stedet kan det gælde om at have blik for, hvad Deleuze (1994, s. 182) formulerer som 'det sanseliges væren og ikke det værendes sanselighed'. I denne sammenhæng betyder det et forsøg på at forstå elevstemme i relation til kroppens sansning, der i redoxreaktionens billede kan ses som en sansende hændelse (jf. Deleuzes term 'sense-event'). Dvs. elevstemme anses ikke som et produkt af en subjektiv (præ-refleksiv) væren eller intentionel bevidsthedsposition, men som noget, der kontinuerligt hænder – som sansende hændelser, der knytter sig til subjektive tilblivelser, der i stedet er et produkt af assemblagen, hvor subjektet er givet i en 'verden, der ikke eksisterer uden for sit eget udtryk' (Ibid.).

Med andre ord, i stedet for at tale om en elev, der taler med egen stemme, kan der tales om en elevs subjektive tilblivelse i (gennem) elevstemme, hvor et elev-subjekt kun kan eksistere i kraft af elevstemmes udtryk, og som er et produkt af bevægelse i assemblagen. Som fx ses i insight cultivator: ei5ra: "Jeg vil egentlig bare helst være en ung gymnasieelev med en almindelig stemme. Mere flydende på en måde, men jeg prøver at lyde fornuftig som "hov, hvad er det lige for et ord, jeg skal sige nu, for at det ikke lyder som om, jeg er en eller anden dum ung en". Men den burde jo bare komme ud, som den egentlig er".

Pointen er her, at assemblagens virke producerer elevstemme i (gennem) forskellige fremkomster og producerer på samme tid elever i forskellige elevstemmeudtryk.

Knyttes elevstemme til assemblagens virke som elevstemmes kilde, stilles eleven i et lys, der fremhæver, at det ikke alene er eleven, der siger noget med sin stemme, men eleven, der produceres og realiseres gennem elevstemme.

Dvs. elevstemmes dobbelthed som udspændt mellem væren og funktion forvikles i assemblagens redoxreaktion, der aktiverer kroppen som sansende enhed, og i denne hændelse som sense-event sker kontinuerlige tilblivelser af eleven, der bliver et produkt af de former for indhold og udtryk, der samles i den konkrete situation for elevstemmes fremkomst.

Dette betyder, at elevstemmes udtryk ikke (nødvendigvis) *repræsenterer* en elev, forstået som en villende, deltagende aktør med egen stemme. På trods af dette så lyder *elevens* stemme, og eleven kan ikke undsige sig den. Det ville heller ikke give mening, hvis eleven ikke ville kunne repræsentere elevstemme og efter ethvert udtryk blot kunne læne sig tilbage og sige, ”åh nå, det var bare min stemme, der talte, det har ikke noget med mig at gøre”.

Men i lyset af assemblagen vil elevstemme komme til syne som kilde i (gennem) assemblagens bevægelighed, og heri tilsløres et subjekt, ligesom et objekt vil være utydeligt, af den grund at hvad der i assemblagens virke samles til elevstemmes udtryk, vil afhænge af nu’ets redoxreaktion og derfor være ukendt for eleven. Gilberts (1989) opgør med stemmen som menneskets sjælelige aftryk og autentiske nærvær i litteraturen, kan således også gælde i assemblagens virke da det på sin vis bekræftes, at der *kan* være forskel på elev og elevstemme. Af samme grund vil redoxreaktionens meningsdannelse, der samles i assemblagen og påvirker elevstemmes udtryk, få en anden betydning i forståelsen af desire, idet meningsdannelsen ikke kan forankres hos og isoleres til eleven som kilde og dennes intention om en meningsfuld brug. Snarere vil meningsdannelsen kunne forbindes til de øjeblikke, hvor elevstemme finder sted i sin dobbelthed og kommer til syne som det, der viser sig fremmed for sig selv, hvilket netop gives i assemblagen som en kilde til det ukendte.

Da elevstemmes kilde forstået som assemblage hverken har et tydeligt subjekt eller objekt som sit udspring, er det heller ikke nødvendigvis meningsfuldt, hvad der samles, som kan forklare det mystiske og underlige. Men det synliggøres, at den producerer elever, og som det ses i anekdoterne, er eleverne ikke bare *i* elevstemme, men bliver til igennem den – medtaget det mystiske og underlige, der sker i øjeblikke for elevstemmes tale og/eller tavshed som *uforklarligt*.

En mulig beskrivelse af elevstemme kan på baggrund af ovenstående være, at eleverne på sin vis ’fastholdes i elevstemme’, der i sin dobbeltheds flydende bevæger sig lydløst og usynligt rundt i assemblagens klædedragt som en *’blind passenger’* – ind og ud af kroppen, hvor den fra ukendte skjulesteder somme tider dukker op talende og somme tider tavs.

Elevstemme kan således forstås som et fænomen, der bliver ved med at vise sig *fremmed for sig selv*, idet den dukker op og kommer til syne i sin *egen væren* og gennem sit virke indeholder et overskud, hvis udtryk eleven ikke selv kan stå inde for. Hermed indeholder elevstemme en *evig kilde til det ukendte* – vel at mærke en kilde til det ukendte, som *eleven selv indeholder*, idet kroppen indgår som enhed i assemblagens bevægelighed og påvirker og påvirkes af de øvrige enheder af meningsdannende materiale.

Elevstemme vil derfor på samme tid være *en del af eleven* og *ikke en del af eleven*.

Tilsammen betyder dette, at elevstemmes udtryk i udgangspunktet ikke kun kan blive betragtet og lyttet til som en funktion for noget bestemt – dens dobbelthed må medtænkes. For ligesom den blinde passager, er dens flydende LYDLØST og USYNLIGT.

5.6. Elevstemme udspændt og forviklet – undersøgelsens resultater

Med ovenstående i betragtning tilføjer det andet analytiske træk en overbygning til analysens første træk. De to træk skal ses som teoretiske resultater, der komplementerer hinanden og samlet bidrager til at begribe elevstemme i sin helhed samt udgør et forsøg på at fremstille den i sammenhæng med dens fænomenologi: herunder illustreret i figur 8 som besvarelse af forskningsspørgsmålene:

Hvilke kendetegn kan fænomenet elevstemme have?

Hvad er elevstemmes fænomenologi?

Fænomenet elevstemme (fænomenets fremtrædelse):

Elevstemme kan kendetegnes gennem tilstedeværener i en elevheds væren som et udtryk for eksistentiel respons, der formidler elevens væren som en forståelse af deres eksistens som gymnasieelever.

Fænomenet træder frem:

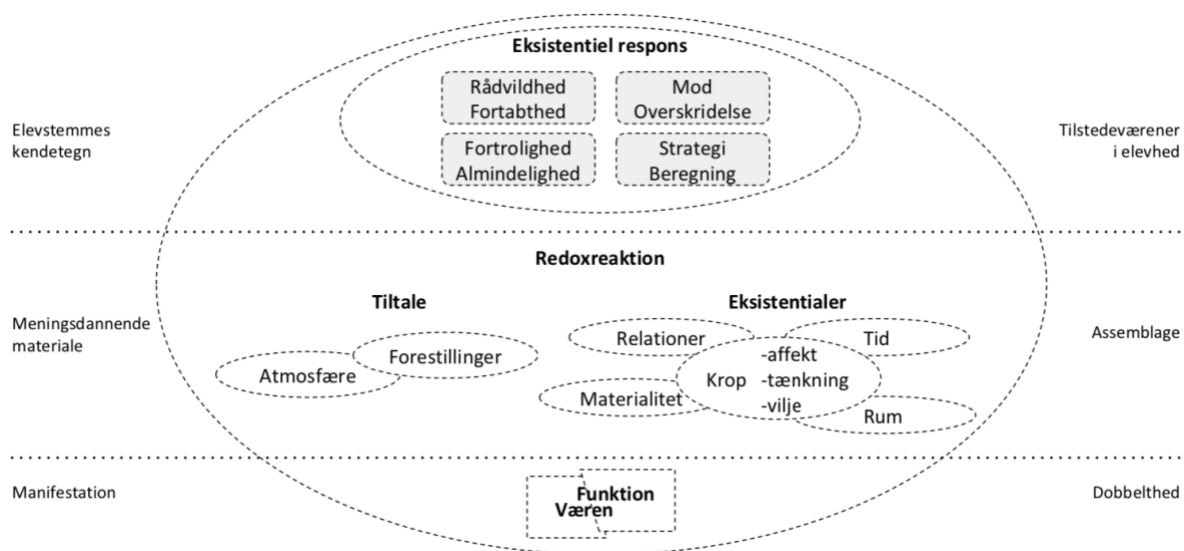
- i en reagerende grundstruktur
- som modaliteter af tilstedeværener

Elevstemmes fænomenologi (fænomenets tilsynekomst):

Elevstemme manifesterer sig i en konstant *dobelthed* som et flydende af elevstemmes funktion (et redskab, der er bærer af elevens intention om at udtrykke sig) og dens væren (et overskud uden mening, der opererer selvstændigt).

Fænomenet kommer til syne som:

- det, der bliver ved med at vise sig *fremmed* for sig selv
- en evig *kilde til det ukendte*, som elever selv indeholder
- *en del af elever* og samtidig *ikke en del af elever*



Figur 8. Illustration af fænomenet elevstemme og elevstemmes fænomenologi

I lyset af elevstemmes fænomenologi kan elevstemmes *flydende* mellem væren og funktion fremhæves som dobbelthedens bevægelse ind og ud af tilstedeværener – somme tider uløseligt forbundet til dens kendte funktionelle skikkelse og somme tider til dens væren, hvor den giver sig til kende i egen uafhængige eksisteren. Dette synliggør på sin vis mysteriet, som blev stående efter analysens første træk, idet elevstemmes reagerende grundstruktur sættes i sammenhæng med dens dobbelthed og assemblagens bevægelige virke.

Midt i assemblagen finder elevstemme sted, *udspændt* mellem væren og funktion og samtidig *forviklet* i dens bevægelighed. Grundet redoxreaktionen kan tilstedeværener og elevstemmes dobbelthed således *ikke* adskilles fra hinanden, men der kan godt skelnes mellem dem.

Mens eleven tilsløres som stemmefører og nærmest udelukkes fra elevstemme i *rådvidhed* og *fortabthed* – eleven fratages på en måde sin deltagelse med elevstemme i dens overskud – sker det, i *fortrolighed* og *almindelighed*, at eleven på en måde 'forlænges' i elevstemme – en opmærksomhed på og et valg *om* deltagelse aktiveres ikke hos eleven. I begge tilstedeværener kan elevstemme fremstå som et vedhåndenværende, der forklarer elevstemmes fremkomst gennem dets udtryk.

Samtidig tydeliggøres eleven som stemmefører i *mod* og *overskridelse* som en forudsætning for deltagelse med elevstemme – elevstemme udtrykkes i tale, fordi den skal/bør, mens eleven i *strategi* og *beregning* bringes på afstand af elevstemme. Deltagelse med elevstemme forbindes til et valg og tilbydes, hvis dens brug vurderes værdifuld ift. et motiv. I begge tilstedeværener kan elevstemme fremstå som et forhåndenværende, der svarende til det vedhåndenværende også forklarer elevstemmes fremkomst gennem dets udtryk.

Og i superstemmen, ikke at forglemme, står eleven helt tydeligt frem, idet der bevidst *tages* afstand fra elevstemme, dvs. eleven tildeler elevstemme en opmærksomhed, der gør den til et forhåndenværende med henblik på at modellere dens brug på 'spillepladen' i den (fra elevens synspunkt) smarteste taktik ift. at blive set og hørt.

På baggrund af analysens 2. træk kan elevstemme siges at være *bundet* til det flydende mellem væren og funktion, som dens dobbeltheds to dimensioner sameksisterer i, og selvom assemblagen viser, hvad der sker, er det væsentlige her, at det ikke kan vides på forhånd, *hvordan* dobbelthedens flydende flyder, samt at det flydende afgør, *hvornår* eleven henholdsvis udelukkes eller tydeliggøres som stemmefører.

Mellem tiltaler og eksistentialer i redoxreaktionen bevæges elevstemme i sin dobbeltheds tilsynekomst – det ene øjeblik kan elevstemme i sin væren vise sig som en selvstændig operatør, der overtager stemmeføringen, og det næste kan den vise sig i sin funktion som bærer elevens intention, der selv fremstår tydeligt som stemmefører. Idet kilden til elevstemme er assemblagens bevægelse, gives en anden form for funktionalitet, eller hvad der måske kan være en *tilkendegivelse* fra elevstemme. I situationers øjeblikke for deltagelse hører elevstemmes blinde passager med, og med denne mulige beskrivelse af elevstemme får elevens deltagelse en anden betydning. De må håndtere elevstemmes blinde passager uden at kende dens skjulesteder, hvorimellem den lydløst og usynligt bevæger sig, samtidig med at de selv skal føre den som deres egen elevstemme.

Set i dette lys kan elevstemme derfor ikke *kun* betragtes som en funktion, der repræsenterer eleven, forstået som et ungt menneske, der siger, hvad han/hun *ved*, viser hvad han/hun *kan*, og gør hvad han/hun *vil* eller har tænkt sig med elevstemme. I stedet tilsløres et subjekt i assemblagen, der som kilde bliver det 'sted', hvorfra elevstemme udspringer, og i kraft af sin bevægelighed *producerer* elevstemme og lader eleven *blive til* i en gensidig påvirkning.

Den fænomenologiske åbnings spørgsmål (kap. 1) til stemmens overskud, stemmens kilde og forholdet mellem stemme og stemmefører har således bidraget til at synliggøre et indhold i en forskel mellem elev og elevstemme.

Elevstemmes udtryk (som talende og/eller tavs) kan med andre ord ikke være tilstrækkeligt materiale for at kunne begribe elevstemme i sin helhed, ligeså vel som assemblagen som elevstemmes kilde heller ikke kan forklare mysteriet – det uforklarlige hæfter sig til den blinde passager. Elevstemme som udspændt mellem væren og funktion og forviklet med assemblagens bevægelighed sætter elever som villende og deltagende aktører med egen stemme i et andet lys. Og alt dette kan tilsammen læses som en intentionel gestus fra

elevstemme – en gestus, der kan modtages på vegne af eleverne og muliggøre en imødekommelse af dem i nye lytninger.

Mellemrumstanke 11

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 9 i bilag 1: ”Den praksisfænomenologiske metodiske tilgang har et antropocentrisk afsæt og indhenter sit materiale fra menneskelige oplevelser (...)”

5.6. Undersøgelsens rækkevidde

Hvad undersøgelsen kan sige?

I afsnittet om metodens rækkevidde blev livsverdensperspektivet fremhævet som centralt for praksisfænomenologiens bidrag: at undersøge det oplevede nu. Det lykkedes i indsamlingen at indhente præ-refleksivt materiale både i skriftlige levede erfaringsbeskrivelser og gennem interviews, hvortil spørgsmålet er, hvad undersøgelsen kan sige. Indsamlingen har givet et oplevelsesrigt materiale af præ-refleksivt indhold, der har været i stand til at indfange det oplevede nu. Samlet set har materialets indhold vist, at eleverne har været i stand til at skrive præ-refleksivt, hvilket sætter levede erfaringsbeskrivelser som empiri i stand til at fremhæve og fokusere et enkelt øjeblik i en meget detaljeret beskrivelse heraf. På vegne af undersøgelsen har det dermed været muligt at synliggøre og udtrække, hvad et intenst, spændt, afslappet øjeblik af måske blot få sekunders varighed kan indeholde og bestå af. Et kritisk spørgsmål er dog, om dette er lykkedes på en måde, der muligvis har tilvejebragt ’særlige eller enslignende’ levede erfaringsbeskrivelser.

Om undersøgelsens perspektiv

Det kan hævdes, at der er påfaldende mange levede erfaringsbeskrivelser, som fremhæver ubehagelige eller mindre positive oplevelser af at være i stemme, sige noget og/eller ikke sige noget. Ligesom sagen eller et fagligt fokus stort set er fraværende i beskrivelserne. Dette betyder ikke, at der kan sluttes, at eleverne oplever det meste af deres tid i løbet af en skoledag på denne måde, men der kan pbg heraf spørges til, hvorvidt undersøgelsen indeholder et særligt perspektiv. Undersøgelsen rummer ikke en forklaring på dette fokus, der fx kan forklares ved negativitetstendensen: at man ofte fremkalder og fokuserer på stærke og negative oplevelser i sin videreformidling af oplevelser. I forhold til undersøgelsen er det centrale imidlertid, at de levede erfaringsbeskrivelser viser, at eleverne har disse oplevelser – oplevelser, der måske fylder mest for eleverne, men de hører med til det at være elev, og de betyder noget.

Ud fra den praksisfænomenologiske metode kunne man imidlertid også spørge, om elevernes levede erfaringsbeskrivelser er udtryk for, at der findes forforståelser blandt eleverne af at sige og ikke sige noget. Det kan undre, at rigtig mange levede erfaringsbeskrivelser forbindes til situationer fra klasseundervisning (se fx mellemrumstanke 4, bilag 1). Skyldes dette samt beskrivelserne af de overvejende negative og ubehagelige oplevelser med andre ord, at der ikke er sat (tilstrækkelig) epoché om elevernes forforståelser i undersøgelsen?

En mulig imødekommelse heraf kunne være at variere indsamlingsmetoderne mere eller have anvendt dem forskelligt med henblik på at få levede erfaringsbeskrivelser om elevstemme fra flere forskellige situationer. Det kunne fx overvejes at 'kombinere' eller samle de to indsamlingsmetoder til en, således at eleven forud for interviewet nedskrev en konkret levet erfaring, som interviewet kunne tage udgangspunkt i.

Ud over at det muligvis kunne have påvirket negativitetstendensen, ville det sandsynligvis også kunne skærpe det prærefleksive fokus, som er mere unaturligt at fastholde i en samtale end i en skriftlig genafspilning. Dog skal skriftlighedens krav til fokus ikke undervurderes, til gengæld kan elevens skriftsproglige evner begrænse variation og nuancering – men det kunne interviewsamtalen således følge op på.

Yderligere kunne elevstemme have været undersøgt via andre kanaler fx kunne facebook-grupper på klasseniveau også medtænkes som et rum for indsamling af elevs stemmer, ligesom forskellige indsamlingsfaser med bearbejdning af materiale ind imellem kunne have været medvirkende til at styrke et fokus på en evt. variation.

På trods af dette har de to indsamlingsmetoder bidraget forskelligt. En del af formålet med at gennemføre interview var netop at få muligheden for at spørge til forskellige situationer, hvilket har tilføjet materialet andre situationer end klasseundervisning og derudover givet reflekteret materiale, der i nogle tilfælde har kunnet bruges som insight cultivators. Men da der overvejende er blevet lagt vægt på at være meget åben og spørgende i interviewene og mindre på at få forskellige situationer fortalt frem, har det i højere grad været elevernes valg af situationer, der har initieret og styret samtalen, end undersøgerens spørgsmål.

Det er derfor ikke til at sige, hvorvidt spørgsmålene i sig selv har været i stand til at fremkalde oplevelser fra forskellige situationer. Til forskel herfra bidrog de skriftlige levede erfaringsbeskrivelser, produceret uden spørgende forstyrrelser, i flere tilfælde med poetisk materiale, som i modsætning til de mundtligt overleverede kunne stå selv.

Om attentiveness og opnåelse af epoché

Det har været hensigten at arbejde metodisk troværdigt, forstået således at fænomenologien som filosofisk metode og den reflektive forskningspraksis har kunnet bære undersøgelsen igennem. Dette har krævet epoché såvel som undersøgerens udøvelse af attentiveness – begge som udfordrende greb, der i princippet tilhører alle faser i undersøgelsesprocessen. Som følge heraf kan det diskuteres, hvorvidt og i hvor høj grad perspektiver på og begrebsliggørelser af stemme har påvirket undersøgerens foretagelse af epoché og udøvelse af attentiveness – dvs har undersøgeren været attentive og er der opnået epoché?

Idet den filosofiske diskussion af den menneskelige stemme i kap. 1 åbnede for perspektiver på stemme, der gav anledning til dybere undersøgelse af stemmes væren og funktion samt ideen om stemmes overskud, har disse udgjort forforståelser, der er blevet aktiveret i den fænomenologiske reflekterende spørgen, uden dog at påvirke empiriindsamlingen, hvor epoché lod disse ligge.

Da afhandlingens kapitel 1 og 2 samtidig er 'undersøgende dele i sig selv' og derfor både har fungeret som undersøgelsens begyndelse og begrundelse for at sætte en empirisk undersøgelse i gang, har forforståelserne spillet en rolle i den reflekterende spørgen, idet kap. 1 og 2's undersøgelser betragtes som en del af hele afhandlingens undersøgelse.

Den rolle, forforståelserne har spillet, er derfor snarere at betragte som åbnende og udvidende end definerende, og da den fænomenologiske attentiveness har bragt dem i samspil med fænomenet elevstemme i kap. 5, har det samtidig medført en synliggørelse af et indhold i stemmes væren, funktion og overskud.

Hvad undersøgelsen ikke (så godt) kan sige

Praksisfænomenologiens fokus på, hvordan fænomenet fremtræder *for* undersøgeren, er kendetegnende for undersøgelsens rækkevidde. Det betyder, at jeg'et får status og fastholder et antropocentrisk perspektiv, som kan gøre det vanskeligt at adskille eller række ud over jeg'et i analysen og lade fænomenet i sig selv 'tale' eller formidle sig selv. Hvad tilhører fænomenet, og hvad tilhører eleven, kunne der også spørges.

Ikke desto mindre er første-personsperspektivet i skriftlighed velfungerende ift. at fikserer det oplevede i elevstemme og til at fastholde det før-reflekterede, men forankringen er stadig i jeg'et. Risikoen herved er, at materialet kan få præg af 'selvrapportering', hvilket kan bevirke et snævert begrebsbrug og dermed en mindre nuancering af fænomenet.

Bevægelsen fra analysens første træk til det andet træk påpeger undersøgelsens rækkevidde, der samtidig markerer en bevægelse fra Heidegger til Deleuze, fra fænomenen til bevægelse, fra eksistentiel fænomenologi til post-strukturalisme. Heri har fænomenologien og undersøgelsen gjort opmærksom på sin egen mangel, hvilket samtidig må betragtes som dens styrke. I sin åbenhed har den formået at bringe undersøgelsen mod et nyt træk, som den ikke selv kan redegøre for – dvs. metoden har vist sig at være modtagelig for perspektiver, der ligger uden for dens egen rækkevidde, og kan således bringe undersøgelsen videre (se fx mellemrumtanke 11, bilag 1).

En kritik, der kan rejses af den traditionelle fænomenologi, er, at den netop kan strandes ved et antropocentrisk ståsted, som den selv forsøger at undslippe, ved at undersøge verden *for* mennesket, men som undersøgelsen har vist til trods herfor ikke er i stand til at gennemføre en undersøgelse af verden *uden* mennesket.

Undersøgelsen peger derfor på sin vis på, at det kan være nødvendigt at bevæge sig ud over et antropocentrisk perspektiv for at kunne indkredse et fænomen som bevægelse, hvilket på samme tid tildeler mennesket en mindre central position. På den måde er elevstemmes fænomenologi som bevægelig reageren et udtryk for et videnskabsteoretisk syn, der peger mod forståelser af menneskelig væren som kontinuerlige eksperimenterende fremtrædelser, der viser sig mere indvævet i verden, end en adskillelse af subjekt og objekt umiddelbart kan foretages.

Kapitel 6: Fortsættelser

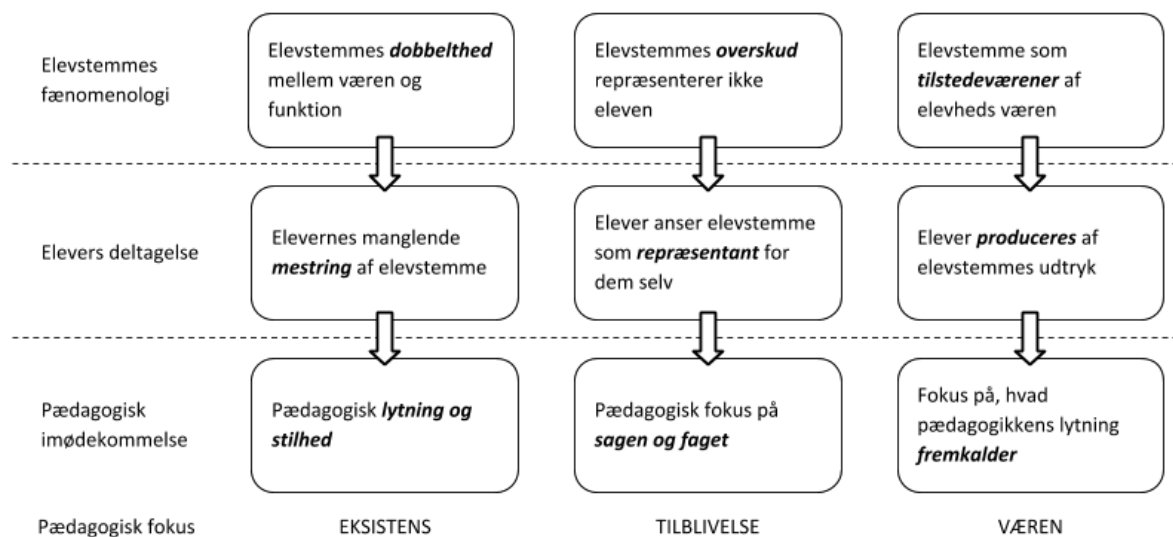
Lytning og indlædelse – pædagogiske perspektiver

Kapitlet indeholder en diskussion og konklusion af analysens resultater og forholder sig til diskussionsspørgsmålet: *Hvilke implikationer kan viden om elevstemmes fænomenologi have for gymnasielæreres pædagogiske overvejelser i forhold til imødekommelse af eleverne i undervisningen?* ved at pege på mulige pædagogiske fokusområder i undervisningen. Diskussionen af dette spørgsmål tager i 6.1. afsæt i elevernes perspektiv (i en bevægelse videre fra fænomenet til eleverne), der kaster lys på elevs deltagelse, som i 6.2. sættes i sammenhæng med læreres overvejelser. I afsnit 6.2. om den pædagogiske imødekommelse er fokus alene på lærere og det pædagogiske arbejde vel vidende, at de ikke er de eneste, der har indflydelse på elevstemme og dens betydning.

Kapitlet *viser* hvilke udfordringer elever såvel som lærere står i, såfremt elevstemmes dobbelthed og overskud overses og at elever produceres af elevstemmes samt hvordan dette kan imødekommes.

Der peges på hvordan et fokus på elever, i lyset af alle de gode viljers intentioner om at imødekomme de forskellige elever bedst muligt, kan forstærke et uhensigtsmæssigt fokus på elever og deres deltagelse, der i stedet for at øge elevs deltagelse med elevstemme, kan have den modsatte virkning og i nogle tilfælde bevirke en forøgelse af elevs følelse af skyld og skam. På denne baggrund redgøres der for en pædagogisk imødekommenhed, der består af fokus på hvordan der kan lyttes til elever med viden om elevstemmes fænomenologi.

Der opfordres til et pædagogisk fokus på eksistens, tilblivelse og væren, hvis pædagogiske imødekommenhed retter sig mod henholdsvis, pædagogisk lytning og stilhed, et pædagogisk fokus på sagen og faget samt have fokus på, hvad pædagogikkens lytning fremkalder og denne lytnings indflydelse på elever. Figur 9 viser sammenhængen mellem afsnit 6.1 og 6.2 samt koblingen til resultater fra analyserne i kap. 5.



Figur 9. Oversigt over sammenhængen mellem kap. 5 og 6

6.1. Elevstemme i et fænomenologisk lys – elevers deltagelse i et andet lys

Kapitlet relaterer sig til pædagogiske spørgsmål omkring gymnasieelever i undervisningen og deres deltagelse – hvordan elever kan forstås og imødekommes igennem fænomenet elevstemme, dvs. hvordan der kan *lyttes med fænomenet elevstemme* og dermed også, hvordan der kan lyttes til *elever*. Med andre ord, hvad gøres/gør vi, når der lyttes til elever?

At deltage med elevstemme – et billede

70: Vi er et par måneder eller tre inde i skoleåret, og jeg skal snakke med studievejlederen. Jeg ved udmærket godt, hvad han vil snakke med mig om, så jeg er forberedt på, hvad jeg vil sige. Inde på kontoret sætter jeg mig ned overfor ham. ”Nå, Marie. Vi skal jo lige snakke om din deltagelse i timerne”, begynder han. ”Du siger ikke så meget”, siger han med et smil.

Det er noget, jeg har hørt på, lige siden jeg kan huske. Han kigger forventningsfuldt på mig – sådan venter på, at jeg skal forklare, hvorfor jeg ikke siger så meget i timerne. ”Nej, det er jeg ked af”, siger jeg. ”Grunden til, at jeg ikke rækker hånden op i timerne og siger noget, er mest fordi jeg er bange for, at det er forkert, det jeg siger”. Han nikker forstående, og jeg tænker, at det har han sikkert hørt mange gange før – at være angst for at sige noget forkert og blive gjort til grin.

”Jeg kan sagtens forstå, du har det sådan. Det er der mange, der har”, siger han og nikker. ”Men det kan også være på grund af læreren”, siger jeg så. ”For eksempel bryder jeg mig ikke om at række hånden op og sige noget, når det er ved en lærer, jeg er ret utryk ved. Men jeg er ikke

utryk ved dig, så jeg ved ikke helt, hvorfor jeg ikke siger noget i dine timer”, fortsætter jeg. ”Nej, det ved jeg heller ikke, for når du siger noget, er det jo egentlig fornuftigt nok”, siger han. ”Kunne vi måske lave en aftale om, at du skal love dig selv, at du SKAL række hånden op, mindst én gang i hver lektion?” spørger han så. Jeg tøver lidt, men nikker så. ”Jo, det kan vi godt”, svarer jeg, og vi slutter.

Tvivlende på om jeg overhovedet kommer til at overholde den aftale forlader jeg kontoret.

Denne anekdotes situation vil sandsynligvis kunne genkendes i en eller anden grad hos de fleste. Påmindelsen om det man godt ved i forvejen: at det er en god idé at række hånden op, sige noget i timerne – kort sagt deltage. De fleste vil sikkert også kunne nikke genkendende til følelsen af ubehag, angsten for at dumme sig og blive gjort til grin foran klassen og den der fornemmelse af ikke at føle sig helt tryk. Men så er det bare sådan, at den fornemmelse for det meste vil være ubegrundet, og det vil de fleste måske nok også konkludere, hvis de tænkte lidt over det. Ligesom eleven her gør.

Der er ikke noget at være bange for og alligevel ved hun ikke, hvorfor hun ikke siger noget. Hun kan ikke forklare det.

Så sker det med aftalen. Eleven lover sig selv, det, som studievejlederen gerne vil have. Hun nikker og siger ’jo’. Men betvivler straks efter sin egen tilstrækkelighed – kan hun indfri løftet? Med dette spørgsmål fra eleven må det igen fastslås: det empiriske materiale viser samlet set tydeligt unge gymnasieelever, som *gerne vil* deltage og prøver at *mestre* deres stemmer, men ofte konfronteres med det modsatte. I et fænomenologisk lys på elevstemme kan dette blive et *udgangspunkt* for læreres opmærksomhed på elevers deltagelse og bidrage til at nuancere læreres lytning og kvalificere deres pædagogiske handlen i den imødekommende lytning.

Så hvad sker der, hvis denne situation betragtes ud fra elevstemmes fænomenologi?

Ud fra undersøgelsens fremstilling af elevstemme som fænomen vil det allervigtigste for en opmærksomhed være, det, der *ikke kan ses*. Det handler blandt andet om, at der ikke kan udpeges en tydelig kilde til elevstemme. Det er vanskeligt at identificere, hvilket meningsdannende materiale der i redoxreaktionen henholdsvis oxideres og reduceres i situationen. Ligesom den blinde passager er lydløs og usynlig men virker i kraft af assemblagens bevægelighed.

For at kunne forstå elevstemme i sin helhed og imødekomme elever pædagogisk bedst muligt, er det derfor afgørende at vide, at elevstemme finder sted i denne reagerende grundstruktur, og at den virker producerende både i kraft af, på vegne af og med betydning for eleverne.

Uden blikket for, *hvordan* elevstemme fremkommer, og *hvad* der former dens udtryk, kan den daglige imødekommende lytning til eleverne i undervisningen overse vigtige forhold ved elevernes deltagelse. Det kræver en opmærksomhed, der tænker *med* fænomenet elevstemme.

At deltage med elevstemme – et billede

Set i lyset heraf kan ovenstående anekdoter billede bruges til at fremhæve tre centrale punkter for opmærksomhed i den imødekommende lytning, som kan diskuteres ud fra fænomenet elevstemme.

Det første punkt handler om, at studievejlederens imødekommenhed kan være et udtryk for den generelle institutionelle position, der med afsæt i stemmens magt og ret anerkender tale frem for tavshed i sammenhæng med stemmens intimitet – dvs. bevarer blikket for stemmen, som personlig og unik. Som repræsentant for denne position forbinder studievejlederen/læreren sig til, at *elevstemme er funktionel* – det er bedre at sige noget end ikke sige noget, og det er vigtigt, at netop denne elev siger noget. I samme åndedrag viser studievejlederen/læreren i sin opfordring til elevens deltagelse tiltro til, at eleven kan deltage med sin stemme som et udtryk for den opfattelse, at *eleven kan mestre stemmen*, hun skal blot følge aftalen og altså realisere det, hun gerne vil.

I tiltro til en *mestring* af elevstemme opstår undringen som *det andet punkt*, da det for både studievejlederen/læreren og eleven samtidig gælder, at de ikke er i stand til at besvare, hvorfor netop denne elev ikke allerede siger noget.

Således udgør aftalen løsningens afsæt til, at eleven skal række hånden op en gang i hver lektion, hvorpå (kun?) eleven tvivler, men jo samtidig er den, det hele kommer an på. Og når det også er tilfældet, at hun forholder sig tavs i trygge situationer, ophører meningen med den tvivl.

Med elevstemme i et fænomenologisk lys udfordres ideen om et tilstedeværende subjekt i elevstemme, der udgør dens kilde og dermed repræsenterer dens udtryk. Da elevstemmes dobbeltheds flydende manifesteres og dens *overskud* også 'taler med' og viser sig som *fremmed*, udfordres det yderligere, at deltagelse med elevstemme kan kondenseres til at blive et spørgsmål om elevens *egen stemme*, hende selv og hendes egen intention og vilje.

Som *det tredje punkt* står *eleven selv tilbage* i *elevheden* med elevstemme og sin intention om og vilje til deltagelse, der måske nok kan mobiliseres, men kan vise sig vanskeligere at realisere i praksis.

I det fænomenologiske lys synliggøres assemblagens som elevstemmes kilde, der virker i kraft af eleven, men også uafhængigt af eleven, hvilket lader elevstemme komme til syne som både *en del af og ikke en del af eleven*. Dermed udfordres opfattelsen af eleven som en villende, deltagende aktør med egen stemme, jf. afsnit 2.4. Samlet set stiller disse punkter for opmærksomhed elevers deltagelse i et andet lys og giver således også læreren (studievejlederen) et andet udgangspunkt, når der lyttes til elever.

6.1.1. Elevstemme som en funktionel stemme – mestrings umulighed

Hver dag går gymnasieelever i skole, og hver dag træder de ud på slagmarken. Parate til slaget er de udstyret med elevstemme som våben og/eller skjold, som de kan deltage med og bruge enten rigtigt eller forkert på slagmarken. Sådan kan det opleves.

Med udgangspunkt i uddannelsesforskningens perspektiver på elevers stemme og student voice fremgik det af afsnit 2.3., at børn og unges stemmer anses og imødekommes gennem anerkendelsen af retten til at have en stemme og blive lyttet til. I respekten for stemmens dimensioner af magt og intimitet forstås den som funktionel, idet den både kan bruges til at indgå i demokratiske processer og påvirke evt. magtstrukturer, og samtidig anses den som et udtryk for en personlig og unik individuel elev, der igennem stemmen kan udvikle selvstændighed og identitet. (Taucia E. Gonzalez, 2016) (Cook-Sather, 2006). Med andre ord betragtes stemmen som et redskab, elever kan bruge og realisere dens potentiale gennem deres deltagelse i undervisning.

Men undersøgelsen viser *fænomenet elevstemmes dobbelthed*, hvilket peger på, at elevers deltagelse ikke kan forstås fyldestgørende ved at betragte elevstemme som et redskab, elever *har* til rådighed. Den kan således ikke svare til, hvad der ifølge Arendt (2008, s. 184) kan forstås som en menneskelig egenskab eller en evne.

Udfordringen med dens brug ligger dermed med andre ord hos eleven, der trods en intention om deltagelse ikke altid er i stand til at beherske den (uanset våben/skjold) – mestrings af elevstemme kan for dem fremstå som en umulighed, og tavsheden er ikke nødvendigvis et valg. I disse glimt på slagmarken mister elevstemmes funktion sin selvfølgeligelige værdi – meningen med dens brug forsvinder. Og der på slagmarken kommer også elever til udtryk. For da mennesket er født med *egen* stemme (Brown, 2000), understreges det, at stemme ud over at

være noget elever har også er noget, man *er* (Eken, 1998), som gør det vanskeligt at skjule sig, så snart den bruges, og kun fuldstændig tavshed kan tilsløre et hvem (Arendt, 2008).

I tabet af elevstemmes funktionelle værdi, uden muligheden for at råde over den, står de tilbage, reduceret til elevstemmes væren, hvori det kommer til udtryk, at de (også) *er* stemme. Da de ikke *kan* mestre elevstemme, manøvrerer de i slaget på forskellig vis gennem måder at håndtere situationer for tale og/eller tavshed på. Til tider kan det fx komme til at handle om at gå i dækning: finde vej ud af situationen, undvige, slippe væk eller flytte sin krop ud af syne, hvilket virker rimelig vanskeligt, selvom der gøres forsøg.

Lyt her:

Undgåelsen (insight cultivator)

serh: Jeg sidder aldrig forrest, for så er folks blikke rettet mod en, og man er nærmest placeret in action.

Og somme tider indtages pladsen 'in action' med ønsket om at deltage og mestre elevstemme, og selvom der gøres forsøg, er det vanskeligt og forbundet med nervøsitet:

Selverkendelsen (insight cultivator) (min fremhævnings)

serk: Når jeg prøver at forsøge at sige noget, er det tit gennemtænkt. Jeg er ikke typen, der siger noget ud af den blå luft. Jeg tænker meget igennem, hvad jeg siger. Når alt kommer til alt, er jeg simpelthen nærmest skrækslagen for at sige noget i timerne, **da jeg af nervøsitet kan svare noget andet end det, jeg vil.** Jeg er derfor meget omhyggelig med, hvad jeg siger, og tænker meget over, om der kan blive stillet spørgsmål til det, som jeg svarer på. Nervøsiteten er meget speciel for mig i undervisningen.

Selvom det jo *bare* handler om gymnasieundervisning – ganske almindelig dagligdags undervisning, sandsynligvis med få overraskelser og i kendte omgivelser – sætter den oplevede farlighed alligevel sine tydelige spor. Som tidligere nævnt kan klasserummet være præget af performance (Hutters & Murning, 2013), og som parallel til slagmarken kan denne betragtning af en performancekultur som medvirkende årsag til elevstemmes udtryk ikke afvises som betydningsfuld. Performance kan blande sig med elevernes billeder af, hvordan en gymnasieelev (herunder dem selv) skal se ud og være – men måske er det ikke den eneste forklaring?

Flere af de interviewede elever tilkendegav, at de befandt sig i klasserum, der bar præg af respekt, anerkendelse og tillid:

(Interview nr. 3, s. 6) (min fremhævning)

”I vores klasse er vi ikke sådan nogen, der går efter hinanden, hvis man lige har sagt noget forkert. Så **det er ikke noget problem**, men personligt bryder jeg mig bare ikke om at svare forkert. Bagefter kan jeg godt tænke, ’det var dæleme dumt Marie’ og så gå og være lidt småsur over det”.

(Interview nr. 8, s. 6) (min fremhævning)

”Det tror jeg sådan min klasse generelt er meget god til – altså ikke at snakke i timerne og sådan noget og **have den almindelige respekt og høflighed over for andre**”.

Hvad disse udsagn umiddelbart viser, er, at elever oplever en tryghed i det daglige. Samtidig eksisterer en forståelse af, at deltagelse med elevstemme er forbundet med ’fejl’, som ikke umiddelbart er et problem, hverken i forhold til lærere eller klassekammerater:

(Interview nr. 4, s. 8) (min fremhævning)

”De fleste lærere i gymnasiet siger, at der ikke er noget galt i at svare forkert, så hvis jeg har et bud, sker der ingen skade ved, at det er forkert. Så får jeg det rettet, og så ved jeg det til næste gang”.

Men selvom der intet er at frygte, opleves nervøsitet, og trods vanskelighed forsøger de også at håndtere denne i relation til deltagelse:

Umagen og fortjenesten (insight cultivator) (min fremhævning)

serm: Jeg er stadig nervøs, hvis jeg skal sige noget højt. Men jeg er ikke længere bange for ikke at blive hørt. Jeg kan snakke højt nok, og selvom det, jeg siger, måske er forkert, **så prøver jeg nu**. Så sent som i sidste uge rakte jeg selv hånden op frivilligt, og jeg svarede rigtigt. Jeg bliver glad hver gang og stolt af mig selv. Ikke ligesom før, hvor jeg gemte mig af skam.

Og

Beslutsomheden (insight cultivator)

ei3leb2: Jeg vil gerne presse mig selv til at komme i sving, netop i engelsk, som jeg altid har haft lidt svært ved. Så jeg vil gerne forbedre mig selv – **så er jeg jo nødt til** at sige noget i timerne.

I disse udsagn og insight cultivators fra elever ses det, hvordan en mestring af elevstemme opleves som central for deltagelse med elevstemme, der fx i refleksionen (Umagen og fortjenesten) muligvis ikke forekommer så hyppigt (jf. ”Så **sent som i sidste uge** rakte jeg selv hånden op frivilligt”), som en lærer kunne ønske sig og måske i virkeligheden heller ikke eleven selv, men det står ubesvaret.

Pointen er, at elever henviser til sig selv, som *den* afgørende faktor for deltagelse (jf. ”rakte **jeg selv** hånden op **frivilligt**”) og i en forståelse af elevstemme som funktionel kommer en mestring af den til at handle om elevers *vilje*:

Påmindelsen (insight cultivator)

serq: oplevelsen får mig til at tænke på, at jeg godt kan, hvis jeg bare vil.

Med andre ord, dette fokus på deltagelse med elevstemme viser en opfattelse *blandt eleverne* af, at elevstemme kan mestres, og at deltagelse kan realiseres, såfremt de ’bare vil’. Deltagelse, set fra den villende elevs perspektiv, bliver et spørgsmål om at få kontrol over elevstemme, der således opfattet forstærker forståelsen af den som et funktionelt redskab.

Viljen som elevernes opfattede udgangspunkt for deltagelse kommenterer på sin vis det motivationsfokus (kap. 2), der gør sig gældende for pædagogisk opmærksomhed i ungdomsuddannelsesfeltet. Motivation anses som en afgørende ressource for læring, dannelse og trivsel (og fx også fastholdelse), hvor det for lærere bl.a. handler om at få kendskab til elevers motivationelle forudsætninger (Beck & Paulsen, 2011, s. 10) for at kunne imødekomme de enkelte og forskellige elevers behov og samtidig håndtere den pædagogiske udfordring, der forbindes til elevers manglende motivation (Damberg & Rasmussen, 2013). Men interessen for, at den enkelte elev motiveres, kan være medvirkende til at sætte elevstemme yderligere i centrum som en måde at forstå sin deltagelse på.

(Interview nr. 5, 12 + udsnit fra ei5ra)

”Jeg vil nok kalde det [at tale] motivation, men der er nok også noget andet indblandet i det. (...). Men jeg ved ikke, motivation, jeg ved ikke, om man kunne bruge et andet ord for det

(...)”. Motivation, så føler jeg, jeg virkelig gerne vil. Men jeg forpligter mig bare i stedet mest. (...) så kommer jeg ikke til at ligne en af dem, der ikke laver noget”.

Eleven sammentænker her vilje og motivation som to sider af samme sag, hvilket han stiller over for forpligtelse som et udtryk for, at deltagelse med elevstemme handler om *ikke* at komme ’til at ligne en af dem, der ikke laver noget’.

Da vilje ifølge Barnett (2007) forstås som uafhængig af fornuft og ontologisk forankret, vil det, eleven kalder forpligtelse, ifølge Barnett være lig med et motiv af den grund, at eleven handler ud fra en hensigt, der rækker ud over væren. I den konkrete situation drejer handlingen sig om, at eleven gerne vil *fremstå* som (ligne) en deltagende elev ’der laver noget’, hvilket således ikke kan være et udtryk for vilje som en ontologisk stræbsomhed. Såfremt vilje er ontologisk forankret, vil deltagelse med elevstemme række ud over en forpligtelse og forbindes til en realisering af vilje, der har rod i eksistensen og et autentisk jeg (Ibid.). Selvom handlingen måske snarere udgøres af en hensigt drevet af et rationelt valg, vil et motivationsfokus fra elevens synspunkt alligevel også ’tale til’ viljen – hans vilje, forstås.

Dermed bliver citatet et eksempel på, hvad undersøgelsen også viser, at elevstemme ikke repræsenterer elevernes motivation, elevstemme er ikke et udtryk for elevernes vilje til at deltage – men det opfatter og oplever eleverne selv. At styrke elevernes deltagelse med deres elevstemmer kan derfor ikke (kun) handle om at øge deres motivation eller vilje til at deltage – den findes allerede. Modsat kan et øget fokus på motivation bevirke en opfattelse hos eleverne af, at elevstemme forbindes til at *skulle ville* noget (være motiveret), hvilket, i modsætning til en forankring i ontologiske vilje, kan fremkalde motiverede hensigter (fx i strategi og beregning som eksistentiel respons).

Således viser eksemplet, hvordan et motivationsfokus kan forstærke elevstemmes funktionelle dimension, der gennem elevens forpligtende brug af elevstemme bringer elevstemme mod en mestring. Set i dette lys spejler eleverne den samme opfattelse, som den, der fremgår af perspektiverne på elevstemme som funktionel (jf. afsnit 2.3.), men undersøgelsen viser, at fænomenet elevstemme står for noget mere.

Hvad står fænomenet elevstemme for: for hvem og på hvis bekostning?

Elevstemme er ikke et redskab, eleven kan råde fuldstændigt over, men en opfattelse af elevstemme som funktionel forstærker, at deltagelse kommer til at handle om at kunne mestre elevstemme, som om den netop er et redskab, elever råder over.

På trods af at undersøgelsen viser mestrings umulighed, ses det alligevel, at elever selv omgås elevstemme med en forventning om, at den kan tæmmes og kontrolleres. At den kan slibes som våben og/eller skjold og bruges i kamp, hvor en mestring heraf ydermere sættes lig med succes:

(Interview nr. 7, s. 3)

”Altså det er altid en dejlig følelse, når man siger et eller andet godt (...), så det der med at komme og faktisk ramme det helt rigtige, så bliver man sgu lidt glad, specielt hvis man får det direkte at vide med det samme. Jeg ved ikke helt, hvordan jeg skal forklare følelsen, det er bare dejligt at vide, at man kan, og få det at vide med det samme”.

I forståelsen af elevstemme som brugstøj realiseres dette somme tider helt ubemærket i fx fortrolighed og almindelighed (elevstemme som vedhåndenværen), og det sker somme tider med opmærksomhed i fx mod og overskridelse (elevstemme som forhåndenværen). Men såfremt elevstemme ses i denne funktionalitet, der bevæger sig *mellem* disse to former for brugstøj, fastholdes en dikotomisk fortolkning af elevstemme, som i dens anvendelse enten kan bære præg af et nær-ved og oprindelig eller en reflekteret brug.

Med andre ord, en mestring af elevstemme kræver elevens overskridelse af brugstøj som vedhåndenværen til forhåndenværens reflekterede brug af elevstemme, hvor eleven nødvendigvis må give den opmærksomhed som middel til at realisere det ønskede. Dette forstærker opmærksomheden på eleven, der som stemmefører er kilden til sejr.

Forventningen om en mulig mestring kan således fodre et billede af en elev, der er i stand til at overskride sig selv (sin skræk og nervøsitet, se nedenfor) for at kunne deltage tilfredsstillende, hvilket fremhæver, at en realisering af elevstemmes brug kan dreje sig om elevens motivation og evne til at finde sin vilje frem.

ei9ra (min fremhævning)

”Tysk er mit svage punkt. Det er begrænset, hvad jeg kan sige på klassen (...) Jeg er nervøs og spændt, mere ræd for at sige noget forkert. (...) det ligger hele tiden bag i mit hoved – **jeg vil helst ikke sige noget dumt, men heller ikke for lidt, for jeg skal jo sige noget**”.

Hvortil superstemmen kan betragtes som en videreudvikling eller spin off af denne opfattede elevstemme-funktionalitet, der tydeliggør, at deltagelse i undervisningen kommer til at handle

om eleverne selv, og fremkalder et fokus på, *hvordan* de håndterer og kan håndtere deres deltagelse med elevstemme.

Således vil et overvejende og ensidigt fokus på elevstemmes funktion kunne vise sig at have betydning for elevers måde at befinde sig i undervisningen på. I så fald fremkaldes disse måder at deltage på måske af noget mere end det, der kan tilskrives elevers eksistentielle kvaler som en 'reaktion på bevægelsen fra velfærdsstat til konkurrencestat' (Paulsen & Ziethen, 2017), idet de sættes i sammenhæng med elevstemmes dobbelthed, der også vil 'tale' fra et ukendt sted – ud fra et materiale, der ikke kan forklares med andet end, at det kan opleves som 'farligt'. *Hvordan* elever er i uddannelse, må dermed ses i sammenhæng med elevstemmes dobbelthed og elevernes eget perspektiv på elevstemme: Eleverne opretholder et *billede* af den *villende elev* som tilstrækkelig for at mestre elevstemme, der på samme tid opfører sig som utæmmelig og fx afsløres i den eksistentielle respons' rådvildhed og fortabthed. De vil gerne deltage med elevstemme, men slagmarken trænger sig på, de vil gerne fremstå som nogen, der deltager, og superstemmen gødes.

Såfremt den imødekommende lytning overvejende møder elevstemme som funktionel, kan elever og deres vilje (og motivation) sættes under pres som det afgørende for succesfuld deltagelse. Det kan dermed handle om at møde eleven med blik for elevstemmes dobbeltheds manifestation, der umuliggør en mestring i øjeblikke af dens flydende mellem væren og funktion.

6.1.2. Subjekt og repræsentation – den blinde passager

Hver dag går gymnasieelever i skole med formålet om at opnå viden, kunne noget og blive dygtigere. Dette hører uløseligt sammen med undervisning, det ved de alle sammen godt. At uddannes kræver deres deltagelse, det er det, de kan (skal) og vil – med deres egen stemmes brug. Sådan kan det opleves.

Undersøgelsen viser, at *fænomenet elevstemmes kilde* kan forstås som en assemblages virke, hvori elevstemme finder sted i manifestationen af sin dobbelthed. I dobbelthedens *flydende* lurer elevstemmes overskud, der dukker op og udfordrer, at der findes et stabilt subjekt i elevstemme til at holde viljen fast, tilstrækkelig til at mestre elevstemme og føre den frem mod det ønskede udtryk.

Midt på slagmarken toner elevstemmes blinde passager frem fra sit skjul i assemblagens klædedragt og betinger elevstemmes fremkomst, der i situationer for deltagelse kan efterlade

eleven som 'modtager' af elevstemmes udtryk. En elevstemme, der snarere har 'talt' i sit overskud, end det er eleven med sin egen stemme, som repræsenterer dens udtryk.

Midt i denne oplevede uforklarlighed overflødiggøres elever som stemmeførere, og stående på slagmarken fanges de unådigt i elevstemmes overskud, der, uanset om elevstemme udtrykkes i tale eller tavshed, har en tilbagevirkende kraft:

Ærgrelsen (insight cultivator) (min fremhævnings)

sere: Frygten for at sige noget forkert var bare større end gevinsten ved at sige det rigtige. Når jeg ser på oplevelsen i bakspejlet, gør det, at jeg stadig **er ærgrelig over, at jeg ikke tog initiativ til at få det sagt.**

Det tavse elevstemmeudtryk sætter sig som aftryk i følelsen af at være ærgerlig, og samtidig er det eleven selv, der står til ansvar for dens udtryk (jf. 'jeg'), selvom frygten 'tog initiativet' fra ham selv. Sagt anderledes, eleven har ikke blik for elevstemmes flydende som sin egen blinde passager. I stedet forklares elevstemmes udtryk med elever selv og deres utilstrækkelighed som årsag:

Undringen og forklaringen (insight cultivator) (mine fremhævnings)

sera: Hvorfor svarede jeg ikke bare på det spørgsmål og tog det skår i min stolthed, hvis det havde været forkert? Jeg vidste jo godt inderst inde, at mit svar var rigtigt, hvorfor var jeg så, så **usikker på mig selv?**

Forklaringen (insight cultivator)

serd: Det er sket alt for mange gange, at jeg sidder med svaret og ikke har **selvtillid nok** til at række hånden op og tro på, at det, jeg har lavet, er rigtigt (...).

I disse insight cultivators tydeliggøres det yderligere, at eleverne betragter sig selv som afgørende for deltagelse, og det betyder noget for dem, hvordan de fremstår. I forståelser af 'rigtig' deltagelse (dvs. at sige noget) aktiveres deres selvforhold, som kan være tegn på en betoning af *selvidentiteten* (Lewis & Del Valle, 2009), hvilket knytter an til elevens billeder heraf ift. sig selv som elev i gymnasiet. Ligeledes spiller dette ind på udviklingen af en bæredygtig identitet (Katznelson, 2014), der i det poststrukturalistiske perspektiv jo netop lægger vægt på subjektets mulighed for at agere og selv konstruere sin identitet. Selvforholdet

aktiveres, og når viljen til at realisere 'rigtig' deltagelse ikke rækker, og mestringen af elevstemme svigter, kan nederlaget kun pege tilbage på dem selv:

Selvtilliden og forklaringen (insight cultivator)

sero: Hvis man fra starten i gymnasiet **'har sin stemme'** eller holdning **til at ville det**, så har man den altid. **Hvis man har selvtilliden til ikke at være 'bange'** for at sige noget, så har man sin 'stemme' på gymnasiet. Men kommer man ind usikker, kan man få det lidt hårdere, dermed tager det også længere tid at finde stemmen. Hvis man ikke gider, går det måske ud over dem, som gerne vil.

Det tydeliggøres hermed, at elever selv forsøger at *forklare* det *uforklarlige* ved deres deltagelse (eller mangel på samme) med dem selv. Selvom noget 'udefra' eller noget andet end dem selv fratog dem elevstemme, bør de, ud fra egen vilje og evne kunne realisere og omsætte elevstemme til konkret elevstemmebrug i undervisningen. Dette er en forventning til dem selv, der medvirker til at fastholde et syn på elevstemme som funktionel, og at vejen til deltagelse går gennem eleverne som stemmefører og en mestring af elevstemme. I samme åndedrag lader dette syn dem stå tilbage som repræsentant for elevstemmes udtryk, som de ikke altid selv kan forstå, men forsøger at forklare, og når det ikke medfører succes, handler det om deres egen utilstrækkelighed.

I elevstemmes tilbagevirkning overlades de således til forklaring af elevstemmes overskud, som de tilskriver forskellige grader af tilstrækkelig selvtillid, usikkerhed og 'dovenskab', der således kommer til at stå i modsætning til 'rigtig' deltagelse, mestring og motivation.

'Modtagelsen' af elevstemme og elevernes egen forklaringsmodel forstærker med andre ord, at repræsentantskabet for elevstemme ligger hos eleverne selv.

Mellemrumstanke 12

Det anbefales her at gøre ophold i læsningen, finde og læse videre i mellemrumstanke 12 i bilag 1: *"Terapiens låneord og elevers sprogliggørelse. Måske er den en god idé at stille spørgsmål til det, der reageres på – fx begrebet angst (...)"*

Med andre ord viser dette fokus på deltagelse med elevstemme en opfattelse *blandt eleverne* af, at elevstemme er deres egen, og at de repræsenteres gennem elevstemme. Opfattelsen svarer til den forståelse, der ligger implicit i den eksistentielle tilgang til student voice, som forbinder stemme med eksistensen af et autentisk jeg (Barnett R. , 2007). Da det autentiske jeg kan udtrykkes gennem elevers stemme, vil elevstemmes udtryk således også kunne repræsentere

en tilstedeværende elev i elevstemme (Ibid.) – at blive til og/eller 'finde sig selv' vil ifølge Batchelor (2014) dermed svare til at finde sin egen stemme. Af den grund tildeler tilgangen et blik for elevers egen stemme fx en opmærksomhed på *borderline spaces* – de rum, hvori det rationelle fællesskabs diskurs forstyrres – og bryder billedet af de-personliggørelse (Lingis, 1994) og elever som non-persons (Säfström & Månsson, 2015), således at elever kan træde frem med de værdier, der ligger til grund for *deres* tilblivelse og den person, de stræber efter at blive (Batchelor D. , 2012, s. 607).

Dermed sætter tilgangen fokus på, at elever har en egen stemme, hvor det unikke og særegne samtidig tillægges værdi, hvilket uddannelse skal bidrage til at forløse som en del af at muliggøre elevers tilblivelse (*becoming*). I denne tilgang til (og kritik af) uddannelse fremhæves vigtigheden af at kunne repræsentere sig selv, og at elever deltager i undervisning i en vekselvirkning af at finde deres stemme og tale, så dette sker på vegne af dem selv og ikke på måder, som kunne erstattes af hvem som helst. Elevstemmes funktionelle dimension udvides dermed til ikke kun at supportere elevers viden og kunnen, men også deres væren.

Tilsvarende elevers opfattelse af, at elevstemme kan mestres, vil denne opfattelse af en egen stemme også kunne 'blande sig med' væren i en udveksling med identitetsforståelse. Da elevstemme i sin opfattede funktionelle betydning ikke medtager dens overskud som virkningsfuld, kan identitetsdannelsen, der retter sig mod en bæredygtig balance mellem en sammenhængende og fleksibel oplevelse af sig selv (Katznelson, 2014), tildele det fleksible vægt. Dette kan ifølge Elliott (2001) komme til udtryk i, at de måder eller de billeder, elever har af 'rigtige måder' at være elev på, får stor betydning for, hvordan elever håndterer deres deltagelse. Såfremt elever primært orienterer sig efter, hvordan de gerne vil fremstå, og opfatter elevstemme som repræsentant for dem selv, men samtidig mødes af det fremmede i elevstemmes overskud, så skyldes en mulig ubalance i elevers oplevelse af sig selv måske ikke elevens identitetsarbejde hen imod en bæredygtighed, men elevstemmes overskud.

Med andre ord, et øget fokus på elevers egen stemme og dens repræsentantskab af en unik elev kan medføre en forståelse af elevers væren-i-elevstemme som forbundet til, at de *kan* finde sig selv, hvilket kan fremkalde uoverensstemmelser mellem elevstemmes opførsel og en meningsfuld identitetsforankring (Brinkmann, 2009), hvis eksistentielle respons fx kan komme til udtryk i rådvildhed og fortabthed. Heri tages ikke højde for elevstemmes dobbeltheds flydende.

Alligevel opfatter elever elevstemme som deres egen stemme, og set i lyset af assemblagen som elevstemmes kilde kan denne opfattelse efterlade eleverne med forstærket selvbebrejdelse,

skyld, skam og fortrydelse, da elevstemme jo kan 'komme til' at 'svare noget andet, end eleverne vil' og dermed repræsentere dem anderledes, end de gerne vil fremstå.

Elevstemme kan ikke kun forstås som et redskab, svarende til en egenskab, hvis mangel (dvs. fiaskoen) og talent (dvs. succesen/jackpot) de kan tilskrive dem selv og deres brug – elevstemme bevæger og bevæges af noget mere.

Hvad bevæger og bevæges i fænomenet elevstemme: med hvem/hvad eller fra hvem/hvad og med hvilken følger virkning?

Undersøgelsen viser, at elevstemme fremkommer i en assemblage, men omvendt oplever eleverne sig selv som stemmeførere og spejler opfattelsen af, at elevstemme er repræsentant for dem selv. Dermed fremstår de også som repræsentant for elevstemmes overskud.

Såfremt elevstemmes overskud anses som det, der viser sig fremmed for sig selv, og dermed forstås som noget andet end eleven, vil musik- og stemmeterapien (jf. afsnit 1.1.1.) heller ikke kunne forklare det uforklarlige med elevens opnåelse af selvindsigt som tilstrækkelig til at afmystificere elevstemmes opførsel. Heri forbindes stemmes kilde til det erkendende subjekt og dennes meningsdannelse, medtaget de affektive indtryk, som forudsætning for en bevidstgørelse af egen autentiske og frie stemme.

Da stemme i dette perspektiv også underforstås et subjekt, hvori stemmeudtrykket afspejler dets tilstand, indre eller mere eller mindre uhensigtsmæssige kropsspændinger, der kan hæmme eller fremme et autentisk og frit udtryk, medtages den blinde passager ikke. Som blind passager må elevstemme ses i lyset af assemblagens virke, hvis bevægelighed til tider lader elevstemmes væren 'tale' i sit overskud, og så *kan* elevstemme vise sig fremmed for sig selv, dens opførsel opleves som meningsløs, der bevæger og bevæges af noget andet end elevens intention – nervøsiteten, pinligheden og frygten opstår i assemblagen. Elevstemmes overskud repræsenterer ikke eleven, men fremkommer af det, der samles i assemblagen, der for eleven således ikke kan vides på forhånd og heller ikke altid kan forklares med elevstemmes udtryk (som enten tavs eller talende).

Da assemblagen ikke har noget subjekt eller objekt, tilsløres et autentisk jeg i elevstemmes fremkomst. Da elevstemme i dens overskud kan repræsentere noget andet end eleven, ligger det autentiske jeg ikke og venter på at blive fundet i elevstemme, og elevstemme kan dermed ikke udelukkende betragtes som elevens egen stemme. Ligesom Zizek (2002) henviser til en forskel mellem stemme og stemmefører, der i billedet af bugtalerens dukke udfordrer et tilstedeværende og egenrådigt subjekt i stemme. Problemet med billedet af bugtaleri kan dog være, at eleven, på trods af at lyden kommer fra bugen, selv fører dukken, og således er eleven

selv herre over, hvornår dukken skal tale. Elevstemmes overskud henviser til stemmes akusmatiske karakter (Dolar, 2006) og understreger dermed en forskel på elev og elevstemme. Fra elevernes perspektiv ses det, at deltagelse i elevstemme bevirker, at eleven bliver modtager af 'sin egen stemmes udtryk'. Eleverne anser elevstemme som repræsentant for dem selv, og hvordan de gerne vil fremstå, og dermed opretholdes ideen om en elev *med egen stemme* også af eleverne selv, mens elevstemme samtidig opleves som fremmed og uforklarlig.

Som følgevirkning sættes elevernes forventning om mestring, deres selvforhold og vilje under pres, da de konstant kan mødes af elevstemmes overskud, det fremmede. Elevstemmes blinde passager dukker op fra sit skjul og præsenterer sig som noget andet end eleven og det, eleven måske opfatter som sig selv.

Det kan dermed blive risikofyldt at overse den blinde passager, idet det ganske nemt kan føre til oplevelser af skam (jf. "ligesom før, hvor jeg gemte mig af skam") og selvbekendelse (jf. "Hvorfor svarede jeg ikke bare på det spørgsmål og tog det skår i min stolthed") og tab af kontrol, hvis de ikke *kan* deltage og derfor ikke repræsenterer sig selv – det de gerne vil.

Såfremt den imødekommende lytning overser assemblagen som fænomenet elevstemmes kilde og dermed også elevstemmes dobbeltheds *flydende*, vil elevstemmes væren kunne tale 'frit' i sit overskud på elevens vegne, der samtidig tager dem til indtægt for dens udtryk. På denne vis kan det overses, at der kan være forskel på stemmefører og stemme/elev og elevstemmeudtryk, og som følgevirkning kan den blinde passager overlade eleverne til en forklaring af det mystiske, der kan medføre selvbekendelse, skyld og skam, da viljen ikke er nok til en mestring. I interessen for, *hvem* elever er i uddannelse, kan assemblagen som elevstemmes kilde dermed udfordre, at elevstemme kan lyttes til som et udtryk for noget bestemt. Fx elevens viden, kunnen eller væren – autentisk eller ej. Dermed kan det handle om at møde eleven med blikket for elevstemmes overskud, der udelukker eleven som repræsentant for elevstemme, hvilket kan nedtone et fokus på at finde sin egen stemme, svarende til et autentisk jeg, som elever kan tale og deltage ud fra.

6.1.3. Elevstemme og elevhed som hinandens forudsætninger

Hver dag går gymnasieelever i skole, og hver dag bør de deltage med elevstemme. Det ved de godt, er en god idé. Med opfattelsen af, at elevstemme kan mestres, og at deltagelse hermed handler om at mobilisere viljen, skal den blot realiseres – med deres egen stemme. Lige der, hvor de er, i undervisningen, den kendte skolepraksis, hvori elevstemme finder sted på slagmarken mellem tiltaler i et mylder af billeder/forventninger/forestillinger/idéer, forvikles

den i assemblagens bevægelighed. Sådan kan det opleves – i tilstedeværener af en elevheds væren.

Undersøgelsen viser, at *fænomenet elevstemme både er en del af eleverne og ikke en del af eleverne*, idet de har og er elevstemme, som på en og samme tid etablerer en forskel mellem elev og elevstemme.

Dette tydeliggør, at det at sige noget eller ikke sige noget med elevstemme indebærer mere end det, eleven selv kan stå inde for, men samtidig *også* at elever produceres af elevstemmes udtryk.

Lyt her:

ei6leb3: *”Jeg er en af dem, der ikke siger noget”.*

Det er engelsk, og vi sidder inde i klassen. ”Alle dem, der ikke siger noget, I skal begynde at sige noget nu”, lyder det fra læreren. Og så sidder jeg der, skal jeg række hånden op nu, som om jeg aldrig siger noget? Det er så mig, der ikke siger noget. Jeg melder mig.

Denne anekdote eksemplificerer, hvordan elevhed og elevstemme, kan blive hinandens forudsætninger.

Hvad kan eleven egentlig svare *som sig selv* i ovenstående situation, hvor forventninger om deltagelse sættes lig med at række hånden op og sige noget med elevstemme? Uanset hvad eleven gør i ovenstående situation, er svaret definerende for eleven – hvis hun rækker hånden op, bliver hun til en af dem, der aldrig siger noget, og hvis hun ikke rækker hånden op, bliver hun en af dem, der siger noget. I begge udfald vil tilkendegivelsen repræsentere eleven, og hvordan hun deltager.

Det ses netop i ovenstående anekdote, at *eleven ’fratages’*, men *holdes fast i elevstemme*, samtidig med at *elevstemme betinger og betinges af en elevheds væren*.

Med andre ord, det handler om, at eleven på en måde bliver taget som gidsel af elevstemme, der ’svarer’ ud fra en elevheds væren, som den samtidig er med til at opretholde.

Nedenstående anekdoter eksemplificerer, hvordan elevstemme og elevhed kan betinge hinanden. Mellem elevstemmes fremkomst og dens udtryk *er* elever og heri kan de defineres på forskellige måder, uden det nødvendigvis står helt klart for eleverne, hvad der sker. Men de oplever, at de bliver (til) nogen gennem deres stemme, det betyder noget for dem, og for hvem der er.

Lyt her:

Tilstedeværen i fortrolighed og almindelighed

33: Jonathan, har du sagt noget i den her time”, spørger læreren mig. ”Øh, nej”, siger jeg og ser, at læreren noterer det i sin bog. Gang på gang minder det mig om: ”Hov! Jeg skal da lige huske at deltage i timen”.

Tilstedeværen i rådvildhed og fortabthed

34: Matematiklæreren spørger ud i klassen, ”hvor mange har lavet lektier til i dag?” Ingen rækker hånden op... ”jeg synes, det er for dårligt”, fortsætter hun, ”skal jeg nu igen have ene-undervisning med en enkelt af jer?” Jeg siger ikke noget, selvom jeg har forsøgt at lave lektierne, men simpelthen ikke kunne forstå dem. Jeg sidder bare der og er irriteret og indebrændt – hun får mig til at fremstå som dum.

Dette henviser til (og bekræfter til dels) det, som Murning (2013) i det sociokulturelle perspektiv peger på: at elevkategoriseringer kan virke indsættende, således at elever positioneres men også betinges i deres positioneringsmulighed, hvor det afgørende for, at sidstnævnte er en mulighed, er klasserummets klima og elevens agens. Men mens dette fremhæver eleven som *deltagende aktør*, tages der ikke højde for, at elevstemme samtidig er medvirkende til at producere elever fx som deltagende eller ikke deltagende og/eller i overensstemmelse med bestemte billeder af deltagelse.

Ud over klasserummets klima og elevers agens er selve øjeblikket for elevstemmes fremkomst også betydningsfuldt, ligesom det betyder noget at elevstemmes bevægelse bliver synonym med det, der betinger og fastholder billederne i elevhedens væren. Da eleverne ikke kan undslippe elevstemme, samtidig med at de opfatter den som deres egen, og at de repræsenteres i elevstemme, får elevstemmes udtryk en producerende virkning for eleverne.

Et '(selv)billede' (Interview nr. 6, s. 2)

”Det var fint nok, det jeg fik sagt, det ved jeg godt, men det er nok, fordi man stiller krav til, at når man ser på nogle af de andre, både gode og dårlige, så er der en måde, man ikke vil fremstå på. Altså der er nogle, de fremstår altid supergodt, og det hele kører, og så er der nogle, der har sådan lidt svært ved det, og det bider man måske mere mærke i. Så det er måske det, folk husker mere, og så synes man måske ikke, det er så fedt, hvis man nu skulle være en af dem, det er nok også det, man bliver nervøs over, tænker jeg lidt”.

Forestillinger, om hvem og hvordan elever kan/skal/bør være, spiller tydeligvis ind og griber ind i assemblagen, og kobles dette til mestringsens umulighed og elevstemmes overskud, dannes (endnu) et billede af elever, der forsøger at være og leve op til noget gennem elevstemme, som de ikke altid kan realisere (forventninger, fremtidssikring, gode karakterer, 'rigtige' svar...). Anekdoterne viser, hvordan eleverne er 'på arbejde', både kognitivt (rationelt), konativt og affektivt i deres væren-i-elevstemme. Såfremt kroppens kapaciteter knyttes til elevstemmes fremkomst, og den i en præ-refleksiv væren endnu ikke er bestemt ved fornuft eller mening, processeres elevstemme gennem redoxreaktionen, der formidler meningen i elevstemmes udtryk. Pointen, der følger her, er ifølge Deleuze (1994), at det på den ene side er kroppens påvirkninger, der bestemmer det 'gode eller dårlige' elevstemmeudtryk, og på den anden side, er det kun de erfaringer, som kroppen gør sig af de påvirkninger, der bliver afgørende for det, der udtrykkes. Derfor bliver øjeblikket og den praktiske-faktiske sammenhæng, elevstemme finder sted i, betydningsfuld for eleverne, idet samlingen af det meningsdannende materiale i assemblagen vil aktualisere og afspejle den kendte skolepraksis, elever befinder sig i. I kraft af assemblagens virke kan elever ikke på forhånd selv vide og afgøre, hvilke relationer og samlinger, der viser sig gode eller dårlige ift. det, de gerne vil, og set i sammenhæng med redoxreaktionen vil det være det samme som, at det, der produceres i øjeblikket, til en hvis grad er uden for deres kontrol. I situationer for deltagelse med elevstemme vil eleven derfor også blive produceret. Deltagelse med elevstemme kan derfor også handle om at have blik for den påvirkning, der omgiver elevens kroppe og fører til elevstemmes fremkomst og udtryk, der i den daglige undervisning vil udfordre den betydning, som det opfattede subjektivt tilhørende materiale (fx affekt og vilje) tillægges af værdi for elevstemmes udtryk.

Hvad der sker på samme tid, er:

Elever tror/opfatter, at de repræsenteres gennem elevstemme (1), samtidig forsøger de at være/vise/udtrykke sig og fremstå som nogen eller noget bestemt, reproduktion (2), hvilket kommer fra forestillinger hos dem selv og andre – og endelig oplever de (3) at blive produceret eller gjort til noget i stemmens udtryk, som de ikke selv er herre over.

Dette fokus på deltagelse med elevstemme viser en opfattelse *blandt eleverne*, af at bestemte måder at deltage på er bedre end andre. Ligesom den pædagogiske opmærksomhed også retter sig mod elevens deltagelse og tilskynder et underliggende 'bør' for elevstemmes deltagelse. Heri fremstår billedet af en elev som deltagende aktør, uden det nødvendigvis stemmer overens med det billede, elever giver af sig selv.

Nedenstående elev uddyber her, hvorfor hun ikke rækker hånden op, selv når hun forstår og kan give et svar – hun kalder det dovenskab: ”Ja, det er der nok også, det er ren dovenskab, tror jeg” (Interview nr. 1, s. 11).

eilra: Dovenskab

(...) nogle gange, f.eks. i dansk, der kunne jeg nok godt sige lidt mere, for der er mange af tingene, som jeg godt kunne svare på. Men så bruger jeg måske tid på at sidde og skrive noter til det i stedet for og sådan noget. Det er lidt svært at multitasking nogle gange, både nå at skrive det hele ned, hvad folk de siger, og hvad der kommer på tavlen, og selv være på og svare. Så der er det nok også, at jeg vælger at sige, jamen så tager jeg noter i stedet for at række hånden op og svare på tingene.

Hvad der umiddelbart er tankevækkende her, er elevens egen fortolkning af situationen som udtryk for dovenskab. Det ser nærmere ud som om, hun er i gang med at prioritere ift. den bedst mulige måde at deltage på, og det er vel noget andet end at være doven, hvilket er en side af sagen. En anden er, at hun indirekte siger, at hvis hun ikke rækker hånden op og svarer på tingene, så er det det samme som at være doven. Billedet står ret klart.

Hører denne elev under kategorien de dovne-dygtige elever, kunne man spørge?

Det valg, hun foretager, konverteres dermed til et billede af en doven elev, hvilket hun i al sin usynlighed jo ikke er, men tænker, hun fremstår som, da hendes deltagelse ikke lever op den ’rigtige’ måde at deltage på.

Det viser, hvordan elevkategoriseringer, (ideal)billeder, forestillinger og forventninger trænger sig på udefra, som ikke er en del af eleverne selv, hvilket ifølge Deleuze (1992) kan henvises til elever forstået som ’dividuals’. Ifølge Deleuze er et individ (som den mindste samfundsmæssige enhed) blevet til et divid, idet blandt andet teknologien/data og markedet har trængt sig ind på og er blevet en del af det enkelte menneske. Vel at mærke i *usynlighed*, hvilket er en pointe i sig selv. Uddannelse som samfundsmæssigt og individuelt incitament kan i forlængelse heraf anses som en strukturel idé indtrængen, der har ’kidnappet’ elevens kroppe og virker herigennem aktivt, men ubemærket.

Dette viser sig netop gennem de forestillinger af karriere, fremtid og selvbilleder, der som idéer indtager elevernes kroppe og gennem elevstemme skaber og opretholder en elevheds væren, hvori elever fastholdes i forståelsen af elevstemme som funktionel og dermed redskabet til at realisere deres intention med (og/eller motiv for) uddannelse.

Som mulig bivirkning heraf kan superstemmen ses som en ekstremt kunstig stemme, langt fra hvad der kan forstås som autenticitet og unikhed, men som man samtidig må være varsom med at tilskrive et uddannelsesfokus, der favoriserer elevers kompetencer og færdigheder (viden og kunnen) på bekostning af elevers væren og tilblivelse. For selvom det næppe er sikkert, at det eneste formål med uddannelse er at udvikle elever som players, der i deres superstemmedeltagelse har fokus på at flytte sig smartest muligt rundt på (uddannelses)systemets spilleplade og ikke gamblers (for nu at parafrasere Deleuze), kan det se ud som om, det sker. Men det grundlag, som uddannelse og undervisning giver dem at bevæge sig på, er formentlig ikke tænkt således, at de 'smarte' (set i elevers egne øjne) svarer til de elever, der kan afkode uddannelsessystemet, og de mindre smarte bliver de elever, der ikke kan. Risikoen er, at der uddannes unge mennesker, der bliver 'supersmarte' til at spille spillet i alle mulige varianter. Men de bliver måske ikke i stand til at udfordre selve spillepladen eller opfordret til at (gen)/(med)tænke dens indbyggede struktur og virkning?

At udvikle sine evner som player betyder dog ikke nødvendigvis, at man ikke lærer noget om et fagligt indhold, men det at gå i skole, at *være elev*, tage en ungdomsuddannelse, kan i billedet af superstemmen i yderste konsekvens komme til at handle om at lære at være strategisk (smart i forhold til at blive lagt mærke til af læreren). Det performative element er ikke til at overse. Men set i lyset af elevstemmes fænomenologi er det måske ikke eneste forklaring.

Det, der sker i øjeblikke af elevers deltagelse, er en kompleks problemstilling, og som både (Murning, 2013) (Steno, 2015) peger på, kan den ikke kun anses som et strukturelt eller individuelt problem. I stedet må elevstemmes fænomenologi medtænkes, som giver anledningen til at overveje, at elevstemme på samme tid er en del af og ikke en del af eleverne, og at der i denne forskel mellem elevstemme og elev *ikke* kun kan reageres pædagogisk på elevstemmes udtryk.

Hvad gør/producerer fænomenet elevstemme: for hvem og for hvad og med hvilken betydning?

Undersøgelsen viser, at fænomenet elevstemmes produktion af elever udfordrer elever, idet de oplever, at viljen ikke er tilstrækkelig til en mestring af elevstemme, og samtidig må se sig repræsenteret i dens udtryk. Heri produceres elever i bestemte billeder af deltagelse med elevstemme, der sætter elevstemmes aktive gøren i fokus som tvivl, usikkerhed, nervøsitet. I elevstemmes udtryk som tavs og/eller talende står ikke en villende, deltagende aktør med egen stemme, tværtimod er det lige så ofte farligheden, der er på spil, og det kan have betydning for eleverne og for gymnasieundervisning.

Såfremt billedet af den villende, deltagende aktør med egen stemme opretholdes som idé, og elevstemme forstås som funktionel, overses det, at elever produceres af dens dobbelthed og dens dobbeltheds flydende, hvilket synliggør, at elevstemmes udtryk ligeså vel er et udtryk for, hvad kroppen er i stand til at gøre, som det kan være et udtryk for elevens intention med elevstemmedeltagelse.

Denne udfordrings betydning for eleverne kan på sin vis også have betydning for lærere og undervisningen. At elever produceres af elevstemmes udtryk betyder, at de er i deres væren-i-elevstemme på forskellig vis, der medfører forskellige handlinger, reaktioner (ses som adfærd) og forskellige udsagn og formuleringer (ses i elevstemmeudtryk/tale og/eller tavshed), hvilket kan medvirke til, at elever fjerner sig fra 'deres' elevstemme og handler udefra eller på afstand af sagen og faget.

Fra elevernes perspektiv ses det, at ideen om eleven som *deltagende aktør* opretholdes, men samtidig opleves deltagelse med elevstemme som begrænsende og indsættende for deres forståelse af dem selv som gymnasieelever. På trods af at de oplever at være sig selv i elevstemme, fastholdes de i en reproduktion af forestillinger og forventninger (den 'rigtige' elev). Dette synliggør en elevheds væren gennem billeder, der kendetegner en deltagende gymnasieelev, som de selv er med til at opretholde i deres opfattelse af, at elevstemme er deres egen og en funktion for deres vilje og noget, der kan mestres.

På denne måde bliver elevstemme og elevhed hinandens forudsætninger, hvilket betyder, at elever produceres af 'egen' elevstemme, uden de måske selv er klar over, hvad der sker. Såfremt den imødekommende lytning overser, at elevstemme både er en del af og ikke en del af eleverne, sættes deres deltagelse og ansvar herfor samt opfattelse af dem selv som gymnasieelever under pres.

Det kan dermed handle om at møde eleven med en opmærksomhed på farlighedens virke og elevstemmes eksistentielle respons, der fremkalder en elevheds væren af kontinuerlige tilblivelser af væren.

6.1.4. Fænomenet elevstemme – de mulige beskrivelser pædagogiske implikationer

Anekdoterne som fænomenologiske eksempler på elevstemme står stærkt frem, og en lærer kan muligvis tænke ved sig selv, er det der virkelig mine elever? Ja, det er det. Gennem anekdoterne illustreres det også, hvordan elever forstår elevstemme fra deres perspektiv, som samtidig afslører, hvordan de opfatter sig selv som gymnasieelever og deres deltagelse.

I sammenhæng med elevstemmes fænomenologi og medtaget elevernes perspektiv fremstår elevstemme som et fænomen, der virker producerende både i kraft af, på vegne af og med betydning for dem selv, hvilket stiller deres deltagelse i dette lys. Dagligt imødekommes elever af repræsentanter for de gode viljer, og der er ingen grund til ikke at deltage i undervisningen med deres stemmer – det er ikke farligt. I tiltroen til at elever kan, gives de opgaven, men fastholdes i elevstemme, og synet på dem som villende, deltagende aktører med egen stemme smuldrer. Den egentlige risiko at løbe her afhænger sandsynligvis (også) af, hvordan den imødekommende lytning håndteres pædagogisk, for hvis der lyttes til elevstemme ved at tillægge *den* en funktion som bærer af en intention med et meningsfuldt budskab, hvad og/eller hvem er det så, der skal lyttes til, og ikke mindst hvordan?

At deltage med elevstemme – et billede

Når studievejlederen/læreren laver en aftale med eleven om at række hånden op, er det ikke ubetinget en dårlig idé, det er blot langt fra sikkert, at det virker efter hensigten, og det *kan* måske have uhensigtsmæssige bivirkninger.

Indeholdt i samtalen med eleven dukker den *underforståede* implicite elev op og kan ses som virkende idé i praksis. Denne idé sætter sit aftryk med betydning for eleven, idet studievejlederen/læreren i forlængelse heraf antageligt knytter an til elevens agens, vilje og motivation og aktive deltagelse (Ulriksen, 2004), som her sættes forud for eleven og deraf giver handlingen (at række hånden op) sit afsæt.

Her står studievejlederen/læreren overfor en elev, der ligeledes forstår elevstemme som sin egen, samt at hun er i stand til (bør) kunne mestre den, og at hun repræsenteres gennem dens udtryk (som talende eller tavs) – viljen mangler jo ikke. Sammen opretholder de billedet af en elev som villende, deltagende aktør med egen stemme, som eleven selv må og helst skal leve op til, men ikke kan... Trods intention om deltagelse vender elevstemme tilbage i sin dobbeltheds flydende, og dens virke kan lade eleven stå tilbage som repræsentant, men bliver i stedet produceret som elev af dens udtryk.

Med andre ord, hvad skal og kan studievejlederen/læreren gøre *anderledes* i mødet med eleven, der i alle de gode intentioners tjeneste opfordrer eleven til deltagelse med sin stemme og får en forpligtende aftale i hus. Hvis noget virkelig skal forandres, hvad skal der så til? Hjælper det at række hånden op og sige noget? Og hvis ikke eleven ved det, hvem ved det så, når viljen ikke rækker...

6.2. Det mulige – elevstemmes intentionelle gestus

Ligesom stemmens overskud formentlig aldrig vil ophøre at skræppe op og blande sig, vil uddannelse nok heller ikke forsvinde lige med det samme.

Uddannelse overgår alle – også gymnasielever, der må håndtere tvivl, usikkerhed, frygt, angst i eksistentiel forstand og acceptere, at disse tilstande nok heller ikke forlader sit greb i den menneskelige eksistensen og derfor heller ikke deres væren i gymnasiet. I gymnasiet gør eleverne sig erfaringer af eksistentiel karakter, hvori elevstemme spiller en rolle, og uden helt at vide (hverken som lærer eller som elev), hvordan og hvornår (hvilken skikkelse) elevstemme kommer til syne, kan det måske være en fordel at lære den lidt bedre at kende.

Deltagelse med elevstemme er situationel, knyttet til det aktuelle nu og alt det, der fremkaldes i kontakten med eksistensen, viser, at elever og omverden er langt mere indviklet, end hvad der rækker til en overskridelse af dem selv. At kaste sig ud på slagmarken i mod, bevæge sig fortroligt rundt mellem kæmpende eller placere sig strategisk med superstemmen i frontlinjen og somme tider stå i rådvildhed og fortabthed kan være helt almindeligt – men for en gymnasieelev måske vanskeligt, skræmmende og hårdt at være i. En pointe, der ligger i forlængelse heraf, er netop, at undervisning skal (bør) rumme disse tilstedeværener, eller det kan givetvis slet ikke undgås (når der er mennesker til stede).

Øjeblikke, hvor elevstemme fremkommer og udtrykkes, samt den blinde passager har således en kæmpe betydning for elevens væren og tilblivelse i undervisningen. Det er (også) der i gymnasiet, at elever kan gøre sig vigtige erfaringer uden for alvor at blive truet på eksistensen. Med denne læsning kan hele afhandlingens undersøgelse ses som *elevstemmes intentionelle gestus*, der således modtaget af undersøgeren hermed gives videre som en anledning til at beskrive *det mulige* gennem svar på: Hvordan kan elever imødekommes, når elevstemme ikke kan mestres, når eleven som subjekt er tilsløret, og de samtidig produceres af elevstemmes udtryk?

6.2.1. Uddannelse overgår alle – undervisning som slagmarkens ubevogtede øjeblikke

Til hverdag står læreren overfor elever i farlighed og skal imødekomme en elev og lytte til en elevstemme, som elever tror de kan mestres, men ikke kan og alligevel skal og bør – og hvordan forholder man sig som lærer til det, elever ikke kan, uanset vilje (og motivation)?

ei11leb3

Jeg har selv læst det derhjemme, og jeg falder lige så stille fra. Læreren spørger ikke, læser bare op. Vi bliver ikke rigtig brugt. Han siger, ”er der spørgsmål?” Det er det eneste. Jeg **tillader** mig at være i min egen verden.

Som denne elev peger på, kan en imødekommelse af slagmarkens farlighed rette opmærksomhed på *retten til at tie stille*. Lige såvel som elevers stemme imødekommes i anerkendelsen af dens magt, retten til at ytre sig og blive hørt, er det også legitimt at forholde sig tavs. Elevstemmes tavshed er som vist i undersøgelsen ikke kun et udtryk for, at elever ikke vil eller gider deltage, men handler blandt andet om at befinde sig på slagmarken.

Sagt anderledes, en tavs elevstemme kan også være et udtryk for en deltagende elev. Hvis elever ikke var til stede som deltagende i undervisningen, ville de formentlig slet ikke blive berørte, påvirket og påvirkende (fravær af redoxreaktioner) og opleve farligheden.

Når studievejlederen/læreren beder eleven om at deltage i tiltro til hendes kunnen (og viden), er det uden viden om en virkningsfuld farlighed, der kan spille ind og blokere for elevstemmes brug. Men det aftalen lander på, kan i virkeligheden være det samme som at bede eleven om at få kontrol over farligheden, hvilket vil svare til at skulle kunne tæmme eksistensen.

Det er naturligvis ikke usandsynligt, at eleven godt kan sige noget, men idet studievejlederen/læreren antyder, at der intet er at være bange for, ved at påpege hendes tidligere fornuftige deltagelse, svarer det til at forsøge at løse det, de begge undrer sig over (hvorfor eleven ikke deltager, og der er ingen grund hertil) uden at undersøge, hvad der kan ligge heri.

Denne lynings pædagogiske imødekommenhed kan derfor vendes mod et fokus på EKSISTENSEN – elevers væren i undervisningen som bevægelse ind og ud af farligheden ved samtidig at nedtone et fokus på overvågning af elevstemmes deltagelse og et håb om, at eleven selv kan løse det.

Dette kan handle om at sætte fokus på overvejelser omkring, hvad farligheden består af og kan fremkalde, for om muligt at kunne lytte til og forsøge at forstå det irrationelle (og mystiske) uden at have (mere eller mindre bevidst) en pædagogisk ambition om at kunne håndtere dette og sagt med Madsens ord ”(...) uddrive mørket og gøre det irrationelle forståeligt, tilgængeligt, rationelt” (2017, s. 82). I forlængelse heraf kan en anderkendelse af farlighedens tilstedevær som en eksistentiel præmis dermed sætte fokus på ubevogtede øjeblikke i undervisningen, der lader eleverne være i fred i deres egen deltagelse (og for deres selvforholdenhed).

Det handler med andre ord om at kunne stå pædagogisk på et sted, hvor 'tilladelsen' til, at elever kan 'være i deres egen verden', ikke kun skal være en beføjelse, de giver sig selv, men en tildeling af læreren i de konkrete undervisningssituationer – det kræver at kunne lytte i farlighed.

Pædagogisk lytning og stilhed – at lytte i farlighed

Lytningens pædagogiske tålmodighed og eksistentielle tillid handler dermed om at give plads til elevstemmes tavshed i de konkrete situationer for deltagelse med elevstemme, hvor dens funktion som bærer af elevens intention er midlertidig 'out of order'. Eller blot uden for elevens kontrol. Deltagelse kan også være stille, men set i lyset af elevstemmes dobbelthed er det ikke det samme som stilstand, snarere er det *bevægelse*.

Denne lytning har således ikke en ambition om at fjerne farligheden, medregnet elevs oplevede ubehag, men om muligt handler det om at være i stand til at lytte på en måde, så elevs oplevede pres på en mestring af elevstemme formindskes i ubevogtede øjeblikke. I disse ubevogtede øjeblikke forlades intentionen om, hvad eller hvem der skal ledes efter og findes i (gennem) elevstemmes deltagelse, der filtreres gennem billeder af fremtiden, karriere, identitet som noget af det, der kan forstærke elevstemmes funktionelle dimension og sætter den 'på pause' for at knytte an til en lytning til elevs bevægelse i farligheden.

Lytningens pædagogiske fokus ligger dermed på stilhed og eksistentiel tillid, hvilket henviser til en måde at være til stede som lærer på, som ligger på linje med Batchelors forståelse af lytning som noget, der "(...) requires qualities of openness in listeners regarding their own idea of a student, and their customary definitions of success and failure" (2014, s. 171). At lytte hænger i denne forståelse sammen med en åbenhed, der nedtoner den viden om, hvem og hvordan elever er, som af gode grunde kan blande sig i lytningen og måske forcere eller overfokusere på noget hos de(n) pågældende elev(er), som læreren gerne vil fremkalde.

Med andre ord, her kan det for læreren gælde om at fravriste sig blikket for elevernes viden, kunnen og væren og være til stede sammen med eleverne i en lyttende implicithed, der tilgodeser undervisning af ubevogtede øjeblikke, i tilliden til at noget hos eleverne udvikler sig og bliver til, uden at vide, hvad det er, der former sig, hvilket med stor sandsynlighed allerede finder sted i gymnasieundervisning.

Det mulige kan dermed ligge i at anerkende stilhed/tavshed og i at lytte i farlighed.

Når læreren forholder sig til, at elever ikke kan mestre elevstemme, og når læreren lytter i farlighed, er det dermed et forsøg på at gå undersøgende ind i, hvad elevstemmes dobbelthed betyder for eleverne, og hvilke kendetegn der viser sig i tilstedeværen som eksistentiel respons.

Sagt anderledes, det handler om at kunne favne farligheden på en måde, så den eksistentielle tvivl, usikkerhed, angst og nervøsitet også kan betragtes som et eksistentielt vilkår og en del af en eksperimenterende og erfaringsgivende virkelighed af tilblivende elever.

Dette peger mod en afmystificering af det farlige, hvilket er en anden måde at forholde sig til det farlige på end at forsøge at dæmme op for den, og måske kan det give anledning til, hvad Tanggaard (2012) peger på, netop at ” (...) vi sjældent diskuterer og får fat i hvad det reelt kræver at få unge (...) ind i et givtigt uddannelsesforløb” (Ibid. s. 58-59).

6.2.2. Uddannelse overgår alle – undervisning med passager af tvivl

Til hverdag står læreren over for elever, der ud over ikke at kunne mestre elevstemme også oplever, at elevstemme agerer på egne vegne. Den repræsenterer ikke elever, hvad de ved og kan, samt hvem de er – nogle gange siger de ’det ved jeg ikke’, men de ved det faktisk godt. I anerkendelsen af stemmens intimitet, der har blik for det individuelle og unikke, må læreren forholde sig til, at subjektet er tilsløret, og elever ikke kan repræsenteres i elevstemme.

eifra (insight cultivator)

Jeg tænker ikke over, hvad jeg skal sige nu, jeg siger det bare. Altså, de lytter til mig, og jeg lytter til dem. Jeg ved, de lytter, og jeg siger ikke noget bare for at sige noget. Det er nemt at snakke sådan og behageligt. Jeg ville ønske, det kunne være mere sådan i klassen. Der, hvor jeg bare har det fint med at sige noget, hvor det kommer mere naturligt og ikke sådan tænke over, ”åh nej, skal jeg nu sige det”. Men at jeg bare siger det, fordi jeg har lyst.

Hvad denne elev fremhæver her, virker til at være et behov for at ’slippe for sig selv’ at kunne lade en overvågning af elevstemmedeltagelse ligge uden at tænke over den. I forlængelse af ubevogtede øjeblikke og en omfavelse af farligheden kan dette yderligere pege på vigtigheden i at medtænke elevstemmes overskud.

Når studievejlederen/læreren laver en aftale med eleven, vil det svare til at lave en aftale med den blinde passager, hvilket er ligeså umuligt eller vanskeligt, som det kan vise sig at være med eleven. Og ligesom det ikke vil kunne lade sig gøre at fjerne elevens ubehag og gøre det behageligt, vil en imødekommenhed ift. ovenstående elevs udsagn heller ikke kunne handle om at gøre noget unaturligt til noget mere naturligt, men snarere hæfte sig ved og handle ud fra elevens udsagn, ”at jeg bare siger det, fordi jeg har lyst”. Heri kan der ligge et ønske om

indladdelse på sagen, faget, opgaven eller aktiviteten, som en anden elev udtrykker, der hvor ”man som klasse kunne motivere hinanden til at ”nørde” noget mere” (serb).

En imødekommelse af den blinde passager kan rette opmærksomheden på elevstemme som en kilde til det ukendte og vende blikket mod tvivl som sansende hændelser (jf 5.5.2., Deleuze (1994)) og dermed mulige åbninger for elevs subjektivitet – gennem et fokus på sagen, faget. Udgangspunktet er, at elever ikke repræsenteres i elevstemme, men de anser elevstemme som repræsentant for dem selv, hvilket sætter *dem* i fokus. Vel vidende, at der ingen garantier gives i pædagogisk arbejde, vil det med ovenstående i betragtning være et forsøg værd at lytte på en måde, således at fokus flyttes væk fra eleven.

Denne lytnings pædagogiske imødekommelse kan derfor vendes mod at forsøge at åbne for elevs TILBLIVELSE i passager af tvetydighed, uklarhed, paradokser – dvs. der hvor tvivlen opstår, og usikkerheden og nervøsiteten fremkaldes, sættes sagen eller det faglige i centrum for at give plads til eleven og lade dem blive til i fremtrædelser af menneskelig væren. Det lyder (også) som noget, der allerede finder sted i gymnasieundervisningen, men det kan måske handle om at være bevidst om elevs tvivl og tydeliggøre dens faglige forbindelse. Helt konkret styrke elevs evne til at spørge, undres og være i tvivl ift. et givet indhold, en problemstilling fx. Det indebærer at fokusere på, at eleverne italesætter og fremhæver, hvad de er usikre på, i tvivl om og ikke forstår med henblik på at åbne sagen og faget – ikke for (kun) at løse en opgave eller kunne levere et rigtigt svar. Med elevs deltagelse i dette lys kan undervisning indeholde passager af tvivl uden at vide, hvornår de opstår, hos hvem og i hvilke faglige situationer.

Således kan farligheden favnes og afmystificeres ved at stå pædagogisk et sted, hvor der konkret kan handles i farligheden, så elever kan tage livtag med det farlige eller være i det, uden et fokus på at *skulle* overskride sig selv for at deltage eller forsøge at slippe væk. De behøver jo ikke tvivle på sig selv, det er der ingen grund til. At lytte til disse øjeblikke af tvivl ligger dermed i forlængelse af at kunne lytte i farlighed, men yderligere at kunne handle aktivt ift. elevstemmes overskud, hvori elever møder det fremmede og dermed kan være ved at finde ud af noget, de ikke kunne vide i forvejen.

Det handler dermed om at kunne give eleverne fred for dem selv og deres selvforholdenhed, om muligt ved at imødekomme dem gennem et fokus på sagen eller faget, der nedtoner et fokus på *deres* viden eller kunnen herom eller tilgang hertil, men fremhæver elevs (eksistentielle) *bevægelser* i tvivl som fagligt forbundne til at stille spørgsmål, undres, undersøge og ikke-vide det hele eller bare noget.

Pædagogisk fokus på sagen/faget – at lytte til elevstemmes sitren

At kunne handle pædagogisk i passager af tvivl kan hente inspiration fra Rosa og Endres' (2017) resonanspædagogiske tilgang. Gennem denne tilgang fremhæves resonans som en processuel træden-i-forbindelse med en sag, hvori et resultat (som fx et rigtigt/forkert svar eller en formodning herom) ikke ligger fast fra begyndelsen og samtidig indeholder momenter af åbenhed og utilgængelighed. Dette står i modsætning til mestringsperspektivet og henviser i stedet til, at resonans kan forstås som elevens indladelse på verden, hvori elevstemme sitrer som et tegn på denne indladelse.

Dette pædagogiske ståsted kan imødekomme elevstemmes overskud og inspirere til en lytning, der i undervisningen er i stand til at åbne for verdensrelationen (omverden, gymnasieverden). Oprettelse af rum for resonans indebærer åbne resonansakser (Ibid.). mellem elever, lærer og stof, hvilket kendetegnes ved situationer, hvori stoffet viser sig for læreren såvel som for eleven som et felt af betydningsfulde momenter og udfordringer. I disse situationer er eleverne opmærksomme og fokuserede uden 'at anstrenge sig', som fx beskrives af denne elev: "Altså jeg føler mig tilpas helt klart i de timer, hvor jeg føler jeg kan være med *uden at skulle tænke*. For igen så får jeg måske overskud til at være mig selv og måske give det noget personlighed også, i stedet for at det bare er rent svar" (interview nr. 3, s. 9). 'Ikke at skulle tænke' kan frigive et overskud til at være sig selv, åbne resonansakser og lade elevstemme sitre og famle i faglig utilgængelighed, utilstrækkelighed. Dette kan i skikkelse af elevstemmes overskud være udtryk for 'forandringens sårbarhed', hvor tilblivelse kan finde sted, hvilket forbinder elevstemmedeltagelse med en risiko, men lærerens lytning i farlighed og lytning til elevstemmes sitren handler netop om en imødekommelse af det farlige som positivt (eller bare normalt) i kontakten med sagen/det faglige.

Disse resonansøjeblikke kan svare til undervisningens passager af tvivl, hvor det for læreren handler om at kunne lytte til elevers *overraskelse eller undring* (hvor eleven er åben, og nye tanker igangsættes), *væren i mellemrum mellem kendt og ukendt* (hvor eleven genkender noget fra sig selv/sin verden og træder i relation til noget andet) og *bevægelse på kanter af det uforståelige og utilnærmelige* (hvor eleven har en idé om, hvad det drejer sig om, og fornemmer, der er mere at komme efter).

Med resonanstænkningens tilgang peges der således på det mulige som et pædagogisk ståsted for lærerens handlen ift. at kunne imødekomme elever, der i deres deltagelse med elevstemme ikke kan undslippe den blinde passager. Det pædagogiske fokus er på sagen/faget og ikke eleven, men på at fange sansende hændelser, hvor tvivlen implicit kan invitere eleven til at møde det fremmede og indlade sig på noget nyt.

At forholde sig som lærer til, at subjektet er tilsløret, og elever ikke kan repræsenteres i elevstemme, vil dermed sige at være sensitiv over for deres oplevede deltagelse medtaget redoxreaktionen. Det mulige kan dermed ligge i at lytte til elevstemmes sitren og undervise med blik for passager af tvivl, der om muligt vil kunne sætte fokus på noget andet end elever, når der siges noget, men uden at give køb på muligheden for subjektive tilblivelser.

6.2.3. Uddannelse overgår alle – uddannelse og undervisningens time-out

Til hverdag står læreren over for elever, der produceres af elevstemmes udtryk. Samtidig er det elevstemmes udtryk, læreren har at forholde sig til. Uden en bevidsthed om forskellen mellem stemmefører og stemme lyttes der efter, hvad elever ved og kan, deres væren, hvem og hvordan de er, gennem elevstemmes udtryk, men på en bestemt måde. De imødekommes i billedet af villende, deltagende aktører med egen stemme som det underforståede implicitte, der deles af eleverne selv. Men denne lytning kan fylde forskellen ud med sit indhold, og lytterne kan dermed komme til at skabe intentionen for deltagelse med elevstemme gennem dette billede.

I denne imødekommende lytning kan læreren komme til at spille en utilsigtet rolle, der forstærker et fokus på elever. Mellem alle de gode intentioner og viljer, hvor lærerne vil noget, uddannelsessystemet vil noget, samfundet, forældrene vil noget med eleverne, står eleverne, men hvad vil de selv, og hvornår er det rette tidspunkt at vide det på.

I alle de gode intentioner ses en øget interesse for, hvem og hvordan elever er i sammenhæng med en styrkelse af et almenpædagogisk og -didaktisk fokus samt imødekommende tiltag som karrierelæring, stresshåndtering, den implicitte studerende, fastholdelsesstrategier og bare den helt almindelige tur til studievejlederen. Disse er på ingen måde irrelevante indsatser, men kan vise sig kun at være ridser i overfladen (Tanggaard, 2012).

Det handler *ikke* om at holde op med at få elever til at deltage, lade være med at stresshåndtere, karrierelære, opgive at opfordre dem til at sige noget og møde dem i øjenhøjde, men en pointe er, at disse tiltag og indsatser også er svar på, hvordan der lyttes. Såfremt denne diskussion forlænges med elevstemmes fænomenologi, kan det bidrage med overvejelser ift. at vurdere, hvilke indsatser der skal gøres, og hvordan tiltag kan håndteres *pædagogisk* mest hensigtsmæssigt med henblik på at imødekomme elevs deltagelse.

Såfremt elever mødes med ideen om, at elevstemme kan mestres, og at den repræsenterer elever, vil deres deltagelse med elevstemme kunne afspejles og vurderes ift. det, der lyttes efter.

Når studievejlederen/læreren velmenende og med god vilje laver en aftale med eleven om at række hånden op, tildeler han samtidig eleven ansvaret og sætter hende i centrum for deltagelse.

Med andre ord, han reagerer og forholder sig til elevstemmes udtryk (som er mest tavs og ikke så meget talende) og imødekommer eleven ud fra det. Men idet hun produceres af elevstemmes udtryk, kan risikoen være, at han i sin lytning kun imødekommer en del af den hensigt, han har med at få eleven til at sige noget mere, idet løsningen ikke (kan) forholde(r) sig til, hvad der udgør grundlaget for elevstemmeudtrykket. Elevstemmes fremkomst kan ikke ses, og dens udtryk kan kun høres – hvad fænomenet står for, hvad det bevæger, og hvad det producerer, er skjult. Såfremt der kun reageres på elevstemmes udtryk, kan det have betydning for eleverne, da den imødekommende lytning kan komme til at overfokusere på eleverne (i god vilje). I relationens pædagogiske mellemrum mellem lærer og elev placeres (og virker) de forskellige billeder af elever, hvem de er, hvordan de er (og skal være) og hvor de skal hen (mål) for at lykkes bedst muligt. Herigennem kan eleverne utilsigtet tillægges intentioner om deltagelse med elevstemme i sammenhæng med en hensigtsmæssig og befordrende udvikling set udefra.

En *overvejelse* af det mulige vil således bestå af pædagogikkens *lytning* til sig selv; at holde fokus på hvad pædagogikken lytter til og potentielt set fremkalder – en imødekommende lytning, der filtrerer billeder på gymnasieelever og deres deltagelse gennem sin lytning, vil kunne fremkalde elevstemmer, der forsøger at leve op til disse. Det muligste potentiale kan derfor startes ved at tage en time out og konfrontere, hvad der lyttes efter, i interessen for gymnasieelever i uddannelse og i undervisningspraksis. Det er indtagelse af en LYTTENDE og reagerende position ift. elevers VÆREN.

Fokus på hvad pædagogikkens lytning fremkalder – elevsporet overhales

På en måde stopper afhandlingens elevinteresse sit spor her. Det har sat sit aftryk på et sted, hvor fremstillingen af *hvem* og *hvordan elever er*, har tilføjet det gymnasiepædagogiske felt viden om elevstemmes fænomenologi, og samtidig har det indhentet elever i sit sporaftryk med et andet grundlag at tænke og handle pædagogisk ud fra i imødekommelsen af dem og deres deltagelse i gymnasiet.

Men på en måde kan sporet måske også siges at have *overhalet* eleverne. Passeret dem i ubemærkethed, så de nu må træde i selvsamme spor fra deres egne aftryk – aftryk, hvori de analytisk kan reflektere og/eller genkende/identificere, udfordre/fascinere eller stræbe efter sig

selv i samklang med de (imaginære) billeder, der ligger som forestillinger og forventninger hos og til dem selv.

Billeder, der avles og gødes i og gennem kulturen, forskningen, gymnasiets doxa og klasserummet. Billeder af, hvem og hvordan elever er i gymnasiet og ungdomsuddannelse. Billeder, som både kan iklædes æstetiske og moralske udgaver og er tilgængelige for elevernes selvopfattelse – alle sammen fodrer de ideen om den 'gode' gymnasieelev/gode elevpraksis og indgår som virksomme i assemblagen. Billeder, der afspejler alle de gode intentioner, har sat sig fast i aftrykket og har gennem de levede erfaringsbeskrivelser synliggørelse af fænomenet elevstemme udpeget deres betydning for elevs deltagelse – billeder, der fremkalder en elevheds væren. Dette sætter elever og deres deltagelse i et andet lys.

I undersøgelsen fremstår elever ikke i billeder af nogle, der er gymnasiefremmede, sårbare, stressede, dovne, dygtige, engagerede, motiverede, stræbsomme, viljestærke etc. Men de fremstår som nogle, der forsøger at fremstå sådan – eller undgå. De spejler sig i disse forestillinger og kategorier, der bliver en del af deres reelle studie-/elevpraksis. De fremstår som nogle, der opfatter sig selv som villende og deltagende aktører med egne stemmer – de *kan* bare ikke, altid.

Anekdoterne gør indtryk. Elevstemme gør indtryk og eleverne sætter deres aftryk. Idet undersøgelsen har sat parentes (epoché) om antagelserne af, hvem og hvordan elever er, er disse selvsamme antagelser *i* undersøgelsen *dukket op i elevernes egne billeder af*, hvordan man skal være gymnasieelev, og hvordan man skal deltage.

Med andre ord, i billedet af elever, ser de ser sig selv som villende og deltagende aktører med egne stemmer. I dette elevaftryk spiller elevstemme en central rolle for at kunne leve op til disse (ideal)billeder (forestillinger og forventninger), som deltagelse med elevstemme bliver et 'svar' på. Som følge heraf bliver det væsentligt at *kunne* mestre elevstemme og *repræsentere sig selv* gennem elevstemme som en deltagende gymnasieelev, der i overensstemmelse med billedet af den 'gode' gymnasieelev gerne vil uddannes og gerne vil deltage heri.

Og her står de, gymnasieeleverne. I overhalingsbanen af 'deres eget' spor og skal fortsætte deres uddannelse, færdiggøre gymnasiet og blive studenter. Det handler om dem nu, om deres fremtid og liv, OG DER ER INGEN GRUND TIL AT OPLEVE DET SOM EN SLAGMARK. Og her står læreren på sidelinjen, som repræsentant for alle de 'gode viljer' og sætter eleven i centrum for deres egen uddannelse, med tiltro til elevens kunnen i overhalingsbanen, men uden at have forudsætningen for at reagere på andet end elevstemmes *udtryk*.

Så hvordan fortsættes sporet i interessen for eleverne – elevsporets eget spor i et nyt billede...?

6.3. Udgang – med ny viden

– *konklusion*

Indgang og mod udgang

Det har i denne afhandling været hensigten at lægge undersøgelsen i forlængelse af den interesse for gymnasieeleverne, der de seneste år er kommet til udtryk i det gymnasiepædagogiske felt og på ungdomsuddannelsesområdet i det hele taget. Mest af alt har det været særlig vigtigt at lade eleverne 'tale' og sætte deres stemme i centrum for undersøgelse, med henblik på at kunne undersøge hvordan elevs stemme kan forstås og beskrives uden om eksisterende antagelser om den. Undersøgelsens hensigt har således været at indkredse elevstemme som et fænomen i sig selv, hvilket det fænomenologiske forskningsperspektiv baner vejen for. Da elevstemme ikke tidligere er undersøgt som et fænomen i en dansk gymnasial sammenhæng, har det været et væsentligt afsæt at indlede udforskningsprocessen i en filosofisk diskussion af den menneskelige stemme for at kunne afklare forforståelser. Inddragelsen af filosofiske, stemme- og musikterapeutiske samt litteraturteoretiske perspektiver har bidraget til at stille spørgsmål til stemmens overskud, stemmens kilde og forholdet mellem stemme og stemmefører.

Med udgangspunkt i praksisfænomenologien har det været muligt at gennemføre en empirisk undersøgelse, der har taget afsæt i en adskillelse af subjekt og stemme og ledt udforskningsprocessen frem mod at kunne beskrive *elevstemmes kendetegn*, samt *hvad der udgør dens fænomenologi*. Afhandlingens besvarelser af forskningsspørgsmålene har åbnet for, hvordan det er at være elev i gymnasiet, oplevet gennem fænomenet elevstemme.

Fra denne indgang lever undersøgelsen således op til afhandlingens kundskabsambitioner og bidrager med supplerende viden inden for dens tre dimensioner.

Fænomenet elevstemme og dets fænomenologi (afhandlingens empiriske og teoretiske bidrag)

Undersøgelsen har vist, at fænomenet elevstemmes kendetegn kan beskrives gennem fire modi af *tilstedeværener* – rådvildhed og fortabthed, mod og overskridelse, fortrolighed og almindelighed, strategi og beregning. Fænomenet elevstemme kan beskrives som tilstedeværener i en elevheds væren som et udtryk for *eksistentiel respons*, der formidler væren som en forståelse af elevs eksistens som gymnasieelev.

Elevstemmes fænomenologi kan beskrives som *et flydende* af fænomenets *dobbelthed* mellem dets væren og funktion, der viser sig og reagerer i en *assemblage* af tiltale og eksistentialer.

Undersøgelsens to analytiske træk viser først og fremmest, at og hvordan de fire tilstedeværener er på spil oven i hinanden og på samme tid i assemblagen, samt hvordan elevstemme indgår heri i dens dobbeltheds flydende mellem væren og funktion.

Ved at adskille subjekt og stemme i undersøgelsen af fænomenet har den *synliggjort* elevstemme som et fænomen, der kommer til syne i dobbeltheden af væren og funktion. Elevstemmes dobbelthed betyder, at elevstemme ikke alene kan betragtes som en funktion, der bærer elevens intention om en meningsfuld brug, men på samme tid må ses i lyset af elevstemmes væren, som rummer et overskud, der sætter eleven ude af stand til at mestre elevstemme. Elevstemmes funktion, der gør det muligt for eleven som elevstemmes fører at mestre at anvende den, kan heller ikke stå alene – af den grund, at elevstemmes dobbelthed kommer til syne som *et flydende* og derfor i øjeblikke af elevstemmes fremkomst og udtryk enten kan vise sig i sin dimension af væren eller sin funktionelle dimension. Dette sker, uden at det kan forudsiges, hvordan og hvornår det sker.

For undersøgelsen viser også, at *elevstemmes kilde* kan forstås som en assemblage af meningsdannende materiale bestående af tiltaler (fra atmosfære og forestillinger; herunder egne og andres forventninger, (ideal)billeder og selvopfattelse) og eksistentialer (oplevet krop, tid, relation, rum og materialitet). Undersøgelsen har vist, at assemblagen og dens samling af meningsdannende materiale bliver afgørende for elevstemmes fremkomst og udtryk, samtidig med at elevstemmes kilde forbliver skjult for eleven.

Dette betyder for det første, at øjeblikket for elevstemmes fremkomst og udtryk bliver betydningsfuldt, idet elevstemmes flydende mellem væren og funktion indgår i assemblagens bevægelighed og derfor vil påvirke elevstemmes udtryk som enten talende eller tavs. For det andet betyder det, at elevstemme ikke (altid) kan repræsentere en elev, idet elevstemmes væren i sit overskud kan 'tale' og/eller tie på elevernes vegne. Sagt anderledes, eleven kan stå tilbage efter elevstemmes udtryk, der på trods af viljen til at deltage må se sig underkendt af elevstemmes væren og derfor ikke kan repræsentere elevstemme. Dermed viser fænomenet sig fremmed for sig selv.

Dette afslører en forskel på elev og elevstemmeudtryk. Undersøgelsen viser netop, at der *er forskel* på elevstemmes udtryk og en elev (subjekt) som stemmefører, og at der følgelig ikke i alle tilfælde af tale og/eller tavshed kan sættes lighedstegn mellem elevstemme og elev.

Manifestationen af elevstemme viser sig således som fluktuerende – den kommer til syne på forskellige måder på samme tid, og i dens dobbeltheds flydende rækker dens bevægelighed ud over elevens mestring af elevstemme og antagelsen af en 'egen' stemme.

Således er den første kundskabsambition imødekommet, idet det fænomenologiske forskningsperspektiv bidrager med empirisk og teoretisk viden om fænomenet elevstemme og dets fænomenologi. I dette lys tilbyder denne viden det gymnasiepædagogiske felt en forståelse af fænomenet og dermed et grundlag for at kunne kvalificere en pædagogisk lytning til elevstemme.

Imødekommelse af elever og lytning til elevstemme (afhandlingens gymnasiepædagogiske bidrag)

Undersøgelsen peger på, at interessen for de forskellige elever og den praksis-pædagogiske efterspørgsel på viden om, hvem og hvordan de er, kan forbindes til en ny (praksis)udfordring, som retter sig mod et fokus på, hvordan der lyttes til eleverne.

I undersøgelsen af, hvordan der lyttes til eleverne gennem ungdomsuddannelselitteraturen, herunder det gymnasiepædagogiske forskningsfelt samt student voice-litteraturen, er antagelser om elevers stemme blevet tydeliggjort: At eleven repræsenteres i stemme, og at den giver adgang til eleven og elevens subjektivitet og autenticitet.

Samtidig understreges det af gennemgangen, at der i elevers stemme underforstås et tilstedeværende subjekt som en villende, handlende, deltagende aktør med egen stemme, og at dette danner udgangspunkt for, hvordan elever imødekommes og lyttes til.

I afhandlingens empiriske undersøgelse spørges mange elever, der alle er forskellige, men samtidig meget ens i deres opfattelse af og deltagelse med elevstemme. De bekræfter *billedet* af dem selv som villende, handlende og deltagende aktører, og samtidig forstår de elevstemme som repræsentant for dem selv. Men denne opfattelse slår ikke til. Undersøgelsen viser, at elevstemme viser sig i sit overskud og taler og/eller tier på elevers vegne. Samtidig synliggøres det, at elevstemme ikke kan mestres, trods elevers vilje til deltagelse.

De eksisterende billeder på elever og deres deltagelse indgår og aktiveres i assemblagen og er medvirkende til at producere elever samt opretholde dem som repræsentant for elevstemmes udtryk. Det kan dermed ikke afvises, at det ekspanderende pædagogiske fokus på elever er medvirkende til at forstærke en særlig 'form for' elevheds væren, der fastholder elever i bestemte måder at deltage på.

Dette kalder på et særligt pædagogisk fokus på eksistens, tilblivelse og væren. Det er fx ikke altid tilstrækkeligt at imødekomme elever med tiltro til dem, og at de 'bare' skal sige noget, at

det er ganske ufarligt, og at de gerne må fejle. Det kan helt utilsigtet fremkalde den modsatte virkning og yderligere intensivere et fokus på eleverne selv.

Afhandlingens mulige beskrivelse af elevstemme peger på, at en pædagogisk imødekommelse af elevstemme må tage afsæt i en bevidsthed om, hvad læreres imødekommelse af elever er med til at fremkalde og producere. Med dette afsæt handler det om at nuancere og kvalificere måden at lytte til elever og elevstemme på fx ved at anerkende elevstemmes tavshed og retten til at tie stille samt nedtone et fokus på eleverne, og deres deltagelse med eller uden elevstemme og fokusere på sagen/faget. Læreren kan med andre ord have en opmærksomhed på at undervise med blik for elevers deltagelse i ubevogtede øjeblikke og som passager af tvivl.

I disse ubevogtede øjeblikke og passager af tvivl vil det om muligt kunne lade sig gøre at imødegå elevstemmes overskud, hvor elever kan få 'fred' fra dem selv, og det 'bør', der er forbundet med elevstemmes deltagelse som talende. Set i sammenhæng med at prioritere tavshedens deltagelse frem for mundtlighedens og yderligere skabe mulighed for lade eleverne være i og være sammen med dem i farligheden. Der hvor usikkerhed, nervøsitet og tvivl kan åbne for resonans med en (fælles) sag/fag på det sted, hvor de er ved at finde ud af noget nyt og måske blive til.

En pædagogisk lytning bidrager dels til at kunne forstå, hvordan lærere kan lytte til væren, samt at elevstemme har en funktionel dimension og en værensdimension, hvor det ene kan 'tale' frem for det andet samt at være i og lytte i assemblagen *sammen* med eleverne, om end lidt mere vanskeligt.

Således er den anden ambition indfriet, idet undersøgelsen taler ind det gymnasiepædagogiske felt, der præges af socialvidenskabelige perspektiver, og som alternativt forskningsperspektiv gør den det muligt at supplere den eksisterende viden om elever i ungdomsuddannelse.

Den bidrager til feltet med begrebet elevstemme, der kan åbne for andre forståelser af elever og deres deltagelse. Samtidig opfordrer undersøgelsen også til at styrke blikket på det eksistentielle og elevers væren, som fremhæver andre aspekter ved elevers deltagelse, og som stiller skarpt på noget andet end psykologiens fokus på selv, identitet, selvtillid og overskridelse eller det sociokulturelle og relationelle, der bringer overvejelser om individ vs. struktur eller struktur/aktør-forholdet i spil.

På denne vis bringer undersøgelsen alternative begreber og forståelsesrammer ind i de pædagogiske diskussioner.

Elevstemme som fænomen og dens fænomenologi (metodisk/videnskabsteoretisk bidrag)

For undersøgelsen er den praksisfænomenologiske metodiske åbenhed og opmærksomhed opstået i undersøgerens samtalen med det empiriske materiale. Elevernes levede erfaringsbeskrivelser har givet adgang til viden, der fremstiller elevers oplevede væren-i-elevstemme og ikke deres holdninger til eller vurderinger af at sige noget og/eller ikke sige noget med elevstemme. Denne bevægelse uden om antagelser har givet en forståelse af antagelsernes (ind)virkning på elever og deres opfattelse af sig selv som elever. Dette tilbyder et billede af eleverne igennem en viden, der ikke er styret af intentioner eller hensigter og på forhånd har efterspurgt en bestemt form for viden, som har skullet imødekomme hensigten. I stedet er det med viden om fænomenet elevstemme og dens fænomenologi nu muligt at pege mod, hvordan elever oplever at være elev, i sammenhæng med hvad de gennemlever eller gennemgår som elever i gymnasiet, under uddannelse – og her bliver det ganske tydeligt, at uddannelse overgår alle.

Således er den tredje ambition indfriet, idet den praksisfænomenologiske metodiske forskningspraksis i sin anvendelse afspejler bevægelsen fra analysens første træk til det andet som et udtryk for dens metodiske refleksivitet. Undersøgelsen kunne have været afsluttet efter analysens første træk, men på dette punkt bragte materialet undersøgeren videre i sin spørgen, hvilket understreger, at den metodiske fænomenologiske reflekterende skrivning kan fremkalde bevægelse mod nye forståelseshorisonter, som er en hermeneutisk pointe i sig selv. Fænomenet elevstemmes fremtræden (illustreret i figur 6) viser undersøgelsens empiriske og teoretiske resultat gennem elevstemmes kendetegn i (specifikke) tilstedeværener og sin kontekstuelle forankring. Denne fremkaldelse af elevstemme som undersøgelsens teoretiske resultat viser, at fænomenologien ikke er tilstrækkelig til at vise fænomenet i sin helhed, hvorfor der åbnes for nye begreber at tænke med gennem et poststrukturalistisk perspektiv på assemblageteori.

Elevstemmes fænomenologi (illustreret i figur 7) viser læren om, hvordan fænomener (generelt) fremkaldes, og modellen er således et metodisk resultat samtidig med, at den viser det teoretiske resultat af fænomenet som specifikke kendetegn.

Analysens andet træk giver således resultater, der er tentative (noget glimtes) – det er på vej eller forbeholdt en dybere undersøgelse. Men uden fænomenologiens udgangspunkt i det præ-refleksive var dette ikke blevet opdaget, hvorfor de to træk kan ses som teoretiske resultater, der komplementerer hinanden og peger på, at en kobling mellem fænomenologi og assemblageteori kunne udfoldes yderligere.

Spørgsmålet om, hvorvidt det er lykkedes at udtrykke den fænomenologiske forskningspraksis i brug og *formilde* den i overensstemmelse hermed må stå åbent for en læsers vurdering.

7.0. En slutning ...

... eller fortsættelse

... Tiden er løbet, og det er nu, at vores samtale må forstumme. Jeg har drukket min kaffe og Betty sin the. Der er stadig mange i cafeen, og de samme lyde lyder. Men det er blevet en god time senere, og andre ting og gøremål kalder. Jeg er især mærket af Bettys engagement og entusiasme, hun er et menneske med noget på hjerte. Passioneret. Det er ikke så enkelt med den stemme, heller ikke for en dame med mindst 100 års erfaring. Men på en måde er vi alle heldige, at vi, gennem vores stemmer, er i stand til at forbinde os til hinanden og verden og så alligevel ikke kan undgå stemmens lunefuldheder – måske er det med til at holde os levende i live? Om lidt og kommende dage må vise, hvordan den oprindelige strejfende tanke sætter sine spor i min tænkning, og måske, men kun måske, kan de ord, der vil fylde afhandlingen ud kunne tilbyde en flig af, hvad Betty afslutter med: “(...) the idea that voice is everything that we have talked about. It is not just the mechanics that make a good sound, so the actors sound nice. What is underneath, all what gives rise to the mechanics? What is the motivation and the need in the person to get something done, and what does that have to do with sound coordination? So, I figure, I have failed if I haven't taught the students what base a metaphysical and metaphorical look at voice. **I believe as soon as someone makes a sound they are saying into the universe: I exist**”.

Ellers noget?

Ja.

For nu tror jeg (vist nok), jeg har det første ord til en begyndelse ...

Resumé

Det har været hensigten at placere denne afhandling i forlængelse af den interesse for gymnasieeleverne, der de seneste år er kommet til udtryk i det gymnasiepædagogiske felt og på ungdomsuddannelsesområdet i det hele taget. Mest af alt har det været særlig vigtigt at lade eleverne 'tale' og sætte deres stemme i centrum for undersøgelse.

Afhandlingens hensigt har været at undersøge, hvordan elevs stemme kan forstås og beskrives uden om eksisterende antagelser; dvs. at indkredse elevstemme som *et fænomen i sig selv*. Afhandlingen anlægger et fænomenologisk perspektiv, idet denne tilgang tillader undersøgelse af elevstemme som et fænomen i sig selv forud for eksisterende antagelser. Med udgangspunkt i praksisfænomenologien gennemføres en empirisk undersøgelse, der leder udforskningsprocessen frem mod afhandlingens bidrag i form af en beskrivelse af *elevstemmes kendetegn*, samt hvad der udgør *elevstemmes fænomenologi*. Undersøgelsen af fænomenet elevstemme har til hensigt at bidrage med viden, som kan nuancere og kvalificere læreres måder at imødekomme elever og lytte til deres stemmer på.

Undersøgelsen lægger sig i forlængelse af den gymnasiepædagogiske forskningsinteresse for gymnasieelever. Eftersom elevstemme som fænomen ikke tidligere undersøgt i en dansk gymnasial kontekst, tilføjer undersøgelsen samtidig et *nyt* perspektiv og en alternativ erkendelsesteoretisk forståelsesramme til det gymnasiepædagogiske felt, der har fokus på elever og elevs deltagelse med deres stemme.

Afhandlingen indledes med en fænomenologisk åbning i form af en filosofisk diskussion af stemme som et alment menneskeligt fænomen. For at opnå en forståelse for elevstemme, undersøges det først og fremmest, hvordan vi generelt forstår og omgås den menneskelige stemme. Med inddragelse af teoretiske perspektiver på den menneskelige stemme fra psykologien/stemmeterapien, litteraturteorien og filosofien viser afhandlingen, at stemme som fænomen konnoterer begreber som identitet, krop, følelser, selv, personlighed, ånd/sjæl og autenticitet. Den fænomenologiske åbning viser, at den menneskelige stemme kan være spaltet i to dimensioner mellem væren og funktion. I forlængelse heraf stiller åbningen spørgsmålet, om der kan være forskel på stemme og stemmefører.

Fra åbningen bevæger afhandlingen sig ind i en undersøgelse af det nationale gymnasiepædagogiske forskningsfelt med henblik på at afdække, hvordan der 'lyttes' til elever, og hvordan imødekommelse af elever italesættes og begrebsliggøres. Det gymnasiepædagogiske forskningsfelt trækker primært på (kultur)sociologiske og (social)psykologiske perspektiver og indeholder en interesse for at indkredse 'hvem og hvordan elever er' i uddannelse, med henblik på at kunne imødekomme dem bedst muligt i uddannelse og undervisning. I forlængelse heraf introduceres til international forskningslitteratur om student voice, der i modsætning til dansk uddannelsesforskning, har et eksplicit fokus på stemme og derfor tilføjer teoretiske begreber til forståelse af stemme inden for uddannelse. Undersøgelsen af forskningslitteraturens 'lytning' viser to implicite antagelser om stemme: at stemme repræsenterer en elev og giver adgang til elevens subjektivitet og autenticitet, samt at der i elevens stemme underforstås et tilstedeværende subjekt som en villende og deltagende aktør med egen stemme. Åbningen og undersøgelsen af den implicite lytning i eksisterende forskning leverer et argumentet for at foretage en empirisk undersøgelse af elevstemme som fænomen *i sig selv*.

For at undersøge fænomenet elevstemme er gennemført en praksisfænomenologisk undersøgelse, der har indhentet levede erfaringsbeskrivelser gennem 86 skriftlige elevbidrag og 12 elevinterviews. Målet med undersøgelsen har været at sætte epoché om antagelser om elever og om stemme ved at indhente præ-refleksive levede erfaringsbeskrivelser gennem elevens beskrivelser og fortællinger om oplevelser af at sige og/eller ikke sige noget. Den praksisfænomenologiske undersøgelse er gennemført via de reducerende bevægelser epoché, attentiveness, fænomenologisk reflekterende skrivning, anekdotekonstruktion og tematisering. I analysen konstrueres 122 anedoter svarende til fænomenologiske eksempler på elevstemme.

Resultatet af analysen viser, at fænomenet elevstemmes kendetegn kan beskrives gennem fire modi af *tilstedeværener* – rådvildhed og fortabthed, mod og overskridelse, fortrolighed og almindelighed, strategi og beregning. Fænomenet elevstemme kan beskrives som tilstedeværener i en elevheds væren som et udtryk for *eksistentiel respons*. Analysen viser samtidig, at elevstemme er reagerende i sin grundstruktur. Elevstemmes fremkomst kan beskrives som en redoxreaktion. Kilden til elevstemme kan derfor anskues i form af en sammensætning af materialet bestående af tiltale og eksistentialer, hvori reaktanterne krop-tænkning, krop-affekt og krop-vilje henholdsvis oxideres og reduceres i kraft af redoxprocessens bevægelighed.

Denne beskrivelse af elevstemme danner udgangspunkt for analysens andet træk, der bringer et poststrukturalistisk perspektiv i spil for at indfange og vise elevstemmes sammensatte og forviklede karakter. Resultatet af analysens andet træk er en beskrivelse af elevstemmes fænomenologi som *et flydende* af fænomenets *dobbelthed* mellem dets væren og funktion, der viser sig og reagerer i en *assemblage* af tiltale og eksistentialer. På den ene side viser elevstemme sig som en *funktion*, der bærer elevens intention om at tale og deltage. På den anden side viser elevstemme sig som en *væren*, der opererer selvstændigt og uafhængigt af elevens intention med den.

Mod afhandlingens udgang forlænges indgangens interesse for gymnasieelever med en diskussion af fænomenet elevstemmes betydning for elevers deltagelse og læreres pædagogiske overvejelser i forhold til imødekommelse af elever i undervisningen – set i lyset af elevstemmes fænomenologi. Undersøgelsen viser, at elever ikke kan mestre elevstemme, der viser sig i sit overskud og handler på egne vegne uden om eleven, og at elevstemme dermed ikke repræsenterer eleven. Samtidig peger undersøgelsen på, at billedet på elever som villende, handlende og deltagende aktører og forståelsen af elevstemme som repræsentant for eleven, er virkende hos eleverne selv. De eksisterende billeder på elever og deres deltagelse indgår i assemblagen som forestillinger og er dermed medvirkende til at producere elever i de billeder. Denne uoverensstemmelse peger på, at det ekspanderende pædagogiske fokus på og interesse for elever kan være medvirkende til at forstærke en særlig 'form for' elevheds væren, der fastholder elever i bestemte måder at deltage på – trods en modsat hensigt.

Dette giver anledning til at tage hul på en diskussion af pædagogisk imødekommenhed ud fra fænomenet elevstemme. Fænomenet kalder på et særligt pædagogisk fokus på eksistens, tilblivelse og væren. Afhandlingens mulige beskrivelse af elevstemme peger på, at en pædagogisk imødekommelse af elevstemme må tage afsæt i en bevidsthed om, hvad læreres imødekommelse af elever er med til at fremkalde og producere. Med dette afsæt handler det om at nuancere og kvalificere måden at lytte til elever og elevstemme på fx ved at anerkende elevstemmes tavshed og retten til at tie stille samt nedtone et fokus på eleverne og fokusere på sagen/faget og heri undervise med blik for elevers deltagelse i ubevogtede øjeblikke og som passager af tvivl.

English summary

This dissertation continues an interest in students in upper secondary school, an interest that has been dominant within upper secondary education and pedagogy in recent years. It has especially been important to allow students to 'speak' their voices in the dissertation and to place student voices at the center of the studies.

The intent of the dissertation is to study how student voices can be described without and prior to existing assumptions. In other words, the objective is to describe student voice as *a phenomenon in itself*. The dissertation takes a phenomenological perspective as this approach makes it possible to investigate student voice as a phenomenon in itself leaving out prior assumptions. Phenomenology of practice provides the methodological outset for an empirical study, which leads to the main contribution of the dissertation, which is a description of *the phenomenology of student voice*. The aim of the empirical study is to contribute with knowledge that can clarify and qualify teachers' ways of meeting students and listening to their voices. The study continues the line of interest in upper secondary education students. Since student voice as a phenomenon has not previously been studied in a Danish context in upper secondary education, the study provides a *new* perspective as well as an alternative methodological approach within the area of Danish upper secondary education research that studies students and student participation with their voices.

The dissertation begins with a phenomenological opening of a philosophical discussion of voice as a human phenomenon. To understand student voice, the dissertation examines how we generally conceive of the human voice. Drawing on theoretical perspectives on human voice from psychology/voice therapy, literature theory and philosophy, the dissertation finds that voice as a phenomenon connotes concepts such as identity, body, emotions, the self, personality, spirit/soul and authenticity. The phenomenological opening shows how human voice can be split into two dimensions between being and function. From this, the opening poses the question whether there can be a difference between voice and the speaker.

From the opening, the dissertation moves into an examination of pedagogical research within Danish upper secondary education. The focus of the examination are conceptualisations and articulations of how we 'listen' to and meet students pedagogically. Research within upper secondary education pedagogy primarily draws on (cultural) sociological and (social)

psychological approaches that show an interest in understanding students and who they are in order to accommodate them in the best ways within education. Further, the dissertation includes international research on student voice. Contrary to what is identified within Danish research, the international student voice research has an explicit focus on voice and, thus, adds theoretical concepts to an understanding of voice within education. The examination of the research literature's 'listening' highlights two implicit assumptions about voice: that voice represents the student and gives access to the subjectivity and authenticity of the student, and that student voice implies a subject with an agency and will to participate with his/her own voice. Together, the opening and examination of the implicit way of listening within existing research provides an argument for an empirical study of student voice as a phenomenon *in itself*.

To study the phenomenon of student voice, an empirical study is completed from a phenomenology of practice approach. The study has collected lived experience descriptions through 86 written contributions from students and from 12 student interviews. The aim of the study has been to use the phenomenological epoché to circumvent existing assumptions about students and voice. To achieve this, the study collects pre-reflective lived experience descriptions through students' descriptions and stories about experiences with speaking and/or not speaking. The phenomenological study is completed making use of reduction through epoché, attentiveness, phenomenological reflective writing, construction of anecdotes and thematisation. The analysis constructs 122 anecdotes as phenomenological examples of student voice.

The result of the analysis shows that the singularity of the phenomenon of student voice can be described through four modes of 'presence' ('Dasein') – perplexity and being lost, courage and transcendence, familiarity and ordinary, strategic and speculative. The phenomenon of student voice refers to student being as expressions of *existential response*. Further, the analysis shows that student voice is reacting in its nature. The emergence of student voice can be described as a redox reaction. Thus, the source of student voice can be viewed as a form of composition of material, where the reactants body-thinking, body-affect and body-will oxidise and reduce, respectively.

This description of student voice begins a second analytical movement, which draws on a post-structuralist perspective to conceptualise and show student voice as composite and complex.

The result of the second analytical movement is a description of the phenomenology of student voice as fluid in a duality of being and function. Student voice appears and responds in an assemblage of address and existentials. On one hand, student voice emerges as a *function* that carries the student's intentions of speaking and participating. On the other hand, student voice can also emerge as a *being* that operates on its own independent of student intentions.

Towards the end of the dissertation, the interest in upper secondary education students is extended with a discussion of the consequences of student voice for student participation and teachers' pedagogical reflections on how to meet and listen to students – in the light of the phenomenology of student voice. The empirical study shows that students cannot master and control student voice which shows itself in a 'surplus' that acts on its own detached from the student, meaning that student voice does not represent students. Further, the study indicates that students carry with them the image of students with agency and a will to participate, and they further conceive of student voice as a representative of themselves. However, these existing images of students and their participation enter into the assemblage and consequently contribute to produce students in these images. This indicates that the expanding pedagogical focus on and interest in students can be a contributing factor in reinforcing a specific kind of student being, which can maintain students in certain ways of participating – despite the opposite intention.

This gives rise to a discussion of pedagogical ways of listening and meeting students from the perspective of the phenomenon of student voice. The phenomenon calls for a certain pedagogical focus on existence, becoming, and being. The dissertation points towards the importance of teachers being aware of how their ways of listening to specific (implicit) images of students contributes to the production of students and their voices. From a pedagogical perspective, it is a matter of qualifying ways of listening to student voice, for instance by acknowledging the silence of students and students' right not to speak. Also, the phenomenon of student voice suggests teachers aiming at reducing the on students, and direct the focus towards the subject area. A key question that follows is how we might teach with an attentiveness for students' participation in unguarded moments and passages of doubt.

Litteraturliste

- Adams, C. (2014). What's in a name? The experience of the other in online classrooms. *Phenomenology and Practice*, 51-67.
- Adams, C., & Rose, E. (2014). "Will I ever connect with the students?" Online teaching and the pedagogy of care. *Phenomenology and Practice*, 5-16.
- Adams, C., Yin, Y., Madriz, L. V., & Mullen, S. (2014). A phenomenology of learning large: the tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance Education*, 202-216.
- Anderson, B., & Harrison, P. (2010). The promise of non-representational theories. In B. Anderson, & P. Harrison, *Taking place: Non-representational theories and geography* (pp. 1-34). Farnham: Ashgate.
- Arendt, H. (2008). *Menneskets vilkår*. Gylling, Danmark: Gyldendal.
- Ash, J., & Anderson, B. (2015). Atmospheric Methods. In P. Vannini, *Nonrepresentational Methods: Re-envisioning Research*. London, England: Routledge Publishing.
- Bachelard, G. (1994). *The Poetics of Space*. Massachusetts: Beacon Press Books.
- Barnett, R. (2004, August). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn*. Maidenhead: Open University Press.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. Routledge.
- Batchelor, D. (2006). Vulnerable Voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 787-800.
- Batchelor, D. (2006a, November). Becoming what you want to be. *London Review of Education*, 4(3), 225-238.
- Batchelor, D. (2006b). Vulnerable Voices: An examination of the concept of vulnerability in relation to student voice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 787-800.
- Batchelor, D. (2008). Have students got a voice? In R. Barnett, & R. Di Napoli, *Changing Identities in Higher Education Voicing perspectives* (pp. 40-54). London: Routledge.
- Batchelor, D. (2012). Borderline space for voice. *International Journal of Inclusive Education*, 597-608.
- Batchelor, D. (2014). Finding a voice as a student. In G. & (eds), *Thinking about higher education* (pp. 157-173). Switzerland: Springer International Publishing.

- Beck, S. (2016). *Pædagogikum mellem teori og praksis - en brugsbog til de almindidaktiske moduler*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Beck, S., & Ebbensgaard, A. (2009). *Mellem Bagenkop og Harboøre - elevfortællinger fra danske udkanter*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, syddansk Universitet.
- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab - en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Odense: Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier.
- Bengtsen, S. (2011). Fra løsninger til nye spørgsmål: kandidatspecialet som forskningsfelt. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*.
- Bengtsen, S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi: En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Aarhus: Phd-afhandling: AU forskning.
- Bengtsen, S. S. (2014). Dannelse i overflod: Om universitetspædagogikkens luksusproblem. In L. Tanggaard, T. A. Rømer, & S. Brinkmann, *Uren pædagogik 2*. Aarhus: Klim.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Bertelsen, E. (2010). Når glas beskytter: - om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri. *Dansk pædagogisk tidsskrift*(3).
- Bertelsen, E. (2013). *'Curriculum' til fremtiden?* København.
- Biesta, G. J. (2009). *Læring retur*. Viborg: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement; Ethics, Politics, Democracy*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press McGraw Hill-Education.
- Borgnakke, K. (2010). Gymnasieforskning mellem tradition og strategi. *Dansk pædagogisk tidsskrift*(3), 9-15.
- Brinkmann, S. (2009). *Identitet Udfordringer i forbrugersamfundet*. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative Inquiry in Everyday Life - Working with Everyday Life Materials*. London: SAGE.
- Brown, O. L. (1996). *Discover your voice: How to develop healthy voice habits*. New York: Delmar Learning.
- Brown, O. L. (2000). *Discover your voice. How to develop healthy voice habits*. San Diego: Singular.

- Carlsen, J. (2005). Kompetence og dannelse. *KVAN*, 71, 29-41.
- Carlsen, S., & Juel, H. (2009). *Mundtlighedens magi: Retorikkens didaktik, filosofi og læringskultur*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Cefu. (2008). *Notat HF i dag - status og nye spørgsmål. En pilotundersøgelse af elevprofiler på toårigt HF*. København: LO.
- Cefu. (2010). *Kursistbaggrunde på Frederiksberg HF - et ungdomssociologisk studie*. København: Cefu.
- Cefu. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* København: Cefu.
- Center for Ungdomsforskning, & Region Hovedstaden. (2011). *Hold Fast*. Høje Taastrup: Videnscenter om fastholdelse og frafald.
- Christensen, T. S. (2006). Formativ Evaluering. In E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasepædagogik* (pp. 361-382). København: Hans Reitzels Forlag.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nystrom, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
- Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2007, December). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691.
- Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2015). Exploring Knowing/Being Through Disordant Professional Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 1452-1464.
- Damberg, E., & Rasmussen, P. V. (2013). Gymnasiets pædagogiske udvikling efter 1971-reformen. In E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasepædagogik En grundbog* (Vol. 2). København: Hans Reitzels Forlag.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: practical philosophy*. City Lights Books.
- Deleuze, G. (1992). *Postscript on the Societies of Control*. October.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations*. Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota.

- Deleuze, G., & Joughin, M. (1990). *Expressionism in philosophy: Spinoza*. New York: Zone Books.
- Dolar, M. (2006). *A voice and nothing more*. MIT Press.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Aarhus: Klim.
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Elliott, A. (2001). *Concepts of the Self*. Cambridge: Polity Press.
- EVA. (2015). *Gymnasieelevers baggrund og forskellighed*. København: Danmarks Evalueringsinstitut, EVA.
- Fibiger, J., & Lutken, G. (2003). *Litteraturens veje*. København: Gad.
- Finlay, L. (1999). Applying Phenomenology in Research: Problems, Principles and Practice. *British Journal of Occupational Therapy*, 299-306.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for Therapists: Researching the Lived World*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Finlay, L. (2012). Debating Phenomenological Methods. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi, *Hermeneutic Phenomenology in Education: method and practice* (pp. 17-37). Boston: Sense Publishers.
- Finley, L. (2009). Exploring lived experience: principles and practice of phenomenological research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 478-481.
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: method and practice*. Boston: Sense Publishers.
- Frost (red.), J. (2010). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Viborg: Systime Akademisk.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet - selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzel .
- Gilbert, P. (1989). *Writing, schooling, and deconstruction*. London: Routledge.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Gjerløff, A. K., & Jacobsen, A. F. (2014). *Da skolen blev sat i system 1850-1920*. Aarhus Universitetsforlag.

- Haahr, A., Kirkevold, M., Hall, E., & Østergård, K. (2011). Living with advanced Parkinson's disease: a constant struggle with unpredictability. *Journal of advanced nursing*, 408-417.
- Hall, E. (2004). A Double Concern: Grandmother's Experience when a small grandchild is critically ill. *Journal of Pediatric Nursing*, Vol 19, No 1.
- Hansen, F. (2010). Hermeneutisk praksis og undringens væsen og betydning i sygeplejen. *Tidsskrift for Akademiske Sygeplejersker*, 23-34.
- Hansen, F. (2011). Den taktfulde vejleder - om at forblive ved vejledningens sag. In P. Plant, G. Nielsen, & F. Hansen, *Vejledningsdidaktik*. ALbertslund: Schultz.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. (2010). The Phenomenology and Wonder in Higher Education. In M. Brinkmann, *Erziehung Phänomenologische Perspektiven* (pp. 161-177). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hansen, F. T. (2010). The Phenomenology and Wonder in Higher Education. In M. Brinkmann, *Erziehung Phänomenologische Perspektiven* (pp. 161-177). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hansen, F. T. (2012). One Step Further: The Dance between Poetic Dwelling and Socratic Wonder in Phenomenological Research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 1-20.
- Hansen, F. T. (2015). Det sokratiske forskningsinterview: et alternativ til kvalitativ forskning forstået som 'vidensproduktion'? In J. E. Møller, S. S. Bengtsen, & K. P. Munk, *Metodefetichisme Kvalitativ metode på afveje?* (pp. 173-193). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, J. B., & Pedersen, H. S. (2016). *Stemmen og tilhørerne: taleundervisning i retorisk perspektiv*. Ödåkra: Retorikforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Haue, H. (2016). Gymnasieskolens udforskning gennem 50 år: en uddannelseshistorikers tilbageblik. *Uddannelseshistorie*, 143-156.
- Haugsted, M. T. (2004). *Taletid, mundtlighed, kommunikation og undervisning*. København: Alinea.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid*. Aarhus: Klim.
- Heimbürger, H. (2008). *Knæk studiekoden! Et kompetencekatalog med øvelser*. København: Gyldendal Nordisk Forlag A/S.

- Hildebrandt, S. (2014). Mellemmenneskelig og global bæredygtighed - som et alternativ til konkurrencestaten. In K. I. (red.), *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (Vol. 1, pp. 53-69). København: Samfundslitteratur.
- Hjort, K. (1984). *Pigepædagogik - ?: pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. København: Gyldendal.
- Hjort, K. (2007). Evaluering og videnskabelse - om nye styreformer og professionalisering af lærerne. *Gymnasiepædagogik*, 66, 95-168.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K., & Raae, P. (2014). Veje til Klogskab. *Gymnasiepædagogik Nr 100*, 199-216.
- Hjort, K., & Raae, P. H. (2010). Fra frigørelse til fastholdelse: om den kritiske pædagogiks forandrende rolle i gymnasiet. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 17-25.
- Husserl, E. (2019). *Fænomenologiens idé: fem forelæsninger*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Hutter, C., Nielsen, M. L., & Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Cefu.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2015). *Klasserumsledelse og elevinddragelse - erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Hutters, C., & Murning, S. (2013). Klasserumsklima som betingelse for elevers læring i gymnasiet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(3), 45-53.
- Ihde, D. (2007). *Listening and Voice*. New York: State University of New York Press.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J., Simonsen, B., & Sørensen, N. (2009). *Ungdomsliv mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jagodzinski, J. (2015). Cinematic Sreen Pedagogy in a Time og Modulated Control: To think the outside. In T. Lewis, & M. Laverly, *Art's Teaching, Teaching's Art* (pp. 105-121). Springer.
- Kaper, E. (1923). *Den daglige Undervisnings Form: kortfattet didaktik ud fra praksis*. København: Gyldendal.
- Katznelson, N. (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse Dømt til individualisering*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Katznelson, N. (2014). Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. In K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (pp. 151-166). København: Samfundslitteratur.
- Katznelson, N., & Lundby, A. (2015). *"Det gav mig en idé om, at min fremtid ikke står skrevet i sten"*. Ålborg: Åblorg Universitetsforlag.

- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og diaktik - nye studier*. Århus: Klim.
- Krejsler, J. B., & Moos, L. (2014). *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kristensen, A. (2013). Experiences of silence in education: some reflections. In H. Elvstrand, K. F. Frykeldag, M. Samuelsson, & R. Thornberg, *Lärares etik och professionella arbete, Solan som moralisk praktik* (pp. 99-111). Linköping: Linköping University.
- Kvale, S. (1997). *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, A. (2016). *uvm.dk*. Retrieved August 2016, from Implementering af - og opfølgning på gymnasireformen: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/gymnasieaftalen/implementering>
- Larsen, L. (2007). De kreative valg og de kalkulerende elever - om valgstrategier og demokratidefinitioner blandt eleverne. *Gymnasiepædagogik*, 66, 39-68.
- Laursen, E. (2013). Selv og identitet De sociale, de personlige og den private. In M. H. Jacobsen, E. Laursen, & J. B. Olsen, *Socialpsykologi en grundbog til et fag* (pp. 225-251). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lewis, C., & Del Valle, A. (2009). Literacy and Identity - Implacations for Research and Practice. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky, *Handbook of Adolescent Literacy Research* (pp. 307-322). London: The Guilford Press.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Indiana University Press.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in comon*. Indiana: University Press.
- Lingis, A. (2012). One's Own Voice. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 21-35.
- Lund, L., & Boie, M. K. (2017). *Erfaringsopsamlingsrapport: relationskompetence og klasseledelse i gymnasiet – et aktionsforskningsprojekt: September 2017*. Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, AU.
- Mørch, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed. *Psyke & Logos*, 11-44.
- Madsen, U. A. (2017). Baudrillard og pædagogikkens andet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 80-90.

- Manen, M. (2002). *Writing in the Dark*. Ontario: The Althouse Press.
- Manen, M. v. (1990). *Researching Lived Experience*. London, Ontario, Canada: State University of New York Press.
- Manen, M. v. (1991). *The tact of teaching*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Manen, M. v. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry Vol. 24, No 2*, pp. 135-170.
- Manen, M. v. (1997, 8). From Meaning to Method. *Qualitative Health Research*, 7(3), 345-369.
- Manen, M. v. (1997). *Researching Lived Experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Manen, M. v. (2002). *Writing in the Dark*. London, Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Manen, M. v. (2014). *Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Manen, M. V. (2014). *Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Manen, M. v. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning given methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, California, USA: Left Coast Press.
- Manen, M. v. (2015). *Pedagogical Tact*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Masschelein, J. (2010, April). E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 43-53.
- Mathiasen, H., Aaen, J., Dalsgaard, C., Degn, H.-P., & Thomsen, M. B. (2014). *Undervisningsorganisering, -former og -medier – på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelser*. Center for undervisningsudvikling og digitale medier, Aarhus Universitet.
- McComack, D. (2008). Thinking-Spaces for Research-Creation. *Inflexions*, No. 1, 1-16.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. Helsingør: Det lille Forlag.
- Meyers, C., & Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Miller, T. (2006). Summativ evaluering. In E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerlev, *Gymnasiepædagogik En grundbog* (pp. 383-400). København: Hans Reitzels Forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Murning, S. (2013). *Klassen spiller ind - klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet*. GL gymnasieskolernes lærerforening.
- Murning, S. (2013). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet - kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Center for Ungdomsforskning.

- Nielsen, A. M., & Lagermann, L. C. (2017). *Stress i gymnasiet Hvad der stresser gymnasieelever og hvordan forebyggelse og behandling virker med "åben og rolig for unge"*. DPU, Aarhus Universitet.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*(3(2)), 69-88.
- Parker, J. (2005). A MIse-en-Scène for the Theatrical University. In R. Barnett, *Reshaping the University. New relationships between Reseach, Scholarship and Teaching* (pp. 151-164). Berkshire: Open University Press.
- Paulsen, M., & Ziethen, M. (2017). Vreden der blev væk - den konkurrenceudsatte identitetsdannelse. *GymPæd 2.0*(15), 10-14.
- Pedersen, B. S. (2011). Lyden af en stemme i skriften? *Dans musikforskning online*, 76-87.
- Pedersen, O. (2013). 85 procent er en historisk succes. In N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson, & M. T. Juul, *Unge motivation og læring* (pp. 218-230). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. In K. I. (red.), *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (pp. 13-35). København: Samfundslitteratur.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pio, F. (2012). *Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag: om ontologi og nihilisme i uddannelse og undervisning*. København: Faglig Enhed Musikpædagogik, Aarhus Universitet.
- Pluss. (2014). *Pluss - Slutevaluering af projekt Preventing Dropout*. Høje Tastrup: Videnscenter om fastholdelse og frafald.
- Poulsen, A. (2010). Ungdommen i udviklingspsykologien. *Psyke & Logos*, 45-63.
- Rasborg, K. (2005). Ulrich Beck. In H. Andersen, & L. Kaspersen, *Klassisk og moderne samfundsteori* (Vol. 3, pp. 464-481). København : Hans Reitzels Forlag.
- Ree, J. (1999). *I see a voice*. London: HaperCollinsPublisher .
- Reich, I. (2016). *htg.dk*. Retrieved 7 24., 2017, from Sundhedsstrategi: <https://htg.dk/om-gymnasiet/formel-information/lovpligtige-oplysninger/sundhedsstrategi/>
- Reimick, S. H., Jørgensen, M. B., Løsmar, M. B., & Rasmussen, M. G. (2016). *Stille elever - klar til forandring?* Turbine Akademisk.

- Robinson, C., & Taylor, C. (2007, March). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17.
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Søderberg, A.-M. (1983). DE stille piger: om piger i gymnasieskolen og på HF. *Politisk Revy*, 20(443).
- Sørensen, N., & Pless (red), M. (2015). *Brydninger i en ungdomslivet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforslag.
- Sørensen, N., Hutter, C., Katznelson, N., & Juul, T. (2013). *Unges motivation og læring 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Säfström, C. A. (2007). *Forskellighedens Pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Säfström, C. A., & Månsson, N. (2015). The ontology of learning, or teaching the non-person to learn. *Interaccões*, 37, 66-82.
- Saevi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical-Ethical Practice. *Studies in Philosophy and Education*, 455-461.
- Saljo, R. (2003). *Læring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Smith, J., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. Smith, P. Flowers, & M. Larkin, *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51-80). London: Sage.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE .
- Socialforskningsinstituttet. (1997). *Livsstrategier og uddannelsesvalg*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi - udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2017). *Udvikling Fra udviklingspsykolog til udviklingsvidenskab*. Frederikberg: Samfundslitteratur.
- Spaten, O. M. (2014). *Unges identitet og selvopfattelse Kvalitative og kvantitative studier - aktuell empirisk forskning*. Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Spring, F., & Spring, H. H. (2012). *Stille stemmer - tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.

- Steno, A. M. (2015). *Ungdomsliv i en Uddannelsestid - kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.
- Storm, S. (2007). Den menneskelige stemme. *Psyke & Logos*, 447-477.
- Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2011). Til forsvar for en uren pædagogik. In *Uren pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Tangaard, L. (2012). "Man er blevet til noget": om frafaldsforebyggelse i erhvervsuddannelserne. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 51-59.
- Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Taucia E. Gonzalez, D. I.-S. (2016, October). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990-2010. *Educational Review*, 1-23.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self The making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiessen, D. (2007). Researching student experiences in elementary and secondary school: An evolving field of study. In D. Thiessen, & A. Cook-Sather, *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 1-79). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Thrift, N. (2008). *Non-representational theory*. London: Routledge.
- Todres, L. (2011). *Embodied Enquiry: Phenomenological Touchstones for Research. Psychotherapy and Spirituality*. Palgrave MacMillan.
- Tyler, R. (1974). *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Ulriksen, L. (2004). Den implicite studerende. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 3, 50-59.
- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. København: Samfundslitteratur.
- Ulriksen, L., Murning, S., Ebbensgaard, A. B., & Simonsen, B. (2007). *Fra gymnasiefremmed til student - større fagligt udbytte for elever fra gymnasiefremmede miljøer*. Gymnasieskolernes Lærereforening (GL).
- Vestergaard, A. L., Brown, R., & Simonsen, B. (2010). *Handelsgymnasiet - hhx Kvaliteter og udfordringer*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Warming, H. (2015). Barndom og ungdom som sociale kategorier og positioner. In B. G. (red.), *Grundbog i socialvidenskab - 5 perspektiver* (pp. 455-474). Frederiksberg C.: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Watson, A. H. (2009). The Biology of Musical Performance and Performance-related Injury.

- Wiedemann, F., & Zeuner, L. (2012). *Pædagogik og motivation - en kvalitativ analyse af Region Syddanmarks udviklingsprojekt: Anvendelsesorienteret undervisning* (Vol. 88). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Zembylas, M. (2017, 3). The contribution of the ontological turn in education: Some methodological and political implications. *Educational Philosophy and Theory*, 1-14.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Viborg: Politisk Revy.
- Zielke, B. (2006). From Cognition to Culture: Cultural Psychology and Social Constructionism as Post-Cognitivist Movements in Psychology. In J. Straub, D. Weidemann, C. Kölbl, & B. Zielke, *Pursuit of Meaning Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology* (pp. 21-45). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah: Taylor & Francis.
- Zizek, S. (2002). *Om troen*. København: ANIS.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer - lærer-elev-relationers betydning for gymnasieelevers motivation*. København: AU, Institut for uddannelse og pædagogik.

Bilag 1. Mellemrumstanker

Mellemrumstanke 1	2
Mellemrumstanke 2	3
Mellemrumstanke 3	4
Mellemrumstanke 4	6
Mellemrumstanke 5	7
Mellemrumstanke 6	8
Mellemrumstanke 7	10
Mellemrumstanke 8	11
Mellemrumstanke 9	12
Mellemrumstanke 10	13
Mellemrumstanke 11	14
Mellemrumstanke 12	15

Mellemlumstanke 1

I forlængelse heraf kommer jeg til at tænke på mulige konsekvenser ved vores tiltro til refleksionens positive indflydelse (eller måske snarere refleksionens rationelle/fornuftige side, hvis en sådan kan regnes med). For yderligere radikalt gennem et socialkonstruktionistisk perspektiv fremhæves det sproglige (uden at undvige det analytiske) element i selvfortolkningen, der sætter lighedstegn mellem identiteten og den sproglige konstituering af selvsamme, hvilket vil sige: *Jeg er, hvem jeg fortæller/siger, jeg er i den givne situation*. Dette rejser umiddelbart erkendelsesmæssige spørgsmål som, hvilken viden/rationale der ligger til grund for denne fortælling samt vurdering af denne videns etiske og moralske aspekt og ikke mindst, hvorfra kommer den viden, og hvordan behandler vi den reflektivt?

Hvilke roller spiller eksempelvis fornuft, erfaring, følelse, fantasi og relation i denne (indbyrdes) sammenhæng? Hvornår kan jeg kende og tro på mig selv, når mit selv er i konstant bevægelse og retorisk afhængig? Uagtet disse spørgsmål kan en pointe være, at såfremt identiteten overvejende er kulturelt og diskursivt båret gennem den 'sociale yderside', bliver det afgørende, hvorledes de kulturelt givne (ideal-)billeder, common-sense kategoriseringer og sprogliggjorte fortællinger indrammer og påvirker et subjekt, der skal lære sig selv at kende, som man siger i dag.

Individet skal således i tiltro til denne viden og overbevisning (for andre og de unge selv) forankre sin identitet i forsøg på at skabe overensstemmelse med det, som individet selv kan identificere som sig selv. Det som Giddens (1996) vil kalde tendensen til at blive intern referentiel, hvilket vil betyde en endnu større afhængighed af vores egne forestillinger om os selv – såvel den erfaringsmæssigt bårne viden som den imaginære/forestillede.

I vores fortælling om os selv forsøger vi at svare på, hvad vi ved eller forstår om os selv, men hvordan fremkommer disse svar, og hvilke spørgsmål er de svar på? Her kan det formentlig blive ret afgørende for oplevelsen af 'succes eller fiasko', hvor meget betydning idealerne har for den enkeltes bestræbelse på at finde og kende sig selv (når alle svar i princippet kan gives, er det din egen fortolkning, der gælder). Fx er det alment kendt, at herskende kropsidealer (tynde, smukke unge kvinder med lange ben) kan medføre fordrejede og usunde kropsoptagelser, lavt selvværd og anoreksi. Og ender det her, er den unge ikke længere 'kun' truet på identiteten, men også på eksistensen.

Mellemlumstanke 2

En vigtig tanke her er muligvis, at i elevens bestræbelse mod noget eller nogen, som de endnu ikke er, men (måske) gerne vil se ud som, ledes der efter (selv)identitet i en æstetisk udgave, hvilket måske nærmere kan havne i adfærdregulering og tilpasning til bestemte idealbilleder end en egentlig identitetsdannelse. På trods af det giver det alligevel ingen mening at adskille adfærd og identitet, som om de intet har med hinanden at gøre – det er vel i vores adfærd i praksis vi nogle gange råbes an af os selv, når vi befinder os på kanten af os selv, der hvor noget pludselig kan opleves uægte eller meningsløst...?

Men det faktum, at den uundgåelige og underliggende identitetsbestræbelse stiller krav til elevens *evne* til at gå ind i et metarefleksivt og analytisk selvforhold, er vanskelig at overflødiggøre.

Dvs. et tab af en givet *forbindelse* mellem 'dem selv'/eksistensen og det identitetsforankrende materiale, der netop kan afledes af en uddannelsesproces (at lære noget, udvikle og forandre sig) men muligvis ikke nødvendigvis opleves som sammenhængende. Og tilbage, efter spejlingen, står de stadig selv og konfronteres med spørgsmål som, *hvem er jeg, hvad ved og kan jeg, hvad vil jeg og hvem vil jeg gerne være?* Altså, det og den, der udgør mig eller min subjektivitet, som jeg skal være tro mod og på samme tid lede efter, idet det er "afgørende, at vi kender os selv og kan udvikle os selv, for at vi kan leve et godt og meningsfuldt liv" (Brinkmann, 2009, s. 10).

Samtidig er det en tanke værd, at såfremt subjektiviteten overvejende bestemmes reflektivt i selvforholdet og gives diskursivt gennem selvbillederne, så skabes identiteten, idet eleven identificerer sig ved at spejle sig i den anden (de andre elever og elevpraksis) eller det andets (ungdomsuddannelse og gymnasiets doxa) billede. Derved får den anden og det andet stor betydning – hvem og hvordan en elev/ungt menneske er orienteres af de (ideal-)billeder, der eksisterer i de enkelte elever imagination.

Mellemlumstanke 3

Det bærende afsæt i van Manens undersøgelsesfokus er den menneskelige oplevelsesverden, dvs. *livsverden* og *fastholdelse* af fænomenet i sig selv i den før-refleksive erfaring, hvor Husserls) epoché forudsættes som et afgørende metodisk element for initiering og gennemførelse af den fænomenologiske undersøgelse.

Ifølge Husserl udgøres *livsverden* af fælles betydningsstrukturer, der eksisterer forinden den kognitive bevidsthed, hvis opmærksomhed altid vil være rettet mod noget. Bevidstheden er i denne før-refleksive tilstand kaldet den 'fungerende intentionalitet' (eller den naturlige indstilling) *intentionelt* rettet mod fænomenerne (objekterne). Men for at opnå fænomenologisk indsigt må opmærksomheden rettes mod selve bevidsthedsakten, der altså forbinder subjekt (undersøgeren) med objekt (fænomenet). Ved hjælp af denne opmærksomhedsændring bliver det muligt at 'gå til sagen selv'/fænomenet i sig selv, og dette sker i udøvelse af epoché.

Epoché er hos Husserl et metodisk greb, hvor undersøgeren sætter parentes om sine forforståelser. Det handler om at kunne suspendere fordomme og bringes tættere på fænomenet med henblik på beskrivelse heraf. Epochéens metodiske forlængelse er den fænomenologiske reduktion, som etablerer grænserne til, hvad der eventuelt ville kunne forklares med politiske/samfundsmæssige, kulturelle værdisæt og/eller psykologiske og sociale. Uden dog at afvise disse forklaringsmodeller lader reduktionens bevægelse opmærksomheden isoleres omkring fænomenet.

Ifølge Husserl vil det, vi kan vide med sikkerhed, derfor være, at fænomener fremtræder for *bevidstheden* (som altid er rettet mod noget), og det alene udgør grundlaget for erkendelse og garanterer objektivitet. Dermed sættes de levede *bevidsthedsmæssige erkendelser* af fænomenerne i livsverden i fokus, og mening tilhører således den menneskelige erkendelse (episteme).

Opnåelse af viden forudsætter dermed den menneskelige bevidsthedsakt, altså beskrivelse af fænomenet gennem en bevidsthed *om* eller erfaring/oplevelse *af*.

Med andre ord tildeles menneskets bevidsthed ifølge Husserl en videnskabelig præmis – viden destilleres gennem subjektets bevidsthed, som er erkendelsens grundlag.

Men det er dog også tydeligt, at van Manen deler Heideggers videreudvikling af Husserls transcendentale bevidsthedsfilosofi. Heideggers position tager netop afstand fra subjektets særstatus og bevidsthedens forrang i videnskabelige studier og prioriterer livsverdensbegrebet gennem *Dasein*, som er den menneskelige eksistens' vilkår for forståelse/erkendelse

(Heidegger, 2007). Dasein (væren-i-verden) forstås hos Heidegger som en uadskillelighed mellem menneske og verden, hvori forståelse udspilles og udgår fra den menneskelige eksistens' indvævedhed i verden og ikke fra en afstand hertil.

Vilkåret, der følger af Daseins præmis for forståelse/erkendelse, fastholder således et undersøgelsesfokus på den *menneskelige eksistens* og de *præ-refleksive oplevelser*, der knytter sig til den umiddelbarhed af menneskelig *væren i verden*. Den menneskelige erfaring/oplevelse som et produkt af en bevidsthedsakt kan altså ikke siges at række tilstrækkeligt for forståelse af et fænomen.

Følges Heidegger, må en fænomenologisk undersøgelse medtage selve fænomenets 'værensmåde', der leves og indfanges gennem eksistentialer dvs. de temaer eller stemninger (levet rum, tid, relation, krop, materialitet...) der, som grundlæggende erkendelsesfunktioner, tilhører livsverden.

Disse grundtemaer forlænges hos van Manen, som forstærker sin forskningstilgangs fokus på praksis, hvortil han viderefører Heideggers *eksistentialer* i sin fænomenologiske reduktion og tydeliggør, at hans metodologi inspireres af Heideggers eksistential-ontologi.

Således bidrager van Manen også til metodisk og analytisk at fortolke disse eksistentialer i forhold til en kvalitativ undersøgelseskontekst med fokus på *praksis*. Dette illustrerer epochéen og den fænomenologiske reduktions værdi i forhold til at nærme sig fænomenet i sig selv – hvor vægten ikke lægges på fremtrædelsen *for bevidstheden* men *fremtrædelsen i* sin praktiske faktiske sammenhæng. Og hvor mening knyttes til fænomenet og ikke til mennesket.

Men selvom van Manen gennem denne analytiske optik tager afstand fra det bevidsthedsmæssige intentionelt rettede subjekt, forekommer det ind imellem ikke helt entydigt, hvorvidt og hvornår han befinder sig hos Husserls privilegerede og direkte adgang til den menneskelige bevidsthed, der trækker en grænse mellem subjekt/menneske og objekt/verden, eller hos Heideggers Dasein, der ophæver denne grænsesætning.

Det vil sige spørgsmål som, hvornår er erkendelsen knyttet til en bevidsthedsakt, og hvornår er den knyttet til en væren-i-verden, er spørgsmål, van Manen ikke forholder sig eksplicit til.

Mellemlumstanke 4

Tankvækkende er, at over halvdelen af netop disse skriftlige levede erfaringer indeholder oplevelser af at være i klasseundervisning, hvor situationen afspejler en lærerstyret klassedialog. Dette nedslag i mange elevers hukommelse er muligvis påfaldende, idet oplægget ikke stillede krav om valg af en klasseundervisningssituation, tværtimod.

Hvad der er vigtigt at understrege, er, at der ikke er overensstemmelse mellem mængden af levede erfaringsbeskrivelser, der afspejler klasseundervisningssituationer med lærerstyret klassedialog og den undervisningspraksis, der overvejende udspiller sig i klasserne. Det vil være fejlagtigt at tage disse levede erfaringsbeskrivelser til indtægt for, at det er den form for undervisningsaktivitet, som er dominerende i de fire klasser, idet der formentlig foregår andet end klasseundervisning og plenumdiskussioner til daglig i gymnasiet, men det tilhører selvstændige overvejelser, der ikke tages videre her.

Snarere er det måske en tanke værd, hvad denne overvægt af situationer kan pege på eller være udtryk for, og det rejser nye spørgsmål i sig selv – både til metoden, oplægget til eleverne og til hukommelse som en kognitiv egenskab; hvad huskes og hvorfor? Hvad påvirker nedslaget i erindringen – at den enkelte elev husker og vælger netop en specifik oplevelse frem for en anden? Besvarelse heraf står uvist og må også forlades i denne sammenhæng. At denne overvægt af mere eller mindre 'enslydende' situationer viser sig i de levede erfaringsbeskrivelser, gør hverken oplevelserne mere eller mindre gældende – de er oplevet, konkret levet, som erfaringer, der kan genkaldes og deles i beskrivelse.

Melletrumstanke 5

Det følgende er skrevet med udgangspunkt i min dialog med det empiriske materiale. Det er skrevet frem som det afkast, den fænomenologiske attentiveness kan efterlade som åbninger for noget endnu-ikke hørt og endnu-ikke sat på ord.

I mit allerførste møde med materialet frøs min tænkning i overraskelse – noget fremkaldte undring. Midt mellem materialets 'talende' elevstemmer fandt jeg mig selv i en umiddelbar forbavselse – hvad var det, som forsøgte at bryde gennem mine forforståelser, hvad var det, som udfordrede min tænkning? De fleste vil nok kunne nikke genkendende til, at det sjældent vil være sådan, at undring opstår som en lysende ide eller serveringsklare spørgsmål. Mere sandsynligt er det vel, at den rammer som et slags hint – måske en fornemmelse eller følelse, som nærmest øjeblikkeligt forlader os igen med noget, vi gerne vil holde fast i, men som er i fare for at forsvinde i næste glimt. Og lige den dag, i det møde, hvor faren lurede for at miste, hvad der kunne være vigtigt i forbavselsens hint, lokkede overraskelsen og lod sig lede i undringen. Så jeg forsøgte at blive hængende.

De ord, der følger herfra, er derfor aftryk af disse forsøg på at bevæge sig frem i en forbavselse for at kunne skabe adgang til et rum, som åbnes mellem epoché og tomhed. Det specifikke videnskabelige-imaginære/kreative arbejde, der fremkaldes i det attentive møde mellem undersøger og materiale, som kan bringe bindestregen mellem forskning-kreation til vibration. Vandrende rundt i dette på dette sted for befindelse bliver materialets ord, forforståelser og teoretiske begreber varme og starter vibrationens bevægelse, der skubber til refleksionen og peger ud i tomheden – den 'åbne hed', uden nogle umiddelbare svar, men som alligevel står der og venter, præcis som den blinkende cursor. Hvad er det, der vibrerer, hvilke ord kommer, hvilke spørgsmål opstår, hvad sker?

Med andre ord, det, der nu følger, er de efterladte spor fra cursoren, hvori de opståede tanker, erkendelse og sansning er indfanget og opbevaret.

Ordene, der tilsammen udgør denne tekst, er et praksisfænomenologisk forsøg på at nå til mulige beskrivelser af samt uddele og dele opførsler af fænomenet elevstemme – det mulige som skimtes i tider og utider i rummet for vibration. Nogle ord vil være klare og andre matterede, nogle vil være levninger fra de tanker, der forsvandt, det øjeblik de slog mig, og derfor på en måde stadig vil være skjult. Lige her, i dette nu for skrivning. Og hånden på hjertet, jeg aner ikke, hvorhen vibrationen bringer mig, men fra den praksisfænomenologiske attentiveness bæres håbet om at kunne lytte til gymnasieelevers stemmer og sende deres toner

ud i atmosfæren – toner, der rækker lidt længere ud over disse ord på denne hvide baggrund. Måske de bringer andre vibrationer med sig?

Mellemlumstanke 6

Hvornår opstår et atopos, egentlig?

Det må være her, at den fænomenologiske ”hyper reflection” (jf. s. xx) kommer ind i billedet – på et sted for et potentielt åbnende atopos, hvor lytning og venten i sin poetiske udgave kan betyde noget for materialets righoldighed (der i dette tilfælde er under indsamling og ikke analyse).

Hvis genkendelighed i resonans set i Bachelards (s. xx) poetiske livsverdensperspektiv kan tage form af overskridelse af det individuelle og skabe resonans med væren, da må interviewer være på vagt og bevidst om sin metodiske forpligtelse på kontinuerligt at konfrontere sine egne forforståelser. Og måske endda især, når de umiddelbart ’smelter sammen med’ informantens beskrivelser, hvor risikoen er, at interviewer havner i ’for hurtig’ identifikation af overensstemmende træk der harmonerer med egen selvopfattelse (interviewer ved, hvordan adrenalin virker, det har hun selv prøvet i nervøse situationer: Elevstemme er lig med nervøsitet), Dette er ikke at forveksle med horisontsammensmeltning i Gadamarisk forstand, for der opstår ikke noget nyt. Men det betyder dog ikke, at den bevægelse eller vibration er værdiløs og indholdstom – det er blot vigtigt at holde sig for øje, hvorvidt beskrivelsen primært tilhører subjekterne (informant og interviewer) og derfor ikke nødvendigvis fænomenet.

Samtidig betyder det heller ikke, at fænomenet fortabes i den bevægelse, for måske opretholder identifikationen blot fænomenets tildækning i dens primære udlægning, der så stadig vil sløre for det. Måske. Og er der så mere at ’lede efter/tilbage-vise’?

Netop her bliver det svært, for hvis tilliden til, at fænomenet ulmer i sin udlægning under en tilsløring, så er de betegnere af elevstemmes manifestation, informanten giver i form af chok, adrenalin og ’slappe af’, netop de genkendelige billeder af kropsligt tilstedevær, der lyser fænomenet op og heri åbner forbindelsen til det singulære i det partikulære: Det, som kan kendetegne elevstemme er træk ved fænomenet, der af eleven udlægges som nervøsitet

Pointen med denne mellemlumstankes eksempel på metodisk bevidsthed og kunnen er, at reverberationen og resonansens bevægelses grænser for overskridelse er flydende. De er vanskelige at trække og lader sig på ingen måde gøre på forhånd og står heller ikke altid tydeligt frem i interaktioner under interviews. Hvornår noget vibrerer og bringer objekt og subjekt ’into play’ åbnes måske nok i nu’er, men sker og sætter sig snarere som indsigter i forsinkelse. Og

først ved det punkt, bliver det muligt at vurdere den indsigtens vidensindhold i relation til dets fænomenologiske værdi. Af den grund er den fænomenologiske attentiveness som åbenhed kun en indgang – ikke en forsikring om, at det fremkalder beskrivelser, der leverer tilpas oplevelsesrigt materiale, som besvarer spørgsmålene fyldestgørende.

Udøvelse af den fænomenologiske 'hyper reflection' er derfor særlig vanskelig at håndtere i interaktioner under interviews, hvor overskridelsens grænser sandsynligvis toner frem, og huller viser sig i flere øjeblikke, men lige så hurtigt lukkes igen. Her *kan* det i sidste ende ganske enkelt betyde at evne at kunne *stole på* sin intuition og *have* tillid til, at fænomenet viser sig, og handle intuitivt i sin spørgen på denne baggrund.

Mellemlumstanke 7

Og her må jeg lige gøre ophold ved et påtrængende spørgsmål: tæt på hvad? For det får vi intet 'svar' på i denne anekdote.

Vi har 'kun' det anekdotiske eksempel på elevstemmes tale og/eller tavshed – dets manifestation initieret af taletvang.

Dog må det alligevel bemærkes, at idet materialet er indhentet i en interviewsituation, var der mulighed for at stille netop det spørgsmål, hvilket undersøgeren også gjorde (jf. linje 98-101). "Tæt på hvad?", lyder det, hvortil eleven selv svarer spørgende: "Tæt på, det ved jeg ikke – at det var forkert? Det er jo ikke slemt, det lærer du jo stadig noget af, men jeg tror, at alle i klassen er lidt nervøse for at række hånden op, for hvad nu hvis".

Da dette er en reflekteret beskrivelse af det at skulle tale og bruge sin stemme, indgår det ikke som præ-refleksivt materiale i anekdotekonstruktionen, hvorfor det må frasorteres. Til gengæld er det værdifuldt materiale, der kan bruges i den efterfølgende fænomenologiske reflekterende skrivning, der giver de mulige beskrivelser. Alligevel er det bemærkelsesværdige her, at elevens svar stiller os nogenlunde samme sted som anekdotens punctum giver os: i undring. Eleven undrer sig også. Det er jo 'ikke slemt' at svare forkert, det kan man ligefrem lære noget af, men 'hvad nu hvis'....?

Ja, hvad sker der så, kunne der spørges.

Hvad kan det handle om? Hvad er det, som er farligt, der fremkalder nervøsitet, afsløring eller udstilling? Det giver vel kun mening, hvis der er noget at frygte, dække over eller skjule – og hvad er det så?

For der er jo også en anden ting, eleven kan vel siges at føle sig rimelig tryk i klasserummet, idet han jo spiller/er på nettet med vennerne og det ville han formentlig ikke gøre i et utrygt miljø, risikoen for at blive fanget i den aktivitet, ville fraholde ham overhovedet at gå på nettet?

Mellemlumstanke 8

Hvornår er noget om elevstemme *som fænomen* besvaret fyldestgørende? På hvilket tidspunkt eller sted er det sandsynligt, at overskridelsen af det subjektive forhold til materialet rækker ud over sine egne grænser og bringer vibrationer med sig, der lader fænomenet i sig selv træde frem og åbner sig for mulige beskrivelser af dets kendetegn?

I modsætning til *i* selve interviewsituationen, som er flygtig og forsvindende, er det ikke nær så vanskeligt at retardere, lytte og vente, når det skriftlige materiale skal mødes. De skriftlige levede erfaringsbeskrivelser og anekdoterne opbevarer ordene og deres billeder. Når de levede erfaringsbeskrivelser står der på skærmen eller ligger på bordet, så kan en fyldestgørende 'besvarelse' måske siges at være opnået, i det øjeblik hvor undersøgeren må konstatere, at den levede erfaringsbeskrivelse eller anekdoten er 'holdt op med at tale til eller kalde på vedkommende'. Der kan gå lang tid – hvis en levet erfaringsbeskrivelse virkelig kradser eller på en eller anden måde ikke er tilgængelig for spørgen.

Og der kan gå ganske kort tid. Når den levede erfaringsbeskrivelse vibrerer, og der opstår resonans, der nærmest ved første læsning kan vække genkendelse og fascination.

Enkelte af de skriftlige levede erfaringsbeskrivelser var i deres udtryk i sig selv poetiske udlægninger. Ligesom få af dem var tamme og tomme.

Denne bevægelse mod en mulig åbning af et atopos har en udpræget reduktiv karakter, hvorfor det for undersøgeren handler om at træde ud af sin subjektivitet i læsningen, som for det meste er bedst om morgenen, inden identiteten (med al dens indhold heri, der kommer snigende til op ad dagen) helt har fået sit overtag i undersøgerens væsen. Men selvom en overskridelse kan ske på mange tidspunkter, mens der sættes bestik i opvaskemaskinen eller undervejs på cyklen, så er det bevægelse, der skal til. En forflyttelse strengt taget.

Ind og ud af anekdoten, gentagende spørgen og venten.

OG når det så er sagt, er der vel ingen garanti for, at der opstår reverberation og resonans, og at der i denne vibrations videreførelse vil kunne tilbydes noget endnu-ikke-set, noget endnu-ikke-hørt – men det er dog en viden-skabelig sandsynlighed.

Mellemlumstanke 9

Her må en tanke deles inden der fortsættes.

Det er ikke helt så ligetil at analysere på en måde, så elevstemme bliver skrevet frem på enkel vis *uden* at havne i forsimpning, der udelader alt for meget og derfor efterlader værdifuldt kvalitativt stof. Selvom udeladelse naturligvis i flere tilfælde godt kan præcisere og nøjagtiggøre, er det ikke det samme som, *at* det sker.

Udfordringen udelukker selvfølgelig ikke muligheden for at være præcis og nøjagtig i denne analyses tilfælde, men netop dette *elevstemmemateriale* og dets karakter viser sig vanskeligt at adskille i analytiske elementer, der hver især lader sig beskrive (og hierarkisere) uafhængigt af hinanden. Og i virkeligheden giver det måske heller ikke mening – måske er det netop humlen ved elevstemmes fænomenologi?

For det, der gælder her, er helheden, der omkranser elevstemme, hvis mulige beskrivelser bedst lader sig nærme gennem en multiperspektivisk tilgang. Der er flere analytiske indgange at benytte for at belyse fænomenet, og ingen indgang kan hverken være fordør eller bagdør...

Det, som aktiveres i de analytiske træk svarer måske netop til en assemblages virke, hvor det ikke kan identificeres, hvad der er årsag, og hvad der er effekt. Lige så snart en adskillelse af delelementer er foretaget, og skrivningen begyndes, blander det adskilte sig igen, og det, som lige før var organiseret i forgrund og baggrund, har nu byttet sig rundt og er sammenblandet på ny.

Det betyder, at teksten ind imellem kan forekomme gentagende, som om noget allerede er vist og blevet skrevet. Og det er det måske nok også, men så alligevel ikke.

For analyseelementerne flytter på sig – veje, der fører hen mod en indgang, bevæger sig (lidt ligesom på Hogwarts skole for Trolddomskunst, hvor trapperne flytter sig og leder forskellige steder hen, til rum, der henholdsvis eksisterer og opløses), og der gives ikke en hoveddør, som leder til faste trappeopgange og fører undersøgeren op ad et bestemt antal trin....

Med andre ord, der kan ikke foretages en lineær sammenhængende fremstilling af fænomenet, hvor noget afledes af andet. Derfor må analysens fremstilling forstås i sammenhæng hermed. Hvilket ikke er ment som en undskyldning, men et signal til læseren om, at analysens afklarende formål består i, at den ikke nødvendigvis skiller ad, men forsøger at tydeliggøre og ordne, hvad der viser sig i helheden.

Mellemlumstanke 10

Overlevelse! Jeg tænker over, at slagmark er en stærk metafor for en elevheds væren – måske lige rigelig stærk. Men samtidig er det noget vanskeligt at se bort fra de ord, eleverne selv sætter på deres oplevelser af at sige noget eller ikke sige noget. De er i sig selv ret stærke. Det er fx ikke umiddelbart en forbigående følelse at være *bitter* eller blot sansen *udstilling* som et hastigt passerende strejf af noget ubehageligt.

Eleverne føler sig udsatte, på forskellig vis og med forskellig virkning, ingen tvivl om det. Jeg husker denne elevstemme fra et af interviewene:

”Det skal overstås. At det sikkert nok skal gå. Jeg ved godt, at det nok skal gå. Lige meget hvad, så får jeg sagt noget.

Jeg vidste jo godt, hvad jeg skulle have sagt, det var jo hverken vildt eller svært.

Men det er bare det der med, at man ikke ved, hvad man skal sige, og så står man der”.

(ei6leb1)

Der står man! Og hvis det nu ’kun’ handlede om at føle sig ’truet’ på sin identitet, ville elevernes levede erfaringsbeskrivelser måske ikke indeholde så stærke termer som bitterhed, tab? (Elev)Identiteten kan genfortælles og/eller forlades, når man går hjem fra skole...

At blive truet på sin eksistens er mere alvorligt, og med mindre man gerne vil ’gå bort’ eller droppe ud, er det i sagens natur en god idé at forsøge at overleve. Det ser ud til, at det er det, der sker i den eksistentielle respons. Om end det er som våben eller skjold, så bliver elevstemme det redskab, eleverne er udrustet med til overlevelse.

Der er derfor god grund til at anvende en stærk metafor i denne sammenhæng, da tale og/eller tavshed *reelt kan* opleves som at være i en eksistentiel risikozone med fare for at blive alvorlig såret.

Mellemlumstanke 11

Den praksisfænomenologiske metodiske tilgang har et antropocentrisk afsæt og indhenter sit materiale fra menneskelige oplevelser (levede erfaringer) og kan derfor kritiseres for at indsamle rene subjektive fremstillinger af verden (verden *for os*), der i sidste ende måske blot illustrerer den pågældende informants *forbindelse* til fænomenet. Det vil sige, det der i sidste ende kan siges noget om, er netop den forbindelse og ikke noget om fænomenet i sig selv.

Men til retfærdiggørelse af undersøgelsesmetoden ligger dens styrke til gengæld i livsverdensperspektivets afgørende forankring i det *præ-refleksive*, det fremhævede og fastholdte *nu*, der netop åbner muligheden for at de-centrere subjektet som det centrale/vigtigste referencepunkt for vidensskabelse, også selvom materialet indhentes gennem informanternes subjektive oplevelser.

Det afgørende fokus, for nu at gentage, er ikke subjektet, men fænomenet og dets *fremtræden for* mennesket, som derfor, og ikke mindst, giver mulighed for at etablere opmærksomhed på forviklinger/forbindelser mellem elever og krop, materialitet/ting og atmosfære: dvs. det ikke-menneskelige, organisk som uorganisk (verden *uden os*), der også er en del af det virkelige, som det erfares.

For analysen betyder det, at der sker et skifte i måden at se undersøgelsesgenstanden på – det kan siges sådan, at genstanden går fra et fænomen 'i sig selv' til *bevægelse*, eller at fænomenet som et fænomen i sig selv utydeliggøres og forsvinder i sin egen form som bevægelse, i de øjeblikke hvor det empiriske materiales elevstemmer viser de tydelige affektive påvirkninger. Den metodiske tilgang giver mulighed for at indhente materiale, der er åbent for det ikke-menneskelige – det, som betegnes som uforståeligt/mystisk/meningsløst, det, som ikke har betegnere på forhånd.

Dette bidrager til at kunne synliggøre og beskrive, hvordan mennesket *også* bliver til/bliver beskrevet/bliver til noget og nogen *udenom sig selv*, og også hvordan det symbolske, repræsentative kan virke tilbage på mennesket. (Her hvordan elevens sårbarhed kan forstærkes igennem det diskursive).

Mellemlumstanke 12

Terapiens låneord og elevs sprogliggørelse.

Måske er den en god idé at stille spørgsmål til det, der reageres på – fx begrebet angst.

At noget betegnes som mangel på selvtillid, mangel på mod, usikkerhed på mig selv er vel ikke nødvendigvis det samme som det betegnede. Det er opklaring og forklaring, naturligvis, men er det lig med, *hvad* eller *det* der reelt er på spil?

Måske er det sprog, vi anvender (med gode grunde naturligvis), som primært kommer fra psykologien og henviser til adfærd og udvikling, ikke tilstrækkeligt til at forstå og handle på baggrund af. I stedet for at åbne for tænkning og spørgsmål kan det måske indsnævre den retning vi tænker i – netop fordi det er det sprog (og betegnelser), vi *har til rådighed*.

Det betyder *ikke*, at vi i den radikale udgave af socialkonstruktionismen skal forstå os selv som rene diskursive produkter, der bliver til i sprogliggørelse og retoriske greb, men det betyder blot, at der i bund og grund *kan være* forskel på betegner og det betegnede eller være en form for ubalance – og det er måske en opmærksomhed værd.

Problemet kan være, at da det er usynligt selv for eleven, hvad der sker, er der måske ikke andet at gøre end at gribe til de forklaringer, der er til rådighed (og dem, vi i forvejen kender til) fx manglende selvtillid og utilstrækkelig deltagelse på grund af usikkerhed, nervøsitet, tvivl, angst, frygt men vi ved ikke, om det fremkalder en uhensigtsmæssig reaktion, der fører til mindre virksomme 'løsninger' eller måske endda bliver modsat virkende – elever kan utilsigtet *gøres* (mere) sårbare.

Lærere er jo ikke terapeuter, hvilket kan gøre det vanskeligt at vurdere, om og hvorvidt en oplevet angst skal behandles.

Så er det fx sproglige betegnelser, vi reagerer på, når vi stiller spørgsmålet om, hvorvidt de unge gymnasielever har eksistentielle *kvaler*, når vi henviser til dem som *sårbare* og *skrøbelige*, når vi taler med dem om at være *sikre på sig selv* og *tro på sig selv*.