Aalborg Universitet

Identitetspolitik i klasserummet

'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag

Buchardt, Mette

Publication date:
2008

Document Version
Accepteret manuscript, peer-review version

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Buchardt, M. (2008). *Identitetspolitik i klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: July 04, 2025

Mette Buchardt:

Identitetspolitik i klasserummet

’Religion’ og ’kultur’ som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag

Ph.d.-afhandling

Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet

Københavns Universitet 2008

INDHOLDSFORTEGNELSE

Tak.....11

Indledning……12

Prolog: Vidensbegæret og 'den muslimske elev'. En problematisering af 'problematisering'…….12

Monokulturalisme, multikulturalisme og antiracisme 'in Education'?.....14

Problemfeltet, objektet, materialet. Afhandlingens gang……...16

1. DEL: TEORI, GREB OG MATERIALE…….....19

Kapitel 1: Teori. Begrebsarkitektur og analytiske greb……...19

1.1 Rekontekstualiseringsoptikken og konstruktion af genstandsfeltet……19
1.1.1 Rekontekstualisering og den pædagogiske anordning……..19
1.1.2 Rekontekstualisering, felt og diskurs……22

1.2 Diskurs og diskursiv regularitet……24
1.2.1 Viden – subjekt – magt……..26
1.2.2 Klasserummets grammatik. Studiet af sproglig praksis som social praksis. Fairclough og lingvistisk inspirerede greb, herunder SFL……27
1.2.3 SFL, "valg" og afhandlingens greb om subjektet……32

1.3 Aktør, praktik og felt……33
1.3.1 Position og positionering ud fra studiet af klasserummets praktikker……..36
1.3.2 Dispositioner, positionering og aktørernes socialhistorie…….....39
1.3.3 Kapitalformer. Det symbolskes økonomi – det økonomiskes symbolik……...40
1.3.4 Kulturel dannelseskapital og nogle konkretiserbare former……..42
1.3.5 Fordelingspraktikker og anerkendelsesmønstre. Dispositionsanalysens relation til positionsanalysen……43
1.3.6 Forkonstruerede sociale kategorier vs. materialets kategorier vs. analytiske kategorier i det praktikanalytiske studie af social klassifikation og i studiet af produktion af viden og subjekter….45

1.4 Stratifikation og viden – og kombinationen af Bourdieu- og Foucault-inspirerede greb…….46

Kapitel 2: Curriculum, viden og klasserum……...49

2.1 Indledning…….....49

2.2 Indhold som forskningsobjekt. Didaktik- og Curriculumtraditionerne……50

2.3 Curriculum og vidensformer begrebsliggjort sociologisk……54

2.4 Rekontekstualisering – nedsivning vs. mikropolitik……58

2.5 Rekontekstualisering af viden om 'religion'/'kultur' og 'identitet' – en indledningsvis lokalisering…….....61

2.6 Forskning i et fag uden om faget. Projektets perspektiver i forhold til og relation til den eksisterende fagdidaktiske forskning…….....64

2.7 'Religion'/'kultur' som identitets- og videnspolitikker……..67

Kapitel 3: Konstruktion af skole og klasserum……72

3.1 Klasserum som socialt rum. Brugen af feltbegrebet og konstruktionen af klasserummet……...72

3.2 Den empiriske konstruktion af klasserummet: To skoler og skoleklassen som analytisk konstruktion og empirisk forekomst……..72
3.2.1 Det socioøkonomiske landskabs forskellighed: Skolernes sociogeografi og klassernes socioøkonomi.....73
3.2.2 Skolernes officielle selvitalesættelse og organisering i og af lærere, fag, former og skoleklassestruktur……77
3.2.3 Arkitektur og ritualer……83
3.2.4 Organiseringen af klassernes religionscurriculum. Forhåndsitalesættelser……...85

Kapitel 4: Materialets konstruktion og analytiske strategier……..87

4.1 Undervisningsforløbenes forskellige organisering i arbejdsformer og rum……89

4.2 Klasserummets officielle tekst. Konstruktion af klasserummets lydside som tekst i social praksis som en måde at fremanalysere relationer mellem indhold og aktører……90
4.2.1 'Klasserummets officielle tekst'. Valg og teknik……..90
4.2.2 Foki i behandlingen af 'klasserummets officielle tekst'……91
4.2.3 De Fairclough-inspirerede læsestrategier. Greb om tekst og kontekst i læsningen: Intertekstualitet og præsupponering……...93
4.2.4 Detailanalytiske foki i analyse af klasserummets tale……...95
4.2.5 Objekter – subjekter – begreber – strategier……102

4.3 Turtagningssystemets praktikker. Systematisk registrering af adfærdskategorier som udgangspunkt for at fremanalysere rummets positioner gennem deres indtagelse……..103
4.3.1 Registreringstyper ud fra arbejdsformer som en del af undervisningens institutionelle organisering……..104
4.3.2 Spændetrøjen som redskab……..106
4.3.3 Talmaterialets status og fortolkning……....107
4.3.4 Kampen om ordet; Registrering af taleturspraktikker og hvordan de brydes op……....108

4.4 Elevernes socioøkonomiske baggrund. Læreres, elevers og forældres beskrivelser og 'oplysninger' om elever og elevbaggrunde som udgangspunkt for en analyse af dispositioner…..109
4.4.1 Elevinterviews……110
4.4.2 Spørgeskemaerne på C-skolen og de manglende spørgeskemaer på B-skolen……...112

4.5 Dispositioner, positioner og positionering ud fra turtagnings- og kategoriseringspraktikker vs. videns- og subjektproduktion ud fra klasserummets tale. Beskrivelsessprog og begreber……..113

2. DEL: EN DANSK SKOLE MED MULTIKULTURELLE BRUGERE. ANALYSE AF ET UNDERVISNINGSFORLØB PÅ B-SKOLEN……116

Kapitel 5: Læreren, undervisningsforløbets curriculare struktur og læreritalesættelser om undervisningsforløbets curriculum……...116

5.1 Læreren……...116

5.2 Det gennemførte og det læreritalesatte curriculum: Paralleller og samtale……117

5. 3 Paralleller og samtale som veje til 'respekt'. Curriculare mål og begrundelser……121

5.4 Klassifikation og rammesætning i lærerens forhåndsitalesatte plan og italesættelse af det praktiserede curriculum……122

5.5 Analysernes forløb……..123

Kapitel 6: Regulering af viden og subjekter: Det jødiske bryllup……125

6.1 Indledning……...125

6.2 Det jødiske bryllup. Analyse……..127
6.2.1 Indledning……127
6.2.2 Placering i forløb og lektion……127
6.2.3 Forud for sekvensen: Lærerpræsentation af ritualer i forbindelse med jødedom……128
6.2.4 Emne og undertemaer. "Ritual" fra TRT 1 til TRT 2 ……131
6.2.5 TRT 1: Talens organisering mellem talere og temaer; "Ritual" og 'du' i moskeen om fredagen (IRE-formater og udpegning af personer og steder)……132
6.2.6 TRT 2: Talens organisering mellem talere og temaer……133

6.2.7 Afslutningen på TRT 2 og initiation af et nyt undertema…….…135
6.2.8 Talens gradbøjninger i TRT 1 og 2……....135
6.2.9 Fleksibilitet og uforudsigelighed. Brugen af modalitet og andre sproglige udtryk, der gradbøjer 'ritual', 'fredagsbøn' og personer (TRT 1)……136
6.2.10 "Det er noget man skal gøre hver gang". Meriam og Jettes kamp om og med modalitet (TRT 2)……....139
6.2.11 Opsamling på analysen……140

6.3 Fortolkning: De muslimske subjekter……....142

Kapitel 7: Lærerens italesættelse af elevdispositioner. Skolemæssig anerkendelse og betydningstilskrivelse i forhold til elevbaggrunde……..144

7.1 Lærerens karakteristik af elever gennem 'kultur' som 'religion' og omvendt……..144

7.2 Den dannede, den forudsigelige og den useriøse potentielle tørklædebruger……146

7.3 Dem, man kan forvente sig noget af. Den tilpasningsdygtige utilpassede…….150

7.4 Dem, man kan forvente sig noget af. Den dannede – potentielle – tørklædebruger……..156

7.5 Prioriteringer i elevbeskrivelserne: Nationsskab og migrationshistorie vs. social og faglig funktionalitet. Ligheder og afvigelser……..159

7.6 De absolut adfærds- og skolemæssigt problematiske og de, der fortæller dårlige historier…..161

7.7 De, der alene er kvalificeret ved at være religiøse…….165

7.8 En, der er kvalificeret som ikke-religiøs, og en ikke-kvalificeret, der måske ikke har nogen religion…….171

7.9 Opsamling……..172

Kapitel 8: Undervisningens positioner og elevernes positionering gennem turtagningspraktikker……...174

8.1 Undervisningens institutionelle organisering, dataproduktionen og analysens nærstruktur….174

8.2 Datakorpus…….175

8.3 Brugen af rummet……..175
8.3.1 Klasserummet og dets indtagelse i forhold til placeringer……..175
8.3.2 Bevægelsespraktikker…….176

8.4 Positioner i kampen om ordet: Mellem hvad kæmpes der? Forholdet mellem taleturs-praktikker.....177

8.5 Hvem? Taleturspraktikker fordelt på aktører i forkonstruerede sociale kategorier; køn og minoritet/majoritet……179
8.5.1 Fordeling af taleture set gennem forkonstruerede sociale kategorier……..179
8.5.2 Hvem søger at indtage hvilke positioner og med hvilken succesgrad? De enkelte praktikker set ud fra sociale kategorier……..181
8.5.3 Styregruppen og resten……185

8.6 Hvordan? Aktørrelationer set ud fra taleturspraktikker……..186
8.6.1 Elevernes spredning i turtagningslandskabet……..186
8.6.2 De, der søger at indtage 'noget', og deres succesgrad……188
8.6.3 To mønstre for dem, der fylder 'noget' – og dem, der ikke fylder……..190

8.7 Opsamling……...192
8.7.1 Positionerne: Hvad gør dette ved billedet af det, der kan indtages?.....192
8.7.2 Kategorierne: Hvad gør dette ved billedet af social klassifikation?.....193

Kapitel 9: Sammenknytninger af vidensproduktion og social klassifikation. B-skolen……..194

9.1 Strategier i indtagelse af positioner og social klassifikation i taleturspraktikkerne og anerkendelse af dispositioner……...194

9.2 Meriam vs. Sulayman i videns- og erfaringsspillet……195

9.3 Videnskategorier, pladser for subjekter og social klassifikation……196

3. DEL: DET NATURVIDENSKABELIGE FAKULTET REKONTEKSTUALISERET. ANALYSE AF ET UNDERVISNINGSFORLØB PÅ C-SKOLEN……...199

Kapitel 10: Lærerne, undervisningsforløbets curriculare struktur og læreritalesættelser om undervisningsforløbets curriculum……...199

10.1 Indledning……199

10.2 Lærerne……199
10.2.1 Lærerne i et socioøkonomisk perspektiv……...200
10.2.2 Lærer- og skolespecialisering: Naturvidenskab vs. Kristendomskundskab……..200

10.3 Undervisningsforløbets curriculumstruktur og italesættelse……202
10.3.1 Det gennemførte forløb og lærertalen om curriculum……...202
10.3.2 'Ritualer' "i alle kulturer" og "tæt på én selv"……..204
10.3.3 'Det personlige' "på den gode måde" – placering af elevbidrag i det læreritalesatte curriculum……206

10.3.4 Spredning af eleveksperter i gruppearbejdet…….207
10.3.5 Andre kriterier og andre bidrag…….208
10.3.6 Muslimer og kristne. Erfaringsviden og eksakt faktaviden……...210

10.4 Opsamling…….214

10.5 Analysens gang i 3. del…….216

Kapitel 11: Regulering af viden og subjekter: 'Den almenmenneskelige kristne begravelse' og 'den muslimske tradition'……..217

11.1 Indledning: Organisering af viden om begravelse og dødens håndtering……217

11.2 Den almenmenneskelige begravelse. Organisering af 'kristendom' og 'begravelse'……..219
11.2.1 Emner og undertemaer og talens organisering mellem talere og temaer (TRT og IRE)…..220
11.2.2 Udpegningen af personer og steder. Fra 'man' til 'Siris far'. 'Den dødes bosted' via 'Danmark' til 'kirke' og 'kirkegård'……222
11.2.3 Modalitet: Siri og hendes far bøjet fra irrealis til realis……224
11.2.4 Deontisk modalitet: Brugen af 'skal' og 'kan' installerer henholdsvis uomgængelighed og valg som en måde at opgøre 'det almene/danske/kristne' på……...224
11.2.5 Valgmulighederne og ritualets begrænsning af dem…….227
11.2.6 Fortolkning: Installation af eleverfaring i dansk kristenhed mellem 'fasthed' og 'valg'…..229
11.2.7 Perspektivering af foreskrivelse og fasthed/forankring vs. 'valg' og af 'eleverfaring'. Et nedslag i klasserummets (videre) tekst…….230

11.3 'Den muslimske tradition'. Organisering af 'islam' og 'begravelse'……...232
11.3.1 Emnet og dets udfoldelse mellem undertematisering, talere og tekster uden for klasserumsteksten (TRT, IRE)…….234
11.3.2 TRT 1 og 3: Deiksis og interpersonelle subjekter i lærertalen om 'den muslimske tradition'……...237
11.3.3 Modalitet og kategorisk positive udsagn……...239
11.3.4 De antikke muslimer og det travle, danske "vi". Opsamling og åbning for fortolkning…...241
11.3.5 Fortolkning og perspektivering: Elevtalerne og den relevante og gyldige eleverfaring…...243
11.3.6 Fortolkning: De differentierede komparationer…….246

11.4 Fortolkning i temaer på tværs af de to analyseblokke……..248
11.4.1 Konstruktionen af objekterne 'kristendom' og 'islam'……248
11.4.2 Konstruktion af subjekter: Eleverfaring……250
11.4.3 Lærerautoritet gennem og i kamp mod eleverfaring……252
11.4.4 Opsamling på fortolkningstemaerne: vidensformer: objekter og subjekter, og hvem disse subjektiviteter knyttes til……..253

Kapitel 12: Undervisningens positioner og elevernes positioneringer gennem studiet af klasserummets praktikker…….255

12.1 Indledning: Undervisningens institutionelle organisering og dataproduktionen……..255

12.2 De 47 elever i klasserne fordelt på sociale kategorier……..257

12.3 Datakorpus……260

12.4 Brugen af rummet……260

12.5 Positioner i kampen om ordet: Plenumseancerne og forholdet mellem taleturspraktikker…..262

12.6 Hvem? Taleturspraktikker i relation til aktører ud fra forkonstrueret social kategorisering…264
12.6.1 Fordeling af den samlede mængde taleture……...264
12.6.2 Fordeling af markering og at vinde ordet på markering……264
12.6.3 Fordeling af ikke-eksplicit lærersanktionerede taleture……266
12.6.4 Opsamling: At søge ordet gennem markering vs. at søge det uden om lærerens eksplicitte tildeling……267
12.6.5 Udpegning til taletur uden egen forudgående markeringsamling og åbning mod analyse af elevers strategier……...268
12.6.6 Opsamling og åbning mod analyse af elevers strategier……..….269

12.7 Hvordan? Aktørrelationer set ud fra taleturspraktikker. Den fyldende tredjedel af elev-gruppen……270

12.8 Strategier og deres succesgrad……..276
12.8.1 De meget talende og markerende elever og de mindre talende og de, der gør det mindre, men som ligner dem……276
12.8.2 De, der ikke eller i meget lille grad prøver at indtage positioner i taleturspraktikkerne…..278

12.9.1 Positioner, positionering og social klassifikation i taleturspraktikkerne……..279
12.9.1 Positionerne og deres socialt kategoriale farvning……...279
12.9.2 Fra forkonstruerede sociale kategorier til begyndende opbrydning i social klassifikation. På vej mod dispositionsanalysen og gruppearbejdet som et andet institutionelt scenarie……...282

Kapitel 13: Dispositioner og positionering: Analyse af eleverne i en gruppe……...283

13.1 Indledning: Analysens nedslag……283

13.2 Analysens organisering og materiale……285

13.3 Gülsen og Amalie: ”Sådan en pige som.. mangler nogen sociale filtre” og ”Det mest sociale og diplomatiske barn”……286
13.3.1 Gülsen om Gülsen……286
13.3.2 ”Sådan en pige..”……...289
13.3.3 Gülsen og Amalies kønnethed……...291

13.4 Clara og Caroline: En af de dygtigste og hende, der tror, hun er den dygtigste……...294
13.4.1 Akademikerdatteren Clara……294
13.4.2 Clara om skolegang……...295
13.4.3 Clara kontra Caroline……298

13.4.4 Den selvovervurderende Caroline…….300

13.5 Niels: ”En lille fræk dreng” og de andre ’frække’……...301
13.5.1 Niels mellem frækhed og pænhed…….301
13.5.2 Niels om skolegang……...303
13.5.3 De andre frække eller det, der ligner…….306

13.6 Daniella og Janus: Positioner mellem fag, former og ’venner’……310
13.6.1 Daniella og Janus: To af de knapt så fagligt acceptable i gruppen……310
13.6.2 Familierne……..312
13.6.3 Skolegang og veninderne som alliancepartnere og konkurrenter (Daniella)……315
13.6.4 ”Ikke kun om de kristne ting..” (Daniella)……319
13.6.5 Janus om sig selv som elev og om forløbet……...321
13.6.6 Janus’ og Daniellas positionering i skole og forløb……..325

13.7 Opsamling. Elevdisponering og -positionering set ud fra en gruppe elever i elevgruppen ….325
13.7.1 En gruppe elevers disponeringer……...325
13.7.2 Lærernes kategoriseringspraktikker i beskrivelsen af elever……327
13.7.3 En gruppe elevers positionering – en gruppes socioøkonomi……...335

Kapitel 14: Sammenknytninger af vidensproduktion og social klassifikation. C-skolen……338

14.1 Talen om elevtyper og former for viden……..338

14.2 Dispositionsanalysens sociale klassifikationsanalyse og positionsanalysens krydset: Positionering gennem tilkæmpelse eller tildeling……340

14.3 Talen om ’kristendom’ og ’islam’ i klasserummets officielle tekst i lyset heraf. Viden og talere i et aktør-, praktik- og kapitalperspektiv……..342

14.4 At bidrage med sig selv. Hvad er på spil for hvem? Videnskamp, vidensproduktion og klassifikation…….345

4. DEL: VIDEN SOM SOCIALT DIFFERENTIERENDE KATEGORI – VIDENSPRODUKTION SOM SOCIAL KLASSIFIKATION. KONKLUSION……348

’Religion’/’kultur’ som social økonomi. Viden, subjekter og kapitaler……...348

De muslimske subjekter – de muslimske elever……...349

Subjektivitet inden for rammen af ’den muslimske tradition’. Den muslimske underklasse (C-skolen) vs. den kapitaldifferentierede muslimske klassestruktur (B-skolen)……...351

Rekontekstualisering: Klasserummets operationer med vidensformationer om ’religion’/’kultur’ og ’social bevidsthed’ som social klassifikation……353

Opsamling af opsamlingen: Produktion og klassifikation af viden og aktører og dets perspektiver……. 355

Bilagssamling……..357

BILAG A: Transskriptionskoder……..357
BILAG B: Oversigt over procestyper gennem verberne (transitivitet) i systemisk funktionel lingvistik……...358
BILAG C: B-skolen: Bevægelser og irettesættelser (antal)…….360
BILAG D: B-skolen: Turtagningspraktikker – Fordeling mellem aktører og praktikker (antal)….361
BILAG E: B-skolen: Turtagningspraktikker – Fordeling mellem aktører og praktikker ud fra gennemsnitligt antal pr. lektion eleven har været til stede……...362
BILAG F: B-skolen: Turtagningspraktikker – Fordeling mellem aktører og praktikker ud fra procentandel i praktikker……..363
BILAG G: B-skolen. Elever fordelt på forkonstruerede sociale kategorier…….364
BILAG H: B-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med lærer……...365
BILAG I: B-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med elever……...367
BILAG J: C-skolen. Bevægelse og irettesættelser fordelt på elever (antal)…….368
BILAG K: C-skolen. Fordeling mellem typer af turtagningspraktikker……..370
BILAG L: C-skolen. Elever fordelt på forkonstruerede sociale kategorier…….371
BILAG M: C-skolen. Turtagningspraktikker.Taleture i gennemsnit fordelt på sociale kategorier.372
BILAG N: C-skolen. Turtagningspraktikker. Taleture i procent fordelt på sociale kategorier…...373
BILAG O: C-skolen. 4.x. Turtagningspraktikker. Taleture, antal fordelt på elever i sociale kategorier……..374
BILAG P: C-skolen. 4.y. Turtagningspraktikker. Taleture, antal fordelt på elever i sociale kategorier……..376
BILAG Q: C-skolen. Begge klasser. Turtagningspraktikker. Taleture, antal fordelt på elever i sociale kategorier……..378
BILAG R: C-skolen. Irettesættelser i plenum (alle irettesættelser, undtaget irettesættelser på bevægelser) fordelt på sociale kategorier…….379
BILAG S: C-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med lærere……..380
BILAG T: C-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med elever……..382
BILAG U: C-skolen. Spørgeskema – forældre……383
BILAG V: C-skolen. Linje 42-72, klasserumskonversation, 'Den almenmenneskelige kristne begravelse'……388

Resumé (dansk)…….....389

Summary (English)……391

Litteratur……393

Bilagsmateriale kun vedlagt til bedømmelsesudvalget pga. anonymisering
Udviklingsplan, C-skolen
Lærerudarbejdet plan for forløbet, C-skolen
Intromappe, B-skolen
Oversigt over undervisningsforløbet med datoer, B-skolen

Tak

For at have stillet sig til rådighed uden meget andet til gengæld end den tvivlsomme fornøjelse ved at blive reduceret og rekonstrueret analytisk: Mine informanter, elever, forældre og lærere, hvor ikke mindst de sidste fortjener respekt for at være så modige og så seriøse med deres arbejde, at de har vovet pelsen og stillet op til at blive observeret.

For at have stillet ekspertise og specialviden til min rådighed – den være sig af forskningsmæssig, teknisk, kommunikationsfaglig og/eller skolefaglig art – i form af enten kommentarer, inspirerende samtaler, faglig støtte og interesse eller særdeles nødvendige og håndfaste råd, hvordan jeg end har formået at bruge det: Flemming Smedegaard, Hans-Günter Heimbrock, Helle Pia Laursen, Jan Kampmann, Jette Bøndergaard, Lars Holm, Maja Bissenbakker Frederiksen, Mads Ted Drud Jensen, Maren Alne Derrous, Martha Mottelson, Martin Bayer, Mette Marie Gräs Kokholm, Mette Liv Mertz, Mette Petersen, Pia Rose Böwadt, Pia Quist, Simohammed Derrous, Sherene Razack, Stefanie von Schnurbein og Thue Christopher Leibrandt.

Til de studerende på Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet, der har været prøveklude for dele af afhandlingens optikker og analyser og bidraget med skarpe kommentarer og inspirerende reaktioner.

For økonomisk støtte: Det Humanistiske Fakultet, København Universitet, for stipendium, N. Zahles Seminarium og Center for Videregående Uddannelse København og Nordsjælland for at stille midler til rådighed, der i sin tid fik skudt projektet i gang, for legatmidler til LB-Fonden til Almenvelgørende formål og Professor ved Københavns Universitet, Dr. Theol. J. Nørregaards rejselegat for teologiske kandidater. Og til min livslange mæcen, forælder og gode kammerat Hanne Buchardt.

Til Janne Fruergaard Keyes og resten af staben på Ørslev Kloster Arbejdsrefugium for optimale arbejdsmæssige rammer under intensive dele af skrivefasen.

Til mine ph.d.-kolleger på afdelingen, Christian Sandbjerg Hansen, Eva Bertelsen, Jakob Ditlev Bøje, Laura Louise Sarauw, Maja Plum, Rasmus Præstmann Hansen og Trine Øland for frugtbare udvekslinger, et udfordrende fagligt nærmiljø og behageligt selskab. Særligt skylder jeg Maja Plum og Trine Øland, sammen med hvem jeg startede som stipendiat, tak for uvurderlig faglig støtte, kritik og inspiration og for at have haft et ikke helt lille arbejde med mig og mine tekster.

Frem for alt tak til min vejleder Bolette Moldenhawer for at jeg måtte komme i lære i dit værksted, og for at du har taget så engageret del i mit. For din opbakning og for din seriøsitet og skarphed, som er et fagligt pejlemærke for mig. Og til Liv Fabrin, min onde og inspirerende kritiker og utrættelige faglige og personlige støtte.

Endelig, for på mangeartede måder at have været der, for at være i verden og forstyrre den – herunder forstyrre mig – og for at lave mere end afhandlinger: Greta, Nikolaj, Mads, Signe, Sune, Johanne, Linnea, Asmaa, Liv, Brid, Alex, Zanne og mange, mange andre – uden jer kunne det være lige meget.

Mette Buchardt, Nørrebro, København, april 2008

Indledning

Prolog: Vidensbegæret og 'den muslimske elev'. En problematisering af en 'problematisering'

All major scholars recognize the existence of a distinct Islamic civilization…
Samuel P. Huntington (1998 [1996]:45)

Denne afhandling har som sit hovedtema, hvordan skolen producerer viden om religion og kultur, og hvordan lærere og elever, som undervisningens aktører, indgår i denne vidensproduktion, som den tager sig ud i to undervisningsforløb i grundskolefaget Kristendomskundskab. Dette på en måde, hvor viden – i forlængelse af Foucault – ses som regime, og vidensskabelse som en beherskelsesform, der samtidig producerer identiteter.
I datamaterialet, som ligger bag afhandlingen, findes en passage fra et interview med en elev på en af de skoler, hvor jeg har lavet observationer i forbindelse med det forskningsprojekt, som det er denne afhandlings ærinde at folde ud. Et fragment, hvor jeg, som interviewer og praktiserende feltforsker, lægger tale til en bestemt type vidensbegær, som det ellers med afhandlingen er mit sigte at skabe viden om – ikke at udøve selv.
Eleven, som jeg interviewer, er 10 år, har tyrkiskfødte kurdiske forældre og er selv født i Danmark. Eleven er med andre ord ikke bogstaveligt, hvad man, f.eks. i forskning og anden vidensproduktion, ofte definerer som etnisk minoritet. Hun kan ikke kategoriseres som tilhørende en befolkningsgruppe bestående af "udlændinge, der er bosat i Danmark og flygtet eller emigreret fra andre dele af verden end de nordiske lande, EU og Nordamerika" (Moldenhawer 2001:15). Gülsen, som jeg kalder hende i denne afhandling, er født i Danmark, men som kategorien praktiseres i forskning, i statistiske opgørelser, i medier og anden offentlig debat, f.eks. i det politiske felt, så er Gülsen, hvad man må kalde etnisk minoritet. Hun tilhører den befolkningsgruppe, som man i Københavns Kommunes statistikker kan finde kategoriseret som "indvandrere og deres efterkommere" (Københavns Kommunes Statistiske Kontor 2004). Hun er også, hvad det i Danmark siden murens fald er blevet mere og mere udbredt at kategorisere som "muslim" – forstået på den måde, at den relation til en migrationshistorie, som Gülsen har, i hendes tilfælde hendes forældres, knyttes til en nationalstat eller et geografisk område, der forbindes med religionen 'islam'. Denne post-fall-of-the-wall-logik er Samuel Huntingtons *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* et potent eksempel på. Her tales der om en række distinkte civilisationer i kamp mod hinanden. Det i denne sammenhæng interessante er, at mens der på den ene side tales om f.eks. en "Western" og en "Latin American" civilisation, så tales der modsat om "Islamic" og f.eks. "Hindu" civilisationer. Med andre ord om geopolitisk afgrænsede enheder, som for udvalgte "civilisationers" vedkommende defineres gennem kategoriseringer relateret til religion. 'Religion' bliver i denne logik en geopolitisk kategori. På et af Huntingtons kort over verden opdelt mellem

civilisationer kan vi se, at Tyrkiet er tegnet ind som tilhørende den islamiske civilisation, sammen med f.eks. den arabiske halvø, Pakistan og Nordafrika (Huntington 1998:27-28). Men det er ikke kun Huntington, der opererer med en sådan sammentænkning af det geopolitiske og 'religion'. På begge de skoler, hvor jeg har gennemført observationer, definerer lærerne elever, som har en migrationshistorie knyttet til de nævnte lande, som 'muslimske' og som 'muslimske elever'. Dette gælder også Gülsen.

Gülsen er en elev, man lægger mærke til, når man er mig. Hun er, hvad man i min barndom kaldte en "drengepige". Eller "sportspige", som en af lærerne, der optræder i afhandlingen, kalder det, selv om hun ikke hæfter udtrykket på Gülsen. Hun er, udtrykt i nyere kønsteoretisk vokabular, mærket med kvindelige kropstegn, men bærer samtidig beklædningsmæssige markører, der knytter sig til drengekønnet. Hun er med andre ord sådan en type elev, som bryder med det, der i daglig tale kaldes "stereotyperne" af "pige" i det hele taget, og "muslimsk pige" i særdeleshed: Hun spiller fodbold med drengene, går ikke med tørklæde osv. En grænsefigur, der ligesom Dorthe Staunæs' Wahid-skikkelse (Staunæs 2004) er nem at fatte interesse for, for os socialkonstruktivistisk og queerteoretisk kulturelt påvirkede universitetstyper. Hvad enten vi bryder os om det eller ej – eller abonnerer på disse retninger videnskabeligt eller ej. Opvoksede i 70'erne og 80'erne og mere eller mindre solidt anbragt i den kulturelle del af middelklassen med dertilhørende smag og sensitivitet for normbrud og de normbrydende. At hun er nem for mig at interviewe, særdeles interesseret i både interviewsituationen og i den religionsundervisning, som er anledning til mine observationer og interviews på skolen, gør det ikke dårligere. Der er med andre ord tale om en veloplagt interviewer, som i ren begejstring begynder at improvisere over sin på forhånd omhyggeligt udarbejdede interviewguide, som bestemt ikke inkluderer særlige spørgsmål om islam til "muslimske elever".

Det indholdsmæssige tema for den passage i interviewet, som denne prolog indledte med at nævne, er Gülsens tale om to ekskursioner til en lokal kirke og en lokal moske i forbindelse med det undervisningsforløb, som jeg observerer. Gülsen har forinden udtrykt sig om forløbet i meget positive vendinger. Hun har fået en masse "spændende" at vide, både om kristendom og om islam, og om det sidste siger hun, at "jeg er også muslimer selv.. der fik jeg noget at vide af en muslimer fordi jeg ve- vidste ikke så meget om muslim". Efter at Gülsen har fortalt engageret om besøget i kirken, hvor eleverne på hendes initiativ fik lov til at røre ved døbefonden, løber mit vidensbegær tilsyneladende af med mig. For hvordan har sådan en – normbrydende – pige som hende så oplevet moskeen?

MB: hvad synes du om at være i moskeen?
G: det synes jeg det er.. det ved jeg faktisk ikke men.. de er okay faktisk.. også kirken

Gülsen stiller i sit svar kirken og moskeen på linje med hinanden, og begge er ”okay”, men forskerens vidensbegær slutter ikke her:

MB: ja .. fik du noget at vide du ikke vidste i forvejen?
G: ja.. jeg fik noget at vide at.. muslimer- for min mor tager ikke tørklæde på.. så fik jeg at.. at.. muslim kvinder de ta- de skal have tørklæde- nej de skal ikke men manden bliver jaloux fordi der er nogen de går ude på gaderne og så er der nogen mande der kan kigge på dem derfor.. så bliver de jaloux (MB: ja) så fik jeg det at vide
MB: ja.. hvad synes du om det?
G: det synes jeg- det synes jeg er okay

Når jeg læser udsagnene, springer det mig i øjnene, at her er en interviewer, der ser Gülsen og hendes stillingtagen til tørklæder – og hvad der ”i moskeen” blev sagt om tørklædebrug – som et særligt interessant og problematisk område. Et vidensområde, forstået som et felt for både vidensskabelse og vidensindpodning, der implicerer et behov for, at Gülsen skal reflektere og bidrage med sig selv ind i det. Gülsens besøg i moskeen er mere særligt interessant for mig, end det tilsyneladende er for hende. Samtidig tvinger jeg hende ud i en stillingtagen til noget, der er forbundet med et religiøst univers, som hun både har identificeret sig med og samtidig via sammenligning – og i den forstand faglighed – har lagt distance til. Jeg er med andre ord som interviewer trådt ind i et overeksponeret område og begyndt at medproducere det. Med Foucault kan man kalde det et problematiseringsfelt, hvor objekter fremtræder ved at blive genstand for moralsk bekymring (inspireret af Foucault 2004:33-45). Jeg efterspørger en personlig stillingtagen, en refleksivitet, at Gülsen skal italesætte sig som muslimsk subjekt på en måde, som tilfredsstiller mit vidensbegær. Interviewfragmentet minder mig om, at den plads, som i afhandlingens analyser er udfyldt af de lærere, som har stillet sig til rådighed for mine observationer, og som har gjort det muligt for mig at producere empirien i denne afhandling – den plads kunne være udfyldt af mig selv.

<u>Monokulturalisme, multikulturalisme og antiracisme ’in Education’?</u>

Det forskningsprojekt, som denne afhandling udfolder, er ikke mit første forskningsarbejde i relation til pædagogiske fænomener i spændingsfeltet mellem religion og skole, konkret religion som objekt for skoleundervisning og elever som objekter for denne undervisning. Den 11. september 2001 befandt jeg mig på en folkeskole. Jeg var i gang med at gennemføre et aktionsforskningsprojekt, hvor en gruppe lærere ville udvikle en religionsundervisning, som ikke tog udgangspunkt i kristendom, men som repræsenterede religioner, ikke mindst kristendom og islam, i et ligeværdigt forhold, som kunne medvirke til at nedbryde skellet mellem ’os’ og ’de

andre'. En målsætning og et idegrundlag, der kan karakteriseres som dels multikulturalistisk, dels præget af dekonstruktive optikker. Pædagogiske hensigter, alternativer til såkaldt monokulturalisme, som kan findes begrebsligt udfoldet og bearbejdet i pædagogikfaglige skoledannelser i angelsaksisk sammenhæng som henholdsvis Multicultural Education, Critical Multicultural Education og Anti-Racist Teaching (Banks 1986, Kampmann 2003, Buchardt, Kampmann & Moldenhawer 2006).

Da jeg den 12. september kom tilbage til skolen, var helvede løs. Ifølge nogle lærere havde 'de palæstinensiske børn' festet hele natten, og blandt lærerne i udviklingsgruppen lød det, at nu måtte der trækkes en grænse, for her i vores demokrati går vi ikke ind for den slags. Det fremgik ikke klart, hvorvidt 'den slags' var selve angrebet eller festivitassen, men tydelig var sondringen mellem 'de danske børn, der kom og var kede af det' – og 'de andre', der ikke var afgrænset til den angiveligt festende palæstinensiske yngel. Jeg fandt aldrig ud af, hvem der eventuelt havde festet om natten. Det tror jeg heller ikke, at lærerne i udviklingsgruppen gjorde. I hvert fald gled spørgsmålet ud af snakken i løbet af de næste par uger. Billederne af dansende palæstinensiske kvinder, der den 11. september var blevet vist på tv verden over, viste sig, sagde rygtet, at stamme fra en helt anden lejlighed, og dette fyldte op i stedet for natlige palæstinensiske festligheder blandt skolens elever.

Tilbage står spørgsmålet: Hvordan hænger det sammen, at multikulturelle ambitioner på en nat kan skifte til kategorisering, til en kulturalisering og racialisering (f.eks. Troyna & Williams 1986, Razack 1998), der sætter den iranske venstreintellektuelles søn og den kurdiske bondemands barnebarn i samme kategori som den saudiske rigmandssøn og højreradikale islamist Osama bin Laden? Er det to radikalt forskellige fænomener, der alene pga. en radikal begivenhed kan afløse hinanden? Eller kan multikulturalisme og monokulturalisme (eller endda islamofobi) forstås som to sider af samme mønt? Og evner ideologisk ladede benævnelser og foreskrivende didaktikker som multikulturalisme og monokulturalisme at beskrive og forklare skolens praksis?

Denne afhandling er opbygget ud fra den præmis, at intentionelt ladede pædagogiske begrebsliggørelser og forskningstilgange ikke i sig selv udvirker en forståelse af pædagogisk praksis. Ej heller af, hvordan kategorier som 'muslim' – og 'kristen/dansk/vestlig', der ofte bruges synonymt og som modstilling til kategorien 'muslim' – produceres og opererer i skolen. Med denne afhandling søger jeg at oparbejde en anden tilgang til at forklare og partere en problematik, som jeg overordnet vil definere som: *Hvordan kategorier som 'religion' og 'kultur' opererer i skolen og kobles til aktører og til produktion af disses identitet*.

I forlængelse heraf er en anden præmis for afhandlingen, at religion i en institutionel sammenhæng ikke alene opererer inden for, hvad der traditionelt forstås som religiøse institutioner, men også inden for andre institutionelle systemer, som f.eks. skolen. Denne afhandling fokuserer på den betydningstilskrivning i forhold til religion, som foregår i og omkring skolefaget Kristendomskundskab. Noget andet kunne være valgt, for kategorien 'religion' opererer i mange fag

og i anden praksis i skolen. Når det er relevant at studere netop dette skolefag, skyldes det, at der er tale om et potent eksempel på, hvordan ikke mindst 'islam' tilskrives en betydning, der tillige afspejler, hvilken betydning der tilskrives bl.a. 'kristendom', og hvilke andre kategorier disse kobles til.

Problemfeltet, objektet, materialet. Afhandlingens gang

Projektet er overordnet anlagt som en undersøgelse af relationer mellem undervisningens indhold og aktører, nærmere bestemt mellem konstruktion af viden og konstruktion af aktøridentiteter i forhold til kategorierne 'religion' og 'kultur' i folkeskolens undervisning. Dette studeres ud fra konkrete empiriske nedslag i undervisning i skolefaget Kristendomskundskab. Projektet har dermed udgangspunkt i klasserummet og studerer dets praksis som indlejret i uddannelsessystemet og dets institutionelle praktikker, der studeres i en uddannelsessociologisk optik. Aktører begrebsliggøres og fremanalyseres således i relation til deres socioøkonomiske baggrund, og hvordan denne fremtræder i skolen. Jeg kobler således et videnssociologisk anlagt studie af formation og produktion af viden om 'religion' og 'kultur' til en uddannnelsessociologi, der begrebsliggør og forklarer aktører og aktørrelationer socioøkonomisk. Denne tilgang betyder for det første, at kategorierne 'religion' og 'kultur' studeres som noget, der opererer og produceres uden for skolen, og samtidig som noget, der ikke alene transformeres, men også produceres *i* skolen. Og for det andet, at aktørerne studeres i relation til socioøkonomiske baggrundsvariable – hvad de bringer med ind i skolen, og hvordan dette tager sig ud i klasserummets praktikker.

Dette kan formuleres i fire til hinanden relaterede forskningsspørgsmål:

A) *Hvilket rum har elever, der deltager i folkeskolens religionsundervisning, for konstruktion og italesættelse af identitet, herunder elever knyttet til såvel henholdsvis minoritets- som majoritetsstatus (i relation til migrationshistorie og nationalitetskategorier og kategorier som 'etnicitet', 'kultur' og 'religion')*?

B) *På hvilken måde kan man tale om klasserummet som ramme for kulturalisering – at undervisningen konstruerer forbindelser mellem bestemte 'religioner'/'kulturer'(og fænomener knyttet hertil) og elevers, forældres og læreres kroppe?*

C) *Hvordan indgår produktion af pladser for subjekter/subjektiviteter og anerkendelsesmønstre i forhold til institutionelt oparbejdede pladser (f.eks ' elev', 'lærer' og 'skoleforældre') i transformation og produktion af viden om 'religion' og 'kultur' i klasserummet?*

D) *Hvordan relaterer vidensproduktion til produktion og social klassifikation af aktører; hvordan inddrager og frembringer klasserummets tale og praktikker, hvad aktørerne bringer med ind i rummet?*

Projektets overordnede perspektiv kan sammenfattes som et studie af identitetspolitikker knyttet til 'religion' og 'kultur', som disse udformer sig i klasserummet i relation til vidensproduktion og social klassifikation. Kategorier som 'muslim' og 'dansk' søges dermed opbrudt i et studie af klasserummet som rum for vidensproduktion og for produktion af social forskel. Klasserummet studeres dermed som en mikropolitisk arena for relationer og politikker i forhold til minoriteter og majoritet.

Jeg vil nu resumere afhandlingens indholdsmæssige struktur i forhold til dele og kapitler. Ikke ved at præsentere analyserne som sådan, men ved at præcisere, hvordan de analytiske strategier udfoldes i forhold til afhandlingens kapitler.

Afhandlingen er bygget op i tre dele, hvor 1. del præsenterer afhandlingens teoretiske greb, videnskabsdisciplinære indskrivninger og konstruktionen af det empiriske materiale.

I Kapitel 1 gennemgår jeg projektets blik på klasserummet, der overordnet er bygget op via Bernsteins begreb om *rekontekstualisering* som en måde at begrebssætte og studere vidensformer, og hvordan de omformes og produceres i skolen. Jeg præciserer endvidere, hvordan jeg som nøglebegreber til at konkretisere Bernsteins blik på uddannelsessystemet inddrager begreber om *diskursiv regularitet* (Foucault) og *socialt rum* og *felt* (Bourdieu), hvorfra jeg udvikler afhandlingens to parallelle analytiske greb og mine analytiske strategier. Jeg gennemgår desuden, hvordan Foucaults tilgang til studiet af diskursiv regularitet i forhold til tilblivelse af viden og subjekter via sociolingvisten Norman Faircloughs diskursanalytiske framework søges forbundet til studiet af sproglig praksis, nemlig klasserumskonversationen. Samt hvordan jeg konkretiserer de bourdieuske nøglebegreber i studier af turtagningspraktikker og lærernes kategoriserings- og anerkendelsespraktikker.

I Kapitel 2 gennemgår og diskuterer jeg projektet i relation til pædagogikvidenskabelige traditioner for studier af undervisningens indhold, nemlig didaktik- og curriculumtraditionerne. Jeg konstruerer herfra mit begreb om curriculum og min indgang til studier af fag gennem forskellige tilgange, nemlig curriculumsociologi (Bernstein, Lundgren, Goodson) og studier af curriculum som social epistemologi (Popkewitz). I denne sammenhæng placeres mine Bourdieu-inspirerede uddannelsessociologiske greb om genstandsfeltet i relation til det Foucault-inspirerede videnssociologiske greb som en måde at studere curriculum som vidensproduktion og social

strukturering i klasserummet. Jeg placerer mig desuden i relation til genstandsspecifikke studier og dertil knyttede begrebssættelser i relation til religion, identitetspolitik og uddannelse.

I Kapitel 3 gennemgår jeg, hvordan jeg har konstrueret mit greb om klasserum og skole med udgangspunkt i observationer af to undervisningsforløb, hvor religionerne islam og kristendom har indgået i curriculum på to forskellige skoler i et udvalgt københavnsk kvarter. Og endvidere: Hvordan de forskelle, som de pågældende skoler udviser i forhold til socioøkonomisk landskab og i forhold til undervisningens institutionelle organisering, har dannet udgangspunkt for at belyse forskningsspørgsmålene på komplekse måder.

I Kapitel 4 gennemgår jeg i forlængelse heraf, hvordan jeg metodisk har konstrueret datamaterialet i relation til projektets to analytiske hovedspor: Et materiale, der kan sige noget om klasserummets praktikker i relation til det felt- og praktikorienterede spor, og et materiale, der kan sige noget om klasserummets tale i relation til studiet af regularitet af viden og subjekter. I tilknytning hertil, hvordan materialet konkret analyseres.

Afhandlingens 2. og 3. del er koncentreret om hver sin skole og opdelt i analyser af henholdsvis turtagningspraktikker, kategoriserings- og anerkendelsespraktikker samt analyser af regularitet i forhold til viden og subjekter, som den og de produceres i klasserummets tale. I afslutningen af hver del lægges analyserne sammen med henblik på at fremanalysere genstandsfeltet: produktion af undervisningens indhold i relation til undervisningens aktører.

Afhandlingen afsluttes med, at de overordnede greb lægges sammen og diskuteres i relation til og på tværs af analyserne af materialet fra de to skoler: Både hvad angår disses særlighed, som den fremstår i analyserne, samt i forhold til, hvad disse særligheder overordnet fører mig til at konkludere. Overordnet diskuteres *indhold* og *aktører* i forhold til *vidensproduktion* og *social klassifikation*, og hvordan denne kobling kan forklare kategorierne ’religion’ og ’kultur’ som vidensproduktion og som social klassifikation i sammenhæng med hinanden som en måde at forstå produktion af ’muslimskhed’ og ’danskhed’/’kristenhed’ på. Og hvordan dette netop kan forstås i forhold til, at denne produktion foregår i pædagogisk praksis.

1. DEL: TEORI, GREB OG MATERIALE

Kapitel 1: Teori. Begrebsarkitektur og analytiske greb

1.1 Rekontekstualisering og konstruktion af genstandsfeltet

Projektets udgangspunkt er undervisningspraksis i et udvalgt skolefag. Praksis omkring dette skolefag i udvalgte institutionelle settings er altså den empiriske forekomst, som projektet gør til sit nedslagssted og genstandsfelt. En teori-informeret komprimering af de forskningsspørgsmål, jeg opstillede i indledningen, er; at studere et udsnit af social praksis i uddannelsessystemet som et sted at aflæse, hvordan på den ene side *viden* og *subjekter* (herunder pladser at være subjekt på) produceres. Og på den anden side, hvordan dette spiller sammen med de *aktører*, der kan indtage pladser i rummet, hvad de bringer med ind i rummet, hvordan dette tales frem, og i hvilken grad aktørerne er genstand for lærernes anerkendelse eller netop ikke er det, og hvordan disse processer både inddrager og er med til at producere social klassifikation.
Projektet fastholder en tale om faget, som den foregår i *klasserummets officielle tekst* (se Kapitel 4.2); lærerens tale og tale fra de elever, som taler med læreren i plenum. Samtidig opbrydes denne tale ved på den ene side at studere vidensproduktionen og på den anden side at studere rummets sociale strukturering. I dette kapitel gennemgår jeg den begrebsarkitektur, som dette fremlæses gennem, og hvordan jeg bruger de teoretiske traditioner, som analysen søger at kombinere. Udgangspunktet for projektet er en teoretisk tilgang, der kombinerer en praktikteoretisk tilgang med, hvad der overordnet kan forstås som en diskursorienteret tilgang. Dette sker med Bernsteins begreb om rekontekstualisering som overordnet rammebegreb. Hos Bernstein er rekontekstualisering et nøglebegreb til at forstå samspillet mellem uddannelsessystemets forskellige niveauer og til at forstå pædagogisk praksis som et centralt element i det sociale. I det univers af underbegreber og begrebspar, som knytter sig til Bernsteins overordnede begreb om rekontekstualisering og rekontekstualiseringsprocesser indgår både begreber om praksisfelt og om diskurser. Dette kapitels sigte er at præcisere, hvordan jeg gør brug af rekontekstualiseringsbegrebet som overordnet optik for afhandlingens forståelse af pædagogisk praksis. Dernæst hvordan jeg herudfra kobler en Foucault-inspireret forståelse af, ikke primært diskurs, men 'diskursiv' regularitet (Kapitel 1.2) og en Bourdieu-inspireret forståelse af 'felt' og 'socialt rum' (Kapitel 1.1.3 og 1.3) hertil, og hvordan dette tjener til at begrebsliggøre afhandlingens interesse i på den ene side indhold og viden og på den anden side aktører og relationen mellem disse.

1.1.1 Rekontekstualisering og den pædagogiske anordning

I mit projekt bruges rekontekstualiseringsbegrebet først og fremmest til at placere skolefaget Kristendomskundskab – og viden om 'religion' og 'kultur', som den produceres i folkeskolen – i

processer mellem det intellektuelle felt (Bernstein 2001a:191) i form af videnskabsfag og andre sociale felter, f.eks. det politiske felt og mediefeltet, og uddannelsesfeltet, eller som det hedder hos Bernstein; det pædagogiske felt (Bernstein 2001c). Sidstnævnte begrebsliggøres hos Bernstein som det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt og pædagogisk praksis (Bernstein 2001c). Det pædagogiske felt er hos Bernstein den nye kontekst for diskurser, der er blevet til i andre sammenhænge. I "Pædagogisering af viden: Studier i rekontekstualisering" undersøger Bernstein således begrebet 'kompetence': "Spørgsmålet er, hvordan et begreb, som er opstået i det intellektuelle felt, og hvis ophavsmænd kun havde sporadisk eller slet ingen forbindelse til uddannelsesområdet, kom til at spille en så central rolle for pædagogisk teori og praksis" (Bernstein 2001a:191). Studiet er ikke et studie i overførsel, men i, "hvordan den rekontekstualiserede "kompetence" opbyggede en særlig pædagogisk praksis, navnlig i grundskolen og førskolen" (Bernstein 2001a:191).

Når diskurs overføres fra et felt til et andet, f.eks. fra videnskabsfag til skolefag, omformes diskursen af konteksten. Pædagogisk praksis forstås altså her som relativt autonom (jf. Bernstein 2001c:142ff.). Det vil f.eks. sige, at læseplanformuleringer ikke bare er lig med f.eks. videnskabelige inspirationskilder, og at der ikke er et én til én-forhold mellem læseplanen og praksis i klasserummet. Det betyder, at pædagogisk praksis i lyset af rekontekstualiseringsbegrebet netop ikke er og ikke kan forstås som praktiseret videnskabelig teori. Samtidig indfanger rekontekstualiseringsbegrebet, at viden ikke nødvendigvis produceres i den kontekst, som viden relokaliseres, og dermed rekontekstualiseres og både reproduceres og transformeres i.

Samlet set er pointen, at videnskabelige diskurser ikke blot reproduceres i deres tidligere form, når de får en ny kontekst – altså rekontekstualiseres – i skolens praksis eller et af dens fag. Videnskabelig diskurs omformes af det pædagogiske felts egen *pædagogiske anordning*. Et eksempel på dette er, som anført, hvordan kompetencebegrebet er blevet overført fra andre sammenhænge (f.eks. fra lingvistik, Bernstein 2001a:189) til det pædagogiske felt. Denne proces har ændret såvel begrebets betydning som det felt, det er trådt ind i[1] gennem selektionsmekanismer, der både de- og relokaliserer samt transformerer viden og social struktur til en ny feltbunden orden. Selektionsmekanismer, eller rettere selektionsprincipper, begrebsliggør Bernstein som *pædagogisk diskurs* (Bernstein 2001c:151, Chouliaraki 2001:40-41 inklusive note 8).

Dét, at det pædagogiske felt er i stand til at optage og omforme diskurs, beskriver Bernstein altså med en begrebssættelse af det pædagogiske felts egen formidlingsanordning; den pædagogiske anordning (Bernstein 2001c:148ff.). Denne kan analyseres gennem en række regler for Pædagogisk Diskurs (Bernstein 2001c:151ff.), som operationaliseres gennem underbegreberne Regulativ

[1] Ikke kun viden produceret i det intellektuelle felt rekontekstualiseres i det pædagogiske felt. Skolefaget sløjd kan f.eks. forstås som en rekontekstualisering af et håndværksfag, nemlig tømrerfaget, ligesom organiseringer og benævnelser som 'rød stue' og 'pædagog' i daginstitutioner ud fra rekontekstualiseringsoptikken kan forstås i relation til benævnelser fra privatsfæren som 'hjem' og 'forældre'.

Diskurs og Undervisningsdiskurs, der knytter sig til selve formidlingen, dvs. den konkrete undervisningspraksis (f.eks. klasserummet). Dette begrebspar konkretiseres yderligere gennem begreberne Rammesætning (framing), der betegner undervisningens Hvordan, hvilket hos Bernstein forbindes med *kontrol*, og Klassifikation (classification), der betegner fordeling af *magt* (relationer) og grænser for *viden* (Bernstein 2001b, Chouliaraki 2001, Moldenhawer 2007a,b). Jeg vil dermed sige, at rammesætningsbegrebet således søger at indfange formidlings- og kontrolformerne, mens klassifikationsbegrebet søger at indfange aktørrelationer og indholdsrelationer. Rammesætningen og klassifikationen i f.eks. klasserummet opgøres hos Bernstein i henholdsvis stærk eller svag. Det er begrebet 'pædagogisk diskurs' og konkretiseringen i 'rammesætning' og 'klassifikation', som inddrages i afhandlingen.

De processer, som rekontekstualiseringsbegrebet med tilhørende underbegreber og beskrivelsessprog søger at indfange, kan i dette projekt opstilles på følgende måde:

Produktionsfelt (f.eks. Bernstein 2001c:165)
Det intellektuelle felt (f.eks. videnskabsdisciplinerne Religionsvidenskab – Teologi)
Mediefeltet/offentlig debat om religion og kultur
Det politiske felt (f.eks. uddannelsespolitik)

↓

Det officielle rekontekstualiseringsfelt; f.eks. lov- og bekendtgørelsestekster, ministerielle vejledninger, udvalgsrapporter etc.

↓

Det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt:

Den pædagogiske anordning
↓
Regler for Pædagogisk Diskurs
(Regulativ Diskurs) (Undervisningsdiskurs)
↓ ↓

Pædagogisk Praksis

↓ ↓
- Rammesætning - Klassifikation (stærk/svag)

Det er vigtigt understrege, at der (pilene i modellen til trods) ikke er tale om en nedsivningsmodel, men snarere om en begrebsmodellering, der søger at indfange omvekslinger og formning af viden i sociale kontekster i eller relateret til uddannelsessystemet.

1.1.2 Rekontekstualisering, felt og diskurs

Bernsteins blik på uddannelsessystemets forskellige praksisniveauer trækker på en forståelse af uddannelsessystemet som en institutionel praksis med en relativ autonomi i forhold til samfundets øvrige sociale praksis. Denne autonomi gør det muligt at omforme f.eks. viden produceret på andre felter efter det pædagogiske felts egen logik. Samtidig er denne autonomi netop relativ: Pædagogisk praksis rummer samfundsmæssige fordelingsmekanismer, der står i relation til den samfundsmæssige arbejdsdeling med dertilhørende værdisættelser (Bernstein 1997, 2001c). Med Bourdieu kan det begrebsliggøres således, at det pædagogiske felt eller uddannelsesfeltet som 'socialt felt' står i homolog relation til andre sociale felter (f.eks. Bourdieu 2004:175, 1998:136, 2003f:20, 2003d:67, 70). Dét, der tillægges værdi, f.eks. skolefag (Callewaert 2003), og hvad der opfattes som gode elevpræstationer (f.eks. Moldenhawer 2001, 2007a), kan altså forklares via homologi med andre felters sociale struktureringer og værdisættelser og med den overordnede klassemæssige strukturering i *det sociale rum*, Bourdieus begreb for "de generelle klasserelationers rum" (Callewaert 2002:494) og dermed Bourdieus samfundsbegreb (f.eks. Bourdieu 2003f). Sociale felters strukturering er ikke ens og/eller lig med "de generelle klasserelationers rum", men det ligner (Callewaert 2003:262). Det homologe kan ses som 'noget', der bringes i spil gennem de enkelte aktører og deres kropsliggjorte kapitalbesiddelser (habitus). Det er således gennem feltets aktører, at feltets relationelle kampe står i relation til kampe på andre samfundsmæssige felter.[2]

---

[2] Skønt det i sekundærlitteraturen (f.eks. Callewaert 1997, 2003, Munk 1999) er udbredt at referere til *homologibegrebet* som et centralt element i Bourdieus feltbegreb, fremstår begrebet i Bourdieu m.fl.s arbejde som nok i brug, men også som mindre eksplicit defineret. De angivne referencer til Bourdieu ovenfor er eksempler på steder, hvor homologibegrebet eksplicit bruges i forfatterskabet. Hvor begrebet ekspliciteres hos Bourdieu, bruges det f.eks. til at indfange relationen mellem strukturer af forskelle i henholdsvis smag/aktiviteter, goder og i klassebetingelser/sociale positioner (Bourdieu 1979:175, 2003f:20), til at indfange korrespondance mellem strukturer på et felt, nemlig mellem f.eks. strukturen af værker og strukturen i det litterære felt og "i tilsvarende eller korresponderende felter for kulturel reproduktion" samt dettes homologi med strukturen i magtens felt (Bourdieu 2003d:67, 70) og til at betegne relationen mellem strukturen af oppositioner, dvs. spredningen og fordelingen af positioner, i respektivt subfeltet af "the grand écoles" og "the field of establishment of higher education" (Bourdieu 1998:136).
Hos Martin Munk opsummeres *homologi* hos Bourdieu som en hypotese om den overordnede sammenhæng mellem på den ene side samfundsmæssig uddifferentiering/arbejdsdeling og på den anden side "generelle love for sociale felter": "Det kan udtrykkes gennem at sige at alle felter er homologe, jf. hypotesen om homologi (Bourdieu/de Saint Martin 1976 [teksten foreligger, så vidt jeg ved, kun på fransk, som jeg læser for dårligt til kunne bruge i denne sammenhæng. Om "homologihypotesen", se Bourdieu & de Saint Martin 1976:14-17/MB]), det vil sige struktureret på samme måde, generelt udmøntet i en symbolsk og økonomisk pol. Denne struktur findes grundlæggende i det sociale rum" (Munk 1999:45-46).
Hos Callewaert hedder det, at "sammenhængen mellem felt og habitus består i at det generative princip som virker i et ikke-uddifferentieret samfund […], fastholdes som gældende for uddifferentierede samfund der udvikler relativt autonome felter som er homologe" (Callewaert 1997:85), ligesom habitus defineres som "et homologi-skabende princip" (Callewaert 1997:85). Callewaert bruger, som det kan ses, ovenfor homologibegrebet til at sætte feltet af – og dermed statushierarkiet af – skolefag i forhold til hierarkiet i uddannelsesfeltet og hierarkiet i det sociale rum: "Vi siger også at dette hierarki korresponderer med hierarkiet af uddannelser og universitetsfakulteter, og at det i sidste ende har sin korrespondens til den

Habitusbegrebet gør det samtidig muligt at indfange aktørerne i en socialhistorisk dimension, forstået på den måde, at habitusbegrebet muliggør en tolkning af aktørernes kropsliggjorte socialhistorie, deres dispositioner i form af kropsliggjorte kapitalbesiddelser, sådan som disse ses og anerkendes på feltet (Kapitel 1.3, særligt 1.3.2). Jeg udbygger altså Bernsteins rekontekstualiseringsmodel, sådan som jeg gør brug af den i denne afhandling, med en Bourdieu-inspireret forståelse af sociale felter, og etablerer dermed et blik på aktørernes positioneringer i forhold til, hvilke positioner der kan indtages, og som søges indtaget i et udvalgt stykke praksis i det pædagogiske felt (Bernstein), mere specifikt uddannelsesfeltet eller skolegangsfeltet (Callewaert 2002:496), med begreberne om habitus og kapital som overbegreber.

I dette mit nedslag i pædagogisk praksis er klasserummet her forstået som homologt med og en konkret manifestation af det sociale rum (jf. Bourdieu 2003f). Dette operationaliserer jeg ud fra begreberne habitus og kapitalbegreberne i to praktikanalytiske snit eller dimensioner, der supplerer hinanden. Disse to dimensioner er henholdsvis en fremanalysering af klasserummets positioner og deres indtagelse og en analyse af aktørernes socialhistorie, som den fremtræder, anerkendes og ikke anerkendes i klasserummet som socialt rum. Dette udfoldes nærmere i Kapitel 1.3.

Pointen er samtidig, at min brug af Bernsteins rekontekstualiseringsbegreb som analytisk ramme muliggør, at det praktikanalytiske spor (med dets to dimensioner) ikke står alene,[3] men at det kan udfoldes ved siden af en nærmere analyse af, **hvad** der kæmpes om, men andre ord; studiet af det indhold, der kæmpes om, og de former, der kæmpes med. Altså feltets særlige indhold og former – overordnet begrebssat via *pædagogisk diskurs* (jf. Bernstein 2001c:136-140).

Der tegner sig dermed to analytiske spor, to analysestrategier i den begrebsarkitektur, som jeg lader rekontekstualiseringsmodellen danne ramme om, nemlig et spor, der trækker på felt og praktikbegreberne, og som tager udgangspunkt i 'aktører', og et spor, der trækker på diskursbegrebet – eller som det skal vise sig, snarere på et begreb om diskursiv regularitet (Kapitel 1.2), og som tager udgangspunkt i 'indhold'. En grafisk illustration af disse to analytiske spor eller strategier og deres måde at opbryde analysens genstand på kan tegnes som følger:

---

sociale klassestruktur" (Callewaert 2003:264). Således kan udvalgte fordelinger af positioner i et subfelt, f.eks. et udvalgt praksisområde i uddannelsessystemet, forstås homologt med "de symbolske magtrelationer i uddannelsessystemet" og med "de sociale magtrelationer i klassestrukturen" (Callewaert 2003:264). Det er denne callewaertske fortolkning og operationalisering af feltbegrebet; sociale felter som homologt strukturerede i forhold til det sociale rum, denne afhandlings brug af feltbegrebet og begrebet om socialt rum i denne sammenhæng trækker på.

[3] Et centralt træk ved Bernsteins rekontekstualiseringsmodel og dens mange underbegreber er, at det, der søges indfanget, ikke alene er, hvordan "pædagogisk kommunikation er en overførselsmekanisme for beherskelsesmønstre, der ligger udenfor den selv", men også studiet af "struktur, der muliggør overførslen" (Bernstein 2001c:137). Jeg følger her i min tolkning af Bernstein Choularaki, når hun vægtlægger Bernsteins tale om den pædagogiske anordning som ikke alene en rettesnor, men samtidig et redskab for rettesnorens transformation (Chouliaraki 2001: f.eks. 47). Modsat f.eks. Staf Callewaert, når han i sin Bourdieu-fortolkning betegner uddannelsesfeltet som noget, der alene videregiver kultur, men ikke skaber kultur selv (Callewaert 2002:495), lægger jeg mig netop op af rekontekstualiseringsbegrebet for at få plads til at analysere klasserummet som både homologt med det sociale rums struktureringer, men samtidig forstået som så netop relativt autonom en størrelse, at klasserummet kan anskues som socialt struktureringsmæssigt, men også vidensmæssigt og produktivt i sig selv, og dermed ikke usammenligneligt med 'det videnskabelige felt' og kunstens og litteraturens felt, som de analyseres hos Bourdieu (Bourdieu 2003d, 2005a, 2005b), som der i den efterfølgende brug af bourdieuske begreber trækkes på (se Kapitel 1.3, særligt 1.3.1).

REKONTEKSTUALISERING
PÆDAGOGISK ANORDNING -> PÆDAGOGISK DISKURS
(RAMMESÆTNING – KLASSIFIKATION)

↕ ↕

SOCIALT FELT – SOCIALT RUM | DISKURSIV REGULARITET

POSITIONERING ↔ DISPONERING | SUBJEKTER ↔ VIDEN

AKTØRSTRATEGIER TIL INDTAGELSE AF POSITIONER ↔ *KLASSERUMMETS ANNONCERINGER AF RELATIONER MELLEM MELLEM AKTØRER OG FAGLIGT INDHOLD*

SOCIAL KLASSIFIKATION ↔ VIDENSFORMER

Idet jeg holder fast, at det centrale punkt i min undersøgelse er at studere forbindelseslinjer mellem indhold og aktører, vil jeg nu gennemgå bearbejdningen af begreberne i afhandlingens begrebsarkitektur med henblik på at tilrettelægge, hvordan de i samspil kan være med til at analysere, hvordan rummets videnskategorier kan forstås i forhold til rummets sociale kategorier og omvendt. Denne gennemgang foregår i samme rækkefølge, som det gøres i disponeringen af afhandlingens analyse: først det regularitetsorienterede analytiske spor, efterfulgt af det felt- og praktikorienterede.

1.2 Diskurs og diskursiv regularitet

Rekontekstualiseringsmodellen og begrebet Pædagogisk Diskurs muliggør altså en analyse af videns- og formidlingsformer på, hvad Bernstein kalder det pædagogiske praksisfelt i sammenhæng med en mere klassisk uddannelsessociologi orienteret mod skolen og pædagogisk praksis som producent og reproducent af social struktur og differentiering. Samtidig muliggør begreb og begrebsramme studiet af det pædagogiske felts egen rekontekstualiseringsinstallation (Den pædagogiske anordning, pædagogisk diskurs): Hvordan viden produceret på andre felter (andre praksisfelter i eller i relation til uddannelsessystemet) formes af feltets egen formidlingsanordning, og hvordan denne proces relokaliserer og omformer og producerer diskurs ud fra feltets egen logik og dermed udsætter viden og subjekter for magt (Klassifikation) og kontrol (Rammesætning).

Den bernsteinske rekontekstualiseringsmodel gør det muligt at sætte studiet af relationen subjekt, viden og magt operationelt i spil i studiet af praksis i uddannelsesfeltet.
Når jeg indfører begrebsrelationen mellem subjekt, viden og magt i rekontekstualiseringsoptikken, trækker jeg på Foucaults arbejde, i den forstand det samler sig om "A history of the different modes by which…human beings are made subjects" (Foucault 2000b:326).
Hos Foucault er der tale om et decentreret blik på subjektet, hvorved han placerer sig i videnskabsteoretisk opposition til f.eks. fænomenologi og hermeneutik – og til den transcendensorienterede (europæiske) tradition for at bedrive idehistorie generelt, hvor subjektet ses som en selvstændig og afgrænselig enhed, der i sig selv kan være ophav til diskurs, hvorfor den analytiske bestræbelse søger en bagvedliggende intention i udsagnet (f.eks. Foucault 2003b:30-31). Det decentrerede subjekt tillægges dermed hos Foucault ikke en egen intentionalitet: Dets tilsyneladende intentionalitet må forstås som en effekt af magt. Subjektet er altså en installation, en funktion af magt, og en tom plads (Foucault 2003b), der kan udfyldes af enhver: Det er pladsens udformning og placering i 'rummet', der producerer subjekter.
Magt er i denne optik ikke et fænomen, der kan forstås i sin egen ret, hverken som besiddelse, som en udefrakommende kraft, eller som udspringende af et bestemt centrum, men derimod noget, der produceres og kun kan iagttages relationelt. Magt eksisterer ikke i sig selv, men kun i sin fremtrædelse: som relationer og teknologier (f.eks. Foucault 2000b:336). Magtrelationer er netop produktive; de er måder at ordne og differentiere på. I forlængelse heraf ses subjektet som objekt for og en effekt af differentierende praksisser ("dividing practices", Foucault 2000b:326), diskursive processer, der konstituerer såvel som underkuer subjektet (Mills 1997:21). Hvad der særligt kommer i fokus i Foucaults analyser er "..the way in which knowledge circulates and functions, its relation to power. In short, the regime of knowledge [Savoir]"[4] (Foucault 2000b:331).
Jeg vælger i afhandlingen at bruge 'viden' både om viden som et fagligt indhold, dets former og disses relation til hinanden og til subjekter – og om viden begrebsliggjort som regime og magtteknologi. Altså både om det, som søges fanget analytisk gennem konkrete arkæologisk inspirerede analysestrategier[5] og som overordnet tolkende begreb om viden som regime/magt, som subjekter ses som en effekt af.

[4] "The Subject and Power" (Foucault 2000b) udkom på engelsk første gang, nemlig i Dreyfus & Rabinow 1986 [1982], hvorfor det ikke er muligt at søge en oprindelig fransksproget tekst bag teksten. Ikke desto mindre er det min vurdering, at der bruges en sondring mellem to former for viden i citatet, der er kendt fra resten af forfatterskabet, særligt "The Archaeology of Knowledge" (Foucault 2003b [1969]); dels 'knowledge' som 'circulates and functions' og dels dettes relation til magt: 'knowledge' som 'regime'. Det sidste knyttes af Foucault eksplicit til det franske 'Savoir'. Det første ser ud til at svare til 'connaissance' – viden som videnskaber og former for viden (f.eks. Foucault 2003b:211) og som "the relation of the subject to the object and the formal rules that govern it" (Foucault 2003b, særligt 16, note 3) – hvorimod 'savoir' angiver totaliteten af 'connaissance' og betingelserne for, at dette kan fremtræde (Ibid.).
[5] Om en tilbagevenden til de arkæologiske analysestrategier og det institutionsspecifikke perspektiv modsat f.eks. en governmentality-orienteret fortolkningstraditions bredere analyser af politisk rationalitet, se Kasper Villadsen (2002). Desuden Flemming Bjerke (intet trykkeår).

1.2.1 Viden – subjekt – magt

Subjekter bliver altså subjekter gennem på den ene side at være genstand for viden – på den anden side gennem selvviden og bekendelse, dvs. intern og intim binding til egen identitet (Foucault 2000b, f.eks. 331).

Begrebsrelationen viden-magt og subjekt ekspliciteres først sent i forfatterskabet, men er allerede på spil i 1960'er-studierne, hvor studiet af videnskabelige discipliner (f.eks. psykiatri, medicin, lingvistik, økonomi) står centralt. Disse arbejder i forfatterskabet kaldes også for den arkæologiske fase (over for den senere såkaldt genealogiske, f.eks. Dreyfus & Rabinow 1986, Howarth 2000), hvor studiets genstandsfelt er (ikke mindst videnskabernes) udsagn eller annonceringer (l'énoncé/enunciation, Foucault 2003b) – med det formål at analysere og dermed fremanalysere de formationsregler, der strukturerer diskurs. Der er altså ikke tale om en diskursanalyse, i den forstand at diskurs forstået som sprog ses som den primære og formative struktur for verden eller som et nøglebegreb til at forstå den, men om udsagns- og annonceringsanalyse med det formål at bruge de diskursive fremtrædelser – annonceringerne – til at afsøge formationsbetingelser og dermed betingelser for fremtræden – betingelser for, hvad der kan tænkes, siges og gøres (jf. Foucault 2003b, f.eks. 41-42). Formålet er således at få, ikke diskurs, men formationsregler for diskursiv praksis til at fremtræde, altså *diskursiv regularitet* (som det også benævnes i Foucault 2003b). Dette defineres i de arkæologiske analysenedslag som systemer af regler, der konstituerer objekter, subjekter (udsigelses/annonceringsmodaliteter), begreber og strategier (Foucault 2003b). Herigennem produceres f.eks. videnskabelige udsagn – og altså viden – og viden både producerer og underkuer subjekter.[6]

Annonceringer er altså at forstå som begivenheder eller hændelser – igennem disse hændelsers regularitet, herunder også afvigelse og modstande, kan vi udlæse betingelser for etablering af udsagn. Genstanden for Foucaults studier af udsagn er altså ikke eksklusivt sprog. Snarere betragtes det sproglige/det diskursive på linje med andre former for praktik: som manifest og materielt. I den analytiske bestræbelse, vi møder hos Foucault, er skellet mellem form – indhold, væsen-fremtrædelsesform – ophævet, med det til følge at det netop er fremtrædelse og overflade, der kommer i fokus (jf. f.eks. Foucault 2001a). Det ulegemlige, f.eks. sproglige udsagn, iagttages som materialitet (jf. 'det ulegemliges materialisme', Foucault 2001b:37), positivitet og manifest opdukken (Foucault 2003b) og som netop fremtrædelse alene (Foucault 2001a). Det er således relationer mellem betegnere, der er analysens formål.[7]

Analysen af annonceringer/udsagn søger således at beskrive typer af og relationer mellem udsagn og deres regulerende historiske transformation. Hvilke formationsregler strukturerer produktionen

[6] Sådanne analyser findes f.eks. i *Galskabens Historie* og *Ordene og Tingene*, mens analysen af subjektet senere i forfatterskabet udvikles til at omfatte, hvordan produktionen og underkuelsen af subjektet sker gennem (selv)disciplinering (f.eks. *Overvågning og Straf*) og gennem inderliggørelse (f.eks. *Seksualitetens Historie*).

[7] Signifiant'ernes relationer jf. Foucault 2003b:120-127, særligt 125. Dette er således også et opgør med strukturalismen signifiant-signifie-fokus.

af diskurs? Formålet bliver at beskrive mulighedsbetingelser for, at noget kan fremtræde som meningsfuldt, mens andet ikke fremtræder. Med andre ord: Hvilke systematikker kan udlæses af udsagnenes spredning?
I den såkaldt genealogiske fase af forfatterskabet (fra begyndelsen af 1970'erne) udvides interessen til i højere grad at omfatte materialiteter som diskurs/udsagn/annonceringer, praktikker, institutioner og teknologier. Interessen for regularitet og mulighedsbetingelser i forhold til, hvordan subjekter bliver genstand for viden, herunder viden om sig selv, og hvordan viden om subjektet dermed både producerer og underkuer det, er dog det kontinuerlige element i den analytiske interesse: Nu med det overordnede perspektiv at undersøge, hvilke muligheder der fremtræder, og hvilke der ekskluderes gennem magtudøvelse og styresystemer, og hvordan de gør det. Og: Hvordan inderliggøres magt?
Hvor 1960'er-studierne primært koncentrerer sig om regularitet, fokuserer de senere studier i høj grad på modstande mod, ikke magtbesiddelser, men magtteknologier. Modstande forstås som en kilde til at forstå regularitet og orden – modstande analyseres som en del af den produktive magt, ikke som noget, der står 'uden for den'.[8] Her er det netop opposition til effekter af magt forbundet til *viden, kompetence* og *kvalifikation*, der er i centrum (Foucault 2000b:330).
I lyset af Foucaults begreb om diskursiv regularitet kan vi forstå Bernsteins begreb Pædagogisk Diskurs og dets tilknyttede diskurstyper og regler som tomme (jf. Chouliaraki 2001). Disse begreber tillægges ikke i sig selv noget indhold, men søger at gribe om og undersøge de formative regler, den regularitet, der relaterer viden og subjekter til hinanden i en bestemt disciplinerende anordning, den pædagogiske, og dermed at forstå regulering af mulighedsbetingelser og (med Bourdieus ord) rummet af muligheder (Bourdieu 2003d) i en udvalgt samfundsmæssig institution i forhold til netop det indhold, der produceres der: Viden og subjekter, som effekter af magt og objekter for kontrol. Samtidig muliggør rekontekstualiseringsoptikken, at analysen af regularitet på et relativt autonomt felt kan ses i sammenhæng med regularitet på andre sociale felter.

1.2.2 Klasserummets grammatik. Studiet af sproglig praksis som social praksis. Fairclough og lingvistisk inspirerede greb, herunder SFL

Et systematisk rekontekstualiseringsstudie, der empirisk prioriterer det pædagogiske praksisfelt, det officielle rekontekstualiseringsfelt samt det intellektuelle felt ligeligt, er selvsagt ikke muligt inden for denne afhandlings rammer. Ej heller er det afhandlingens sigte. Min strategi er ud fra indledningsvise læsninger af tekst fra henholdsvis det intellektuelle felt, særligt teologi og religionsvidenskab, tekst fra offentlig debat om kultur, herunder kultur og religion i forhold til, hvad faget Kristendomskundskab skal danne til, samt juridisk, fagpolitisk og uddannelsespolitisk tekst at identificere, hvilke *annonceringer* og relationer imellem disse på området religion og uddannelse som træder i forgrunden (se Kapitel 2). På baggrund af disse læsninger vil afhandlingens hovedsigte

[8] Jf. analysen af repressionshypotesen, Foucault 2002:15 ff.

være at belyse spørgsmålet om, hvad der fremtræder i relation til disse annonceringer og den (diskursive) orden, de tegner, i den konkrete skoleundervisning, hvor religion er defineret som det faglige hovedindhold.
Sagt på en anden måde: Hvordan opererer og udformer formationer af viden om religion/kultur sig på klasserumsniveau, hvor aktørerne er lærere og elever? Hvordan rekontekstualiseres og produceres disse vidensformationer i klasserummet?

Det er Bernsteins blik på uddannelsesfeltet, der på et overordnet plan sætter mig i stand til at analysere indholdet på feltet, dvs. den specialiserede pædagogiske kommunikation, der ikke alene reproducerer viden og social struktur, men også selv producerer. Her viser Bernsteins begreber det analytiske blik hen mod "den pædagogiske diskurs' indre grammatik" (Bernstein 2001c:148, Chouliaraki 2001:48) og dermed også klasserummets "grammatik" – som et nedslagssted for analyse af, hvordan klasserummets praksis rammesættes, dvs. *hvordan* klasserummet er objekt for kontrol. At bruge kommunikative mønstre på denne måde, altså som en kilde til at fremanalysere rummets kontrolformer, er sammenlignelig med den status, *udsagn*[9] tillægges i vidensarkæologien. Grammatikken anses ikke for at styre reglerne for dét, der produceres, men grammatik siger noget om reglerne for dét, der produceres (jf. Foucault 2003b:29-30). Mens Foucault distancerer sig fra lingvistisk analyse (Foucault 2003b:29-30), tildeler Bernstein kommunikation status som materiale til at fremanalysere social praksis. Hans begrebsapparat rummer dog ikke i sig selv redskaber til at sætte konkrete grammatiske træk og sproglige mønstre i forhold til studiet af diskursiv regularitet i pædagogisk praksis.
Sådanne redskaber har jeg valgt at finde via sociolingvisten Norman Faircloughs (Fairclough 1992, 1995, 2001, 2003, uden trykkeår) arbejde med at sammentænke studiet af diskurs som sprogbrug med studiet af diskurs i foucaultsk forstand. Hos Fairclough forbindes studiet af konkret sprogbrug med studiet af "diskursiv praksis" som en magtfuld og manifest del af "social praksis" – der udgør tre til hinanden relaterede niveauer i Faircloughs analytiske framework (Fairclough 1992:73). Dette sker via en sammentænkning af to typer begreber om diskurs: Et sociolingvistisk og et begreb tolket ud af Foucaults arbejde (Fairclough 1992:37-61), der munder ud i Faircloughs koncept for Texually-Oriented Discourse Analysis (TODA), også kendt som Critical Discourse Analysis (CDA).

Sondringer mellem Faircloughs tre niveauer; tekstniveau, diskursiv praksis og social praksis, kan og bør næppe trækkes skarpt; der er tale om analytiske sondringer, men samtidig om et analytisk

[9] Foucault taler om henholdsvis *Statement [L'Énoncé, Foucault 1971]*: "we must grasp the statement in the exact specificity of its occurrence; determine its conditions of existence, fix at least its limits, establish its correlations with other statements that may be connected with it, and show what other forms of statement it excludes" (Foucault 2003b:30-31) og *Enunciative Modalities [des modalités enonciatives, Foucault 1971]* (f.eks. Foucault 2003b:55 ff) svarende til subjekter – udsigelsesmodaliteter. Det er i denne betydning, jeg bruger 'udsagn' og 'annoncering/er'.

kontinuum. I tekstorienteret diskursanalyse analyseres det konkrete sproglige materiale[10] – hos Fairclough kaldet *Tekst* – dels med henblik på, hvordan teksten bruger forskellige lingvistiske, herunder grammatiske, træk, og dels hvordan tekst kan forstås i forhold til den sociale *aktivitetstype*, den er en del af (f.eks. klasserumspraksis; herunder lærerpræsentation, turtagning osv.). Til begrebet om aktivitetstype knytter Fairclough et begreb om *genre*, som han forstår som "a relative stable set of conventions that is associated with, and partly enacts, a socially ratified type of activity.." (Fairclough 1992:126). Til begreberne om genre og aktivitetstype knytter sig også spørgsmålet om, hvordan tekst trækker på andre tekster og andre genrer i form af intertekstualitet og interdiskursivitet (intertekstualitet jf. Bakhtin via Kristeva), såsom hvordan f.eks. mundtlige genrer knyttet til intimsfæren rykker til den offentlige sfære, hvilket f.eks. kan ses i læge-patient-samtaler og i samtaler mellem lærere og elever, som i stigende grad præges af en intimisering gennem sproglig praksis (Fairclough 1992, Chouliaraki 1998).
Studiet af tekst sættes i Faircloughs kritiske diskursanalyse ind i en bredere ramme, nemlig hvilken diskursiv praksis konkrete tekster fremviser at være en del af (herunder hvilke interdiskursive træk, teksten rummer), idet diskursiv praksis forstås som en del af social praksis. Samtidig kan man sige, at Faircloughs tilgang til at arbejde med sprog tager udgangspunkt i social praksis, som undersøges via sproglig praksis på tekstniveau.

Hvad Faircloughs arbejde bidrager med til de analytiske strategier i denne afhandling er således dét **at forbinde analyser af teksters, det vil her sige klasserumskonversations, sproglige træk til en analyse af, hvordan klasserummet reguleres**. Klasserummets grammatik er således mere end, hvad der i traditionel lingvistik regnes for grammatik, f.eks. også grammatiske valg som noget, der er indlejret i og medproducerende af social praksis. Med andre ord er Faircloughs tilgang at frugtbargøre konkret sprogbrug som genstandsfelt i studiet af social og diskursiv praksis i foucaultsk og bernsteinsk forstand. Faircloughs framework fungerer således som brobygning mellem studiet af diskursiv regularitet og studiet af sprogbrug.
Sprog ses altså i denne afhandling som netop social praksis. Ikke som den eneste form for social praksis, og ikke som en særligt privilegeret praksisgenererende instans, men som en magtfuld og produktiv del af social praksis. Dermed ikke alene reproducerer sprog social orden; sprogbrug er også medproducent af og omfattet af det sociale. På denne vis er der kontinuitet mellem Foucaults begrebsliggørelse af diskurs som materialitet og Faircloughs begreb om tekst og sprog som socialitet.
Faircloughs arbejde udgøres ikke mindst af overvejelser om relationen mellem det sociale og konkret sprogbrug med det omtalte dobbelte diskursbegreb som bindeled. Desuden peger han i sit

[10] Fairclough opererer med et multimodalt tekstbegreb, som kan rumme ethvert semiotisk produkt; talt, skrevet, visuelt samt kombinationer af disse. *Discourse and social change* (1992) koncentrerer sig om lingvistisk tekst (Fairclough 1992, Chouliaraki & Fairclough 1999).

arbejde på en omfattende værktøjskasse af mulige analyseredskaber til konkrete tekststudier. Foruden begreber om genrer og aktivitetstype og sammenhænge herimellem og et overordnet blik på tekst og kontekst ud fra intertekstualitetsbegrebet trækker Fairclough på et bredt udsnit af tekstlingvistiske begreber. Brugen af begrebet præsupponering; hvordan tekst skaber betydning gennem underforståelser, hvilket jeg vender tilbage til i Kapitel 4, er et eksempel på dette. Desuden har ikke mindst systemisk funktionel lingvistik, som den især er udviklet af M.A.K. Halliday, en fremtrædende placering i det faircloughske katalog over redskaber til analyse af tekst. Fairclough er ikke meget detaljeret i sin beskrivelse af de begreber om sprog, han låner fra SFL. Nedenstående beskrivelse af, hvordan SFL kan forstås i forhold til den faircloughske værktøjskasse til tekstlæsning, trækker derfor, foruden Fairclough, også på systemisk funktionelle lingvisters egne fremstillinger. Min brug af SFL skal dog forstås som en konkretisering af Fairclough og går gennem en faircloughsk interesse for sprog – ikke i sig selv – men som en del af social praksis. Det er i den betydning, at der her og senere i konkretiseringen af afhandlingens læsestrategier (se Kapitel 4) trækkes på SFL-beskrivelser af sprog.

Systemisk funktionel lingvistik (Andersen et al. 2001, Halliday & Matthiessen 2004, Frimann Trads 2000, Frimann 2004, Hestbæk Andersen og Smedegaard 2005) er en teori om sprog, der omfatter studiet af sproget som system og struktur samt funktionel sprogbrug. Konkret sprogbrug forstås som *instantiering*; aktualisering af ressourcer (Andersen et al. 2001:24-26). SFL beskriver de forskellige funktioner, som sproget har på samme tid, og fokus i en SFL-analyse af sprogbrug er således på den talendes brug af forskellige sprogfunktioner og aktualisering af sprogsystemets ressourcer. Sprogsystemet ses som en ressource, hvorfra talerne vælger, når de udveksler ydelser og information, hvor kombinationsmulighederne er særdeles omfattende.
I systemisk funktionel lingvistik er grammatikken en såkaldt *leksiko*grammatik, en tilgang til grammatik, som er sammenvævet med semantik; betydning. Med Frimann Trads[11] kan man sige, at SFL/Halliday ser "grammatikken som et system, der er gennemtrængt af betydning, hvorfor en skelnen mellem grammatik og semantik ville være umulig, kunstig og meningsløs" (Frimann Trads 2000:36). Samtidig er præmissen, at netop fordi der er multiple ressourcer og kombinationer af disse til rådighed, bliver det muligt at se den konkrete sprogbrug som en bestemt måde at repræsentere verden og organisere relationer på. Noget andet kunne principielt være valgt, men blev det ikke. Hvilke betydninger skaber valget sammenlignet med andre mulige valg?
Det er netop SFL's leksikogrammatik, som Fairclough inddrager i sit tekstanalytiske framework. Dette gennem SFL's beskrivelse af sprog i forskellige funktioner, altså at f.eks. en sætning realiserer flere funktioner. Det er således SFL's systematiske beskrivelse af sproget i tre

[11] Frimann Trads angiver her J. M. Martin 1992: *English Text: System and Structure*, Amsterdam: Benjamins, p. 33 som reference.

overordnede funktioner kaldet metafunktioner, som Fairclough bruger til at operationalisere analysen på tekstniveau. Det drejer sig om følgende metafunktioner:

- Den interpersonelle funktion ('tenor'/udveksling og relationer): Hvem kommunikerer, og hvilke relationer etableres der mellem dem? I Faircloughs bearbejdning bliver dette relateret til, hvilke identiteter der fremtales i teksten.
- Den ideationale funktion ('voice'/repræsentation og udpegning): Hvad kommunikeres der om? Hvordan repræsenteres verden? Hos Fairclough bliver dette til, hvordan der etableres viden om verden, og dette knyttes til ideologi.[12]
- Den tekstuelle funktion ('message'/måden), som organiserer de to andre metafunktioner som sprog: Hvordan anvendes sproget, dvs. hvordan etableres der sammenhæng i teksten?

Alle tre funktioner er på spil i en ytring. Et sprogligt udsagn organiserer tekstlig sammenhæng (internt i en sætning, mellem sætninger og mellem tekst uden for 'selve teksten' og 'teksten selv'), det organiserer sociale relationer og identiteter, og det organiserer viden om verden (Hestbæk Andersen & Smedegaard 2005). Til hver af de tre sprogfunktioner knytter der sig en række leksikogrammatiske ressourcer. Fairclough peger her på systemet modalitet, dvs. hvordan teksten udtrykker forskellige grader af anknytning til sandfærdighed af det sagte eller til nødvendigheden af det sagte. Dette hører til sprogets interpersonelle ressourcer. Det er som anført begrænset, hvad Fairclough skriver om grammatiske ressourcer som redskaber i tekstarbejdet. Derfor udbygger jeg detaljeringsgraden af de af SFL's leksikogrammatik inspirerede læseredskaber med systemisk funktionel lingvistik, som der er arbejdet med den i forhold til dansk sprog (Frimann Trads 2000, Frimann 2004, Andersen et al. 2001, Hestbæk Andersen & Smedegaard 2005). Når jeg således i mine konkretiserede læsestrategier også inddrager systemisk funktionelle lingvisters arbejde, er det vigtigt at være opmærksom på, at jeg ikke arbejder med dette lingvistisk, men at jeg inddrager lingvistik som en måde at arbejde systematisk med den sproglige side af social praksis på, fordi disse grammatiske analyseredskaber fokuserer systematisk på betydning. For hvilke og hvordan redegør jeg i Kapitel 4. Arbejdsgangen i analysen er, at efter en detailanalyse af konkret tekst, der inddrager bl.a. grammatiske træk, analyseres og fortolkes detailanalysen i lyset af Foucaults begreber om relationer mellem og produktion af viden, subjekt og magt.

[12] Jeg bruger i denne afhandling ikke ideologibegrebet i hverken klassisk marxistisk fortolkningstradition, hvor det knyttes til bevidsthed modsat materialitet, hvorved ideologi ses som en afledning, et genskin af den materielle basis (den såkaldte genspejlingsteori, Buchardt 2003). Denne sondring søger jeg netop via Foucault (og dennes læsninger af Nietzsche) at skrive mig ud af (Foucault 2001a,b, Buchardt 1994). Jeg bruger heller ikke ideologibegrebet i strukturmarxistisk betydning, som det fremtræder hos f.eks. Althusser og Pêcheux, og som Fairclough angiveligt trækker på (Fairclough 1992:30ff.), hvor 'ideologi' nok begrebsliggøres som transformativ og som materialitet, men hvor begrebet – i lyset af et Foucault-inspireret begreb om 'subjekt' – fremstår som refererende til et subjekt, der er objekt for ideologi, og dermed er genstand for reproduktion af 'falsk bevidsthed'. En anden pointe er, at jeg, som det vil fremgå, kun sekundært trækker på analyseredskaber, dvs. leksikogrammatiske ressourcer knyttet til den ideationale funktion, idet den interpersonelle funktion er i fokus i denne analyse.

1.2.3 SFL, ”valg” og afhandlingens greb om subjektet

SFL’s fokus på talernes *valg*, som tilsyneladende overtages ubehandlet af Fairclough, er ikke uproblematisk i sammenhæng med dette projekt, hvor de overordnede greb i forlængelse af Foucault netop distancerer sig fra forestillingen om subjektet/subjekter som ophav til diskurs. Analyserne i denne afhandling vil derfor fokusere på, hvordan udsagn fremtræder og i fremtrædelsen relaterer til hinanden, og dermed hvordan udsagn kan sige noget om et regulativt rum, og hvilke pladser der er til rådighed for at blive subjekt. Med andre ord er min brug af redskaber fra systemisk funktionel lingvistik styret af et (foucaultsk) blik på subjektet som en funktionel størrelse, der bliver til ***i*** talen. Min analyse af de grammatiske ressourcer, der er i brug i klasserummets officielle tekst, beskæftiger sig derfor ikke med begrebet *valg* i betydningen ’intenderede valg’ hos de talende, men udelukkende med, hvordan disse ”valg” praktiseres. Sagt på en anden måde: Det er ikke i denne afhandlings interesse at undersøge de sproglige praktikkers relation til taleren ved at se disse som udtryk for og dermed kilde til talerens intentioner. Fokus er de forekommende ’betegnere’ og deres relation til hinanden (jf. Foucault 2003b som omtalt tidligere i dette kapitel, note 7),[13] og hvordan dette net af relationer mellem talens betegnere producerer subjekter og dermed: taleren. Den *subjekt-ivitet*, der knyttes til de enkelte talere, betragtes i denne del af min analyse som installationer og dermed et sted, hvorfra regularitet kan fremanalyseres. Det, der i øvrigt knyttes til de respektive talere – såvel som til de ikke-talende aktører i rummet – inddrages via en anden analytisk bevægelse, nemlig blikket på aktørpositioneringer på feltet (overordnet gennem begreberne Kapital-Habitus). Heller ikke her betjener analysen sig af et intentionelt farvet subjektsbegreb. I stedet bruges begreberne om Habitus og Kapital(er) til at indfange, hvad aktørerne bringer med ind i rummet, og hvordan dette anerkendes eller underkendes. Opsummerende: I den Bourdieu-inspirerede den af analysen ser jeg på de talende og handlende og deres relation til feltet, og hvad de bringer med derind. Her er den talende eller snarere; aktøren i fokus. I den Foucault-orienterede del af analysen opererer jeg derimod med talere, men uden at disse ses som ophav til talen. Her er det med andre ord *talen* og den måde, hvorpå denne skaber pladser for *talere*, der er i fokus. Ved at kigge på talen og de forskellige former for tale søger jeg at sige noget om, hvilke pladser der er til rådighed for at være ’nogen’, og hvordan dette skaber ’nogen’. Mens jeg i den Bourdieu-inspirerede praktikorienterede analyse ser på, hvad talerne/aktørerne bringer ind i rummet, og hvordan deres kroppe og bidrag vurderes, så ser jeg i denne del af analysen på, hvordan talen frembringer talere (og dermed pladser for aktører).

[13] SFL distancerer sig fra Chomskys dybdestrukturalisme, men spørgsmålet er, om SFL ikke samtidig trækker på hermeneutikkens og fænomenologien intentionale subjekt (om Foucaults kritik af og distance til sidstnævnte: f.eks. Foucault 2003b:30).

Min hensigt er via Fairclough-inspirerede analysekategorier, der bl.a. trækker på kategorier og grammatiske enheder fra den systemisk funktionelle grammatik og på begreber som intertekstualitet og præsupponering, at undersøge talen omkring undervisningens indhold og lægge den til rette for en analyse af diskursiv regularitet i forhold til, hvordan subjekter, viden og magt produceres. Men det er netop som **en måde at nærlæse på**, at SFL-elementer bruges i de analytiske foki, og ikke som et systematisk studie af den sproglige praksis i dens egen ret som en i sig selv genererende kilde til social praksis.

Om dette analytiske lag orienteret mod at undersøge diskursiv regularitet vil jeg opsummerende sige, at det analysestrategisk implicerer en forståelse af magt som produktiv, produceret og ikke-besiddet. Det er måderne, hvorpå særligt objekter og pladser for subjekter genereres i vidensproduktionen, der er i fokus. Ikke aktører, men talere, der bliver til i talen. Men dette fokus på magt som ikke-besiddet er alene strategisk: Afhandlingens blik på klasserummet betjener sig som nævnt også af en felt- og praktikorienteret, Bourdieu-inspireret analytik, hvor magt og kontrol forstås som forbundet til aktører i kraft af institutionens og feltets anerkendelse og underkendelse af aktører, aktørbidrag og aktørstrategier, med andre ord: Kamp om, hvad der er legitimt og værdifuldt, og hvordan denne anerkendelse *fordeles* på aktører i relation til det, de bringer med ind i rummet. Dette kan samtidig sige noget om, hvordan disse aktører gennem praktikker klassificeres socialt. Det første analytiske spor, begrebssat gennem Foucault og operationaliseret med Fairclough-inspirerede læsestrategier, fokuserer på indholdets generering og den dertil knyttede regulering, skal der i det andet analytiske spor – det aktør- og praktikorienterede – fokuseres på fordeling, tilblivelse af fordeling og kamp om fordeling.

1.3 Aktør,[14] praktik og felt

Praktikanalysen tager som nævnt udgangspunkt i studiet af skolen som relativt autonomt felt. Dette forstår jeg som et kampfelt, hvis dynamik udgøres af aktørernes kampe om ressourcer og om anerkendelse af ressourcer (Broady 2002). Disse kampe kan anskues gennem begrebsparret Kapital og Habitus. Kapital beskriver, hvilke typer ressourcer, materielle såvel som symbolske, der anerkendes som gangbare på feltet (videre herom i 1.3.3). Habitus er at forstå som legemliggjorte kapitaler, knyttet til og besiddet af den enkelte aktør, såvel som ressourcer, der ikke anerkendes på feltet.

[14] Jeg har valgt konsekvent at bruge begrebet 'aktør' i afhandlingen. Dette skønt den mest dækkende oversættelse til dansk jf. Hovmark er 'agent', da det bourdieuske begrebsunivers lægger distance til såvel interaktionistiske som deterministiske modeller (Henrik Hovmarks forord til den danske udgave af *Af praktiske grunde*, Bourdieu 2003a:8). Jeg ønsker med dette valg at lægge beskrivelsessproglig distance til forestillinger om intentionel agens (som er Bourdieus) som dét, der genererer pædagogisk praksis (jf. Kapitel 2), og vælger dermed at bruge aktørbegrebet i stedet, vel vidende at dette kan signalere det samme.

Formålet med den praktikorienterede analyse er at undersøge, hvordan der i klasserummet kæmpes om og fordeles anerkendelse (*positionering/strategier*) i forhold til, hvad der anerkendes som etableret, legitimt og indtageligt (*positioner*, se 1.3.1). I denne sammenhæng inddrages et blik på aktørernes socialhistorie i form af *dispositioner* (se 1.3.2); deres habituelle forudsætninger, med andre ord deres disponering for at læse spillet, kampen om positionerne, på feltet. Vægten ligger her på, hvordan elevaktørernes dispositioner netop *fremtræder* og *anerkendes* eller netop *ikke anerkendes* i klasserummets praktikker. Lærernes kategoriseringspraktikker står her som et centralt aflæsningssted (videre om, hvordan dette operationaliseres begrebsligt og empirisk, i 1.3.2).

Centralt for dette studie er således skolens institutionelle praktikker og dermed en begrebsliggørelse af skolen som *institution.* Skolen er ikke er den eneste type fænomen, der kan begrebssættes som institution i mit materiale og mine analyser: Fokusset på aktørernes socialhistorie bringer f.eks. *familien* ind i materialet, altså en anden institutionel kontekst, hvori der foregår socialisering. En central del af en af feltbegrebet og begrebet om socialt rum inspireret analyse af skolens praktikker er netop spillet om anerkendelse af aktører i spændingsfeltet mellem to socialiseringsinstitutioner; skolen og familien. Desuden dukker pasnings- og fritidsinstitutioner op i dele af datamaterialet, nemlig lærernes beskrivelse af elever og i elevers beskrivelse af sig selv. Analysen af, hvad aktørerne bringer med sig på feltet, drejer sig ikke mindst om, hvordan lærere som autoriserede repræsentanter for socialiseringsinstitutionen 'skole' vurderer de ressourcer, som eleverne bringer med fra andre socialiseringsinstitutioner. Her indgår f.eks. også *nationen*, om end i en mere abstrakt forstand, som en institution, aktørerne på mikroniveau forholder sig til (anerkendelse af adgang til nationalitet) – og på mere overordnede niveauer (på meso- og makroniveau inspireret af Lundgren, se Kapitel 2) som en faktor uden for skolens felt, som udvælgelse af viden begrundes i og relateres til. En række institutioner er således på forskellige niveauer relevante for at begrebsliggøre, hvad en 'institution' er, og for at forstå dét, der sker i skoleinstitutionens praktikker. Noget ligger altså i min teoretiske forforståelse – mens noget tales ind af informanterne. Pointen er samlet set, at felter står i relation til hinanden, og at aktører må ses som aktører på flere felter: De er netop ikke alene elever, men også børn i en familie, står i forskellige relationer til nationalitet og nationalstat etc. I denne sammenhæng er det vigtigt at pointere, at det netop er klasserummet, skolen og skolens *institutionelle logik*, der er analysens fokus, og at det er som de fremtræder i et udsnit af skoleinstitutionens praksis, at relationer og betydninger knyttet til andre institutioner studeres.

Institutionel logik forstås her som, hvad der institutionelt er oparbejdet af indtagelige positioner, hvad der anerkendes, samt måder at anerkende på, og altså de logikker aktørernes strategier må tage højde for i forsøget på at forvalte, hvad de bringer med ind i institutionen.[15]
Her spiller sondringen mellem det skolemæssigt legitime og det skolemæssigt illegitime en central rolle. Hvad der anerkendes og forskellige former for anerkendelse må i forlængelse af Bourdieu forstås som et produkt af historiske omstændigheder i form af kampe på feltet. Der er altså hverken tale om evige eller uforanderlige fænomener, men om institutionelle historisk og socialt konstruerede logikker. Jeg vil i dette studie ikke kigge på anerkendelsesformernes tilblivelse og opkomst (og dermed ikke på, hvordan feltets positioner er produceret historisk gennem kampe på feltet), men søge at fange legitimitet og anerkendelse.
Jeg søger analytisk at indfange anerkendelse i to former.
For det første gennem et blik på, hvem der praktisk tildeles og har adgang til hvad gennem turtagningssystemet, som det administreres af lærerne (analyse af positioner og deres indtagelse), og for det andet gennem et blik på, hvilke karakteristika, værdisætninger og egenskaber lærerne beskriver elever, særligt de enkelte elever, ud fra (analyse af elevers dispositioner).
Det sidste er knyttet til lærernes kategoriseringspraktikker; klasserummets kategoriseringsformer.[16]
Dette er inspireret af Bourdieus analyse af "academic forms of classification" i forhold til, hvilke valuerende ord (betegnet som adjektiver) lærere bruger, når de kommenterer elevers arbejde (Bourdieu 1998:30-41). Pointen er her dels, at lærerne ikke bare vurderer elevernes konkrete præstationer, men hele deres måde at være og opføre sig på (Bourdieu 2003b:46). Dels at det hierarki af kategoriseringer, som påhæftes de respektive elever, og som fordeler dem hierarkisk, og som viser måder at opfatte dem på og at tilmåle dem institutionel anerkendelse, kan ses som korresponderende med elevens socioøkonomiske historie og kapitalbesiddelser. Hierarkiet af "adjektiver" (og lignende egenskabs- og værditilskrivende sprogbrug) korresponderer altså og må ses i sammenhæng med hierarkiet af social oprindelse.
Hvad der anerkendes i dét sociale rum, som klasserummet i denne afhandling forstås som, må altså ses i forhold til rummets og dets aktørers sociale strukturering. Værdisættelser er ikke alene værdisættelser af det eksplicit til rummets knyttede (skolepræstationer), men værdisættelse af, hvad aktørerne (her primært eleverne) bringer med socioøkonomisk. Det er således ikke den sproglige kategorisering i sig selv, men sproglig praksis i sammenhæng med sociale betingelser, der gør kategoriseringer magtfulde (jf. Bourdieu 1998:41). Fokusset på lærerens kategoriseringspraktikker skal ikke forstås sådan, at det er lærerne, der skaber og frit vælger, hvilke elever der anerkendes for

[15] Selve empirikonstruktionen bag materialet til analysen af praktikker er i lyset af dette opbygget omkring, hvad der antages at være institutionens logik, nemlig arbejds- og indholdsformer samt adfærdskategorier særligt knyttet til turtagning (se Kapitel 4).
[16] Jeg vælger her at bruge kategorisering om lærernes valuerende sproglige praktikker – og klassifikation om de struktureringer, de producerer. Hvor Bourdieu (1998) bruger "classification" i begge betydninger, bruger Øland netop kategorisering som betegnelse for den sproglige praktik knyttet til læreres valuering af elever, som bruges som et sted for aflæsning af fordelinger af anerkendelse (Øland 2007a).

hvad. Når lærerens anerkendelsespraktikker er interessante for min analyse, er det netop, fordi disse knytter sig til lærerens institutionelle plads – at fordele anerkendelse og adgange – og dette netop i et rum, der må forstås som socialhistorisk produceret.
Kategoriserings- og anerkendelsespraktikker knyttet til skolegang må altså forstås som noget, der står i korresponderende og homolog relation til, hvad der anerkendes socialt, samtidig med at kategoriseringspraktikkerne spiller en aktiv rolle i netop at omsætte elevbaggrunde til hierarkiserede skolepræstationer og dermed producere en til klasserummet og skoleinstitutionen passende social klassifikationsstruktur.
Det er således som socialt rum – socialt struktureret og socialt strukturerende – at jeg fremanalyserer klasserummet og dets aktører i lyset af feltbegrebet og dets dobbelte antagelse om homologi: En 'makrohomologi' mellem sociale felters værdisættelser og struktureringer og en 'mikrohomologi' mellem feltets positioner og de kategoriserings- og anerkendelsesformer, der virker på feltet – og aktørernes socialhistorie.

Selv om feltbegrebet således bruges som overordnet analytisk ramme, kan man ikke sige, at klasserummet eller skolen i det hele taget i stringent bourdieusk forstand kan forstås som et felt. Feltbegrebet og dets antagelse om homologi er her snarere at forstå som et begrebsligt baggrundstæppe for begreberne kapital og habitus, der tjener til at kunne forstå empiriske forekomster i skolen og klasserummet som socialt rum og social praktik (lignende brug af feltbegrebet; f.eks. Moldenhawer 2001, 2007a, Mottelson 2003).

1.3.1 Position og positionering ud fra studiet af klasserummets praktikker

Inspirationen fra feltbegrebet og de tilknyttede begrebsdannelser operationaliseres i denne afhandling i en analysestrategi bestående af to dimensioner: Én dimension, hvor jeg analyserer aktørernes praktikker, hvordan elevaktørerne søger (eller ikke søger) at indtage rummets *mulige positioner*, og i hvilken grad de er succesfulde med det og således anerkendes eller ikke anerkendes. Og en anden dimension, hvor jeg analyserer aktørernes dispositioner, de ressourcer, de besidder, og hvordan disse anerkendes i klasserummets praktikker konkretiseret gennem lærernes kategoriseringspraktikker. Samlet set er den analytiske interesse i den praktikorienterede analysestrategi, hvordan eleverne som aktører *positionerer* sig i dette spændingsfelt, altså deres strategier på feltet, og hvordan de positioneres og klassificeres socialt i skolens institutionelle logik, som den praktiseres i klasserummet. I dette afsnit skal den første analytiske dimension af den praktikorienterede analyse nu udfoldes, nemlig den, der tager udgangspunkt i *klasserummets positioner* og hvordan og i hvilken grad, disse søges indtaget.

Positionsbegrebet hos Bourdieu har en dobbelt betydning. Dels bruges positioner til at begrebsliggøre 'noget', der kan indtages. Et historisk oparbejdet "sæt af elementer som er

konstituerende for hvad [skuespil] er for noget." (Bourdieu 2003d:57) – feltets former og i relation til hinanden markerede steder og dermed det tætteste, Bourdieus begrebsapparat for mig at se kommer på, hvad man kan kalde 'indholdet' på feltet. I forhold til f.eks. det litterære felt: værker, tidsskrifter etc. – kunne dette være stofområder og arbejdsformer. Dels bruges 'position' hos Bourdieu til at begribe aktørens placering på feltet. "En agent" hedder det videre "som ønsker at gøre sig fortjent til at bære prædikatet ["instruktør"], er nødsaget til at forholde sig til og indtage en bestemt position i forhold til disse punkter." (Bourdieu 2003d:57). Disse punkter, fonemer i feltets "fonemsystem" (Bourdieu 2003d:66) er altså de positioner, som aktøren kan indtage og dermed positionere sig i forhold til. Dette historisk oparbejdede fonemsystem af positioner (historisk her forstået som "gået i arv fra tidligere kampe i feltet", Bourdieu 2003d:68) må forstås som et relativt stabilt rum af muligheder. Disse relativt fikserede muligheder, som positionerne udgør, læses på den ene side af aktøren ud fra aktørens dispositioner for se dette rum af muligheder, men det rum af muligheder, som udgøres af feltets positioner, har på den anden side samtidig "en tendens til at orientere agenterne i deres søgen, i og med at det definerer et univers af problemer, referencer, intellektuelle holdepunkter (som ofte består af navnene på ledende personligheder), ismer, kort sagt: et helt system af koordinater som man må have i hovedet – hvilket ikke er det samme som i bevidstheden – for at være med i spillet" (Bourdieu 2003d:57).

Det er særligt i Bourdieus studier af produktionsfelter som litteraturens felt (Bourdieu 2005a, 2003d), at positionsbegrebet bruges til at begrebssætte feltets indholdsmæssige "fonemsystem" (Bourdieu 2003d:66) og således placere hierarkier af litterære skoler, skabere, genrer og stilarter over for hierarkiet af aktørers positioner – dét der er indtaget eller søgt indtaget – modsat indtagelse af andre mulige positioner. På denne måde udgør positioner altså feltets historisk oparbejdede indholdsmæssige former, som orienterer aktørernes strategier. Som sådan formes aktørerne af indtagelsen og dermed af hierarkiet af positioner, men samtidig formes også hierarkiet af positionerne på feltet netop af de måder, de indtages på og af dem, der indtager dem.[17]

Når jeg anvender positionsbegrebet i afhandlingens analyser, bruger jeg det til begrebsligt at fastholde en udvalgt del af skolens institutionelle praktikker, nemlig som de tegner sig ud fra praktikorienterede kategorier i klasserummet ud fra det, som klasserumsforskningen har studeret som turtagningssystemet (Lindblad & Sahlström 2002).
Noget andet kunne være valgt, f.eks. at bruge det direkte på de indholdsformer, som det er afhandlingens hovedsigte at analysere i forhold til relationen til klasserummets elevaktører, f.eks.

[17] Jeg trækker, som det kan ses af referencerne, i min forståelse af positionsbegrebet, som det bruges i Bourdieus studier af såkaldte produktionsfelter, nemlig kunstens og litteraturens felter. Når jeg anser det for muligt at applikere denne brug af begrebet på et studie af et empirisk udsnit af uddannelses- eller skolegangsfeltet, hænger det også sammen med, at jeg betragter dette felt som et reproduktionsfelt, men også som et socialt felt, der selv producerer former og struktureringer. Se note 3. En lignende brug af begrebet findes i studiet af det videnskabelige felt (Bourdieu 2005b, f.eks. 100-101), der netop også ses som et produktionsfelt.

hvilke indholdskategorier, der byder aktørerne ind i klasserumskonversationen. Min pointe er imidlertid, at rummets indholdsformer først må fremanalyseres gennem den videns- og regularitetsorienterede analyse. Som en måde at fremanalysere aktørerne på vælger jeg derfor i den praktikorienterede analyse først at fastholde positioner ud fra en af klasserumsforskningens findings i forhold til klasserummets institutionelle former, nemlig turtagningssystemet som en udbredt institutionel organiseringsform. Denne dimension af praktikanalysen bliver således en analyse af aktørernes positionering, som den tegner sig i forhold til indtagelse af turtagningssystemets positioner, herunder i hvilken grad aktørernes forsøg på at indtage positioner er succesrige og dermed anerkendes som legitime. Dette krydses derpå med en analyse af elevernes socioøkonomisk socialhistorie med hovedvægt på, hvordan deres dispositioner fremtræder og anerkendes gennem lærernes kategoriseringspraktikker. 'Klassen's klassifikationshierarki og sociale økonomi, som den herudfra fremtræder, krydses endeligt med regularitetsanalysen: analysen af det vidensregulerede rum og dets pladser for subjekter. Disse krydsninger vil udgøre den diskussion, der afslutter hver af afhandlingens to empiriske analyser (knyttet til hver en skole).

I den praktikorienterede analyses positionsorienterede dimension fastholder jeg altså det, der i Bourdieus analyse af det litterære felt kaldes "æstetiske positioner" (Bourdieu 2003d:69) som 'turtagningssystemets positioner'. Dette betyder samtidig, at praktikbegrebet, som det bruges analytisk i afhandlingen, her får sin reduktion, nemlig til henholdsvis lærernes kategoriseringspraktikker og til turtagningspraktikker. Det har her været af betydning, at jeg har villet prioritere nogle af de dele af 'feltets koordinater', som vidensregularitetsanalysen, operationaliseret i forhold til sprogbrug og konversation mellem lærere og elever om et fagligt indhold, ikke retter sig mod. Her ikke mindst de praktikformer, der ikke er eller ikke alene er sproglige, som ikke bare kan høres, men som også må ses, nemlig kampen om taleturenes fordeling med læreren som fordeler og dommer.

Begrebet positioner begrebssætter således overordnet det samme, som analysen af diskursiv regularitet søger at indfange, nemlig indholdet i rummet, men hvor regularitetsanalysen forsøger at indfange dette i dets opkomst og regularitet; hvordan 'indhold' produceres, og hvordan dette – analyseret med et foucaultsk begreb om viden – producerer pladser for at være elevsubjekt, søger praktikanalysen at indfange det gennem elevers praktikker og lærernes fordelings- og anerkendelsespraktikker.
Turtagningssystemets positioner opgøres konkret ud fra den differens af praktiske muligheder, det tegner særligt at søge at erobre ordet gennem markering i forhold til at søge at erobre ordet uden eksplicit forudgående lærersanktion. Hvordan fordeler indtagelse og indtagelsesforsøg sig mellem disse positioner, og hvad er succesfuldt (anerkendes) og hvad ikke? Dernæst: Hvordan tegner fordelinger af indtagelsesforsøg og indtagelser sig mellem aktører? På denne baggrund diskuterer

jeg, hvordan positioneringer former og farves af aktørernes socioøkonomiske placering og samtidig indgår som medproducenter i klasserummets socioøkonomi, og dette dermed også former og farver koordinatet af positioner socioøkonomisk.
Herigennem vil jeg afdække, hvordan klassen som socialt rum udfyldes af et udvalg af til hinanden relaterede positioner, og hvilke aktører, der søger at indtage hvilke positioner. Hvad der indtages gennem kamp, hvordan noget, der indtages, fremtræder som allerede erobret/besiddet, og hvordan nogen ikke søger at indtage noget eller særlig meget.

1.3.2 Dispositioner, positionering og aktørernes socialhistorie

Ved *dispositioner* forstår jeg på den ene side forudsætningerne for de opfattelses- og vurderingskriterier, gennem hvilke de enkelte aktører orienterer sig i spillet på feltet. Kropsliggjorte strukturer, som aktørerne gennem deres kroppe bringer med på feltet, og som er med til at orientere deres positioneringer i forhold til feltets positioner (Bourdieu 2005b:94-95, 100). På den anden side er forudsætningen for, at noget kan være aktive dispositioner på feltet, at dispositionerne anerkendes på feltet. Det er dette element, som vil blive prioriteret i analyserne og fremanalyseret gennem et blik på aktørernes socialøkonomiske baggrund, som den fremskrives af dem selv, af forældre og i lærernes kategoriseringspraktikker. Dette vil jeg søge at fremanalysere i en vekselvirkning mellem tre lag knyttet til forskellige materialetyper, nemlig forældrenes oplysninger om deres socioøkonomi, lærernes fremstilling af eleverne og deres sociale herkomst og elevernes selvbeskrivelse. Dette udfoldes nærmere i Kapitel 4. Analytisk bruges her kapitalbegrebet til at sondre mellem typer af ressourcer og deres fordelinger. Hvordan jeg bruger kapitalbegrebet som netop et differentieret begreb til at gribe om det sociale rums økonomi, vender jeg tilbage til i det følgende afsnit (1.3.3).

Formålet med denne dimension af praktikanalysen er altså at afdække relationer mellem på den ene side socioøkonomiske baggrundsvariable og hvilken værdi, disse tilskrives i det sociale rum. Mens analysen af turtagningssystemets positioner altså søger at fange relationen mellem rummets positioner og aktørernes strategier (positioneringer) i forhold til indtagelse af positioner, søger jeg her at indkredse disponeringer og anerkendelse af disse som 'den anden side' af aktørernes positioneringsarbejde. For begge dimensioner af praktikanalysen gælder det, at det er at fremanalysere relationer og fordelinger mellem aktørerne, der er analysens mål.

Mens jeg i analysen af turtagningssystemets positioner bruger positionering til at fange indtagelse i relation til turtagning, vil jeg i de analyser, som koncentrerer sig om at fremanalysere elevernes dispositioner, og hvordan de anerkendes, bruge det til at betegne, hvordan eleverne forholder sig til f.eks. arbejdsformer, hvordan de italesætter sig selv, deres familier og deres skolesituation, men ikke mindst hvordan de positioneres af lærerne i form af kategoriseringer. Hensigten er ikke at

forklare elevernes strategier ud fra og med deres sociale baggrund, men at undersøge relationer imellem social baggrund, værdisættelse af denne og strategier i forhold til skolegang og klasserum.

Grundbegreberne bag denne del af praktikanalysen er netop habitus og kapital: *Habitus* i den forstand, at det er et bagvedliggende begreb, hvorfra jeg konstruerer mit begreb om dispositioner. Hvad jeg kigger på er, hvordan elevernes og deres familiers økonomiske og symbolske ressourcer – dels i form af legemliggjort kapital, dels i form af ressourcer, der ikke anerkendes som kapital – fremtræder i klasserummet som socialt rum. Grader af anerkendelse og dettes relation til elevernes socioøkonomiske baggrund er, hvad jeg studerer med begrebet dispositioner. Det vil sige at mit hovedfokus er på kapitalfordelinger, som de fremtræder i lærernes kategoriseringspraktikker, men i relation til elevernes (og for C-skolens vedkommende deres forældres, se Kapitel 4) oplysninger af socioøkonomisk karakter. Jeg studerer med andre ord primært dispositioner i relation til institutionelle kategoriseringspraktikker via lærernes måde at tale eleverne frem på, men søger samtidig i den grad materialet muliggør det at have en analytisk snabel nede i (særligt) elevaktørernes socioøkonomi – men med henblik på at fremanalysere, hvordan den fremtræder i skoleinstitutionen. Kapitalbegrebet bruges derimod mere ekspliciteret og analysekonkret.

1.3.3 Kapitalformer. Det symbolskes økonomi – det økonomiskes symbolik

Kapital – eller snarere kapitalformer – forstår jeg som et flerdimensionalt begreb om typer af ressourcer, forstået som ressourcer, der anerkendes som legitime og gangbare. Her ligger hovedvægten på relationen mellem det, der hos Bourdieu hedder økonomisk og kulturel kapital.

Kapital, eller snarere Kapitaler (Bourdieu 1997), er Bourdieus begrebsliggørelse af det sociales økonomi – et flerdimensionalt og differentieret kapitalbegreb, der søger at begribe det sociale rums værdisættelser og dermed dets klassifikationer (Bourdieu 2003c,f). Kapitaler er knyttet til sociale felter – hvor det, der anerkendes som kapital, produceres og reproduceres gennem, hvad der vinder anerkendelse og hvad ikke.
En overordnet sondring mellem kapitaltyper er mellem økonomisk kapital og symbolsk kapital, hvor det første søger at gribe om ressourceformer i form af konkrete besiddelser; ejendom, indkomst, formue, mens symbolsk kapital bredt kan forstås som ”det, der anerkendes” og ”det, der af sociale grupper genkendes som værdifuldt og tillægges værdi” (Broady 2002:458). Symbolske ressourcer kræver, at nogen genkender og anerkender dem, for at de kan fungere som symbolsk kapital – at de, der ser og kategoriserer, er *disponeret* for at opfatte og se bestemte ressourcer som kapitaler. På denne vis kan også økonomisk kapital fungere som høj eller lav symbolsk kapital, ligesom de symbolske ressourcer ofte også kan have konkret materiel forankring (Moldenhawer 2001:72-74). Der er altså tale om et differentieret begreb om kapitaler, tæt på det klassisk græske økonomibegreb, hvor det er knyttet til huset (oikos) og ’at holde huset’. I begrebssættelsen af

differentierede kapitaler må sondringen mellem økonomisk kapital og symbolske kapitaler forstås som en sondring af operationel art, der netop søger at indfange det sociale felts husholdningsregnskab over værdisættelse og besiddelse – og begrebssætte, at dette rummer såvel materielle som symbolske ressourcer.

I afhandlingens analyser bruges kapitalformerne til at indfange, hvilke egenskaber eller ressourcer der anerkendes hos eleverne vs. dispositioner i form af opfattelseskategorier hos dem, der konkret er sat til at forvalte anerkendelsesmagten; lærerne. Et spørgsmål kunne f.eks. være, hvordan lærere uden relation til en migrationshistorie er disponeret for at opfatte ressourcer hos forældre med en migrationshistorie? Et spørgsmål kunne også være, hvordan elever/forældre anerkender/underkender lærernes dispositioner og lærernes gensidige anerkendelse/underkendelse af hinanden. Fokus i denne afhandlings analyser er dog primært lærernes anerkendelsespraktikker: Hvilke symbolske ressourcer hos eleverne genkendes og anerkendes som symbolsk kapital, herunder også økonomiske ressourcer. Og hvordan de anerkendes.

De symbolske kapitalformer opgøres oftest i Bourdieus arbejde og i Bourdieu-reception som Kulturel og Social kapital (Bourdieu 1997, Broady 2002, Moldenhawer 2001).
Social kapital kan overordnet defineres som besiddelse af forbindelser. Det vil sige, at det er en kapital, der er knyttet til personer, grupper og institutioner og relationer mellem personer/grupper og institutioner. En analyse af social kapital kunne f.eks. rumme spørgsmål som, hvordan den sociale kapital akkumuleres og formidles, og hvordan den konverteres til økonomisk kapital og kulturel kapital i form af uddannelseskapital. Konkrete nedslag kunne være investeringer i selskabelighed, fritidsliv, venskaber og familie samt f.eks. efternavn, slægt, ægteskabsalliance, kontaktnet etc. (Broady 2002:472). I denne analyse kunne elevernes beskrivelser af deres venskabsrelationer fordelt på henholdsvis skoletid og fritid principielt være inddraget her. Desuden hvilke ressourcer eller mangel på samme, lærerne fremskriver i forhold til familiens sammenhængskraft, f.eks. hvilken betydning skilsmisser tillægges. Analysen er dog her organiseret således, at fokus primært ligger på økonomisk kapital og det, der hos Bourdieu hedder kulturel kapital. I denne afhandling, inspireret af Broady, der forklarer denne kapitalform som ”dannelseskapital” (Broady 2002:461), vil det blive begrebsliggjort som kulturel dannelseskapital med en række konkretiserede underformer.
Både økonomisk kapital og kulturel dannelseskapital forstås her som såvel materielt forankrede og symbolske. Desuden viser der sig også kategoriseringer relateret til elevens og familiens sociale værdi i form af, at mere eller mindre velfungerende skilsmisser (som lærerne ser det og italesætter det) er med til at understøtte eller nedskrive og under alle omstændigheder formulere ansættelse af eleven og forældrenes kulturelle dannelsesressourcer.

1.3.4 Kulturel dannelseskapital og nogle konkretiserbare former

I lyset af begrebet om kapitaler bliver kultur til kulturelle ressourcer. En bestemmelse af 'kultur' i singularis: Kultur som det legitime og det dominerende – gradueret i hierarkier og fordelt i forhold til, hvad der anerkendes som kultur og i hvilken grad (f.eks. Bourdieu & Wacquant 2002:72-73) og således tæt på et klassisk dannelsesbegreb ('Bildung', Broady 2002:461) med dets anknytning til kultur som finkultur. Kulturel kapital er dermed en måde at opgøre grader af dannelse på og knytter sig til 'dominerende kultur': En værdisættelse af, hvad der er 'de kultiverede værdisætninger'. Som noget sådant vil jeg herfra definere kulturel dannelseskapital som gradueret værdisættelse, der betegner relationen mellem skolen og den (anerkendte) kultur, som den måler sig i forhold til, og som dens aktører måles i forhold til besiddelse af.

Kulturel dannelseskapital (gen)findes i legemliggjort tilstand – som et system af dispositioner, dvs. habitus. Legemliggjort kapital er altid habitus, men habitus er ikke nødvendigvis legemliggjort kapital. Habitus rummer med andre ord alle dispositioner – også de ikke-anerkendte "ressourcer". Desuden i det, Bourdieu formulerer som "objektiveret" form, dvs. som konkrete artefakter i form af malerier, bøger, værktøj etc., og endelig i institutionaliseret form, i form af titler, eksamensbeviser etc. (Moldenhawer 2001:72-73).
Jeg vælger som sagt at 'oversætte' begrebet ind i afhandlingens analyser som "Kulturel dannelseskapital" – for at understrege i hvilken betydning der tales om kultur – men betjener mig tillige af konkretiserede underformer, specifikke kapitaler, som jeg underordner kulturel dannelseskapital. Det drejer sig om det, Börjesen kalder feltspecifik kapital, nemlig skolekapital og uddannelseskapital (jf. Börjesen 2005:51-52). Skolekapital bruger jeg til at betegne overleveret form via forældre og familie, og tilegnet form. Skolekapital knytter jeg primært til elever, både i tilegnet og overleveret form, og sætter den overleverede form i forbindelse med uddannelseskapital, der primært knyttes til forældre. For forældres vedkommende bruges begrebet også, nemlig i forhold til ansættelse af deres kapital som gode/mindre gode/ubrugelige eller problematiske skoleforældre. Enkelte steder betjener jeg mig af et blik relateret til sproglig kapital, rettet mod f.eks. stilbeherskelse eller mangel på samme, ligesom økonomiske og sociale kapitalformer i mine analyser også indgår i sammenhæng med ansættelse af kulturel dannelseskapital eller mangel på samme. Samlet set kan man sige, at disse mere konkrete kapitalformer, som jeg arbejder med, bliver set i det overordnede lys af et begreb om kulturel dannelseskapital.

I forhold til relationerne mellem økonomisk kapital og kulturel dannelseskapital er begge kapitaler relateret til magtfeltet, men på forskellig måde. Dette afhænger af et socialt felts egen logik og af hvilke dispositioner de, der forvalter anerkendelsesmagten, har for at se og vurdere. Kulturel dannelseskapital i form af 'den dannede personlighed' efterstræbes således af den kulturelle, universitetsuddannede middelklasse, hvorimod den økonomiske middelklasse (f.eks. funktionærer

med kortere uddannelser, f.eks. bankansatte, kontorpersonale i staten etc.) snarere vægter uddannelse som en strategi til optimering af økonomisk kapital (Muschinsky 1999). Den økonomiske teknikermiddelklasse og den kulturelle middelklasse kunne man også kalde dem. Spørgsmålet i denne afhandlings analyser er ikke, hvilke sociale klasser hvilke værdisætninger knytter sig til, og hvilke konverteringsmuligheder der tegner sig, men hvilke sammenhænge der kan tegnes mellem de værdisætninger, som kategoriseringer af elever og deres familier tolkes som, når disse kategoriseringer relateres til hinanden – og besiddelse af uddannelseskapital. Spørgsmålet i analyserne bliver i denne sammenhæng (hvor det materialemæssigt er muligt, se Kapitel 4) dermed, hvordan og i hvilken grad skole- og uddannelseskapitalbesiddelse også tolkes som kulturel dannelseskapital.
I lyset af et begreb om kulturel dannelseskapital og dettes sammenhæng med økonomisk kapital er det afhandlingens optik at aflæse 'klasse' som sociale klassifikationer, der både bliver til i og omkring klasserummet som socialt rum, men som samtidig produceres i relation til bredere sociale struktureringer (jf. homologi), som elever og lærere bringer med ind i skolen, og som formes og oversættes til den institutionelle logik som en skolens og klasserummets socioøkonomi.

1.3.5 Fordelingspraktikker og anerkendelsesmønstre. Dispositionsanalysens relation til positionsanalysen

Der arbejdes altså ud fra en skæring af praktikanalysen i to dimensioner:
Én, hvor der oparbejdes en analyse af aktørernes positionering, det vil konkret sige deres forsøg på at indtage rummets positioner – ud fra et blik på klasserummets turtagningspraktikker og fordelingen af elever i forhold til disse. Og en anden, hvor en analyse af dispositioner oparbejdes ud fra et blik på henholdsvis elevers beskrivelse af sig selv og læreres beskrivelse af elever samt oplysning af socioøkonomisk karakter om og fra elevernes forældre.
Denne skæring er en måde at gribe om en analyse, der har som sin ambition netop at se socialøkonomisk baggrund i sammenhæng med både strategier til at søge anerkendelse i rummet og succesgraden af det. En skæring, der har den konsekvens, at de to analyser må og skal blive overlappende 'på midten'. Positionering og anerkendelse/underkendelse er nøgleord i begge sider af analysen.
I denne forbindelse skal der nu knyttes nogle bemærkninger, som har at gøre med, hvordan jeg praktisk har kunnet arbejde mig ind i analysen.

I analysen af positioner og positionering i klasserummet, konkretiseret som turtagningssystemets positioner, bruger jeg, som en indledende systematik til at skære mig ind i materialet og lægge det til rette for analyse, nogle groft tegnede og forkonstruerede sociale kategorier, nemlig 'minoritet – majoritet' og 'dreng – pige'. Jeg anlægger således som et første niveau i denne praktikanalytiske dimension et snit, der viser, hvordan eleverne – fordelt ud fra disse kategorier – fordeler sig på

praktikker. Først derefter udlæser jeg gennem et blik på hver af de enkelte elever forskellige typer elevstrategier og relaterer dem til hinanden ud fra deres fordeling på turtagningspraktikkerne. De elever, som denne udlæsning tager udgangspunkt i, er udvalgt som analysens udgangspunkter, fordi de praktiserer meget, og jeg kigger på, hvilke forskelle de repræsenterer i forhold til hinanden. Derefter inddrages de i forhold til brug og forsøg på brug af turtagningssystemet mindre tydelige elever. Ud af denne analyse fremtræder en række elevstrategier, der samtidig involverer spørgsmålet om, i hvilken grad eleverne opnår anerkendelse i form af lov til tale. Når det mønster, der tegner sig, kobles 'tilbage' til fordelingen ud fra de forkonstruerede sociale kategorier, tegner der sig et mere differentieret billede af, hvordan elevers praktikker farver positionerne med kønnethed og minoritet-majoritetsfordelinger, samtidig med at fremanalyseringen af strategier gør det muligt at diskutere hvordan aktørerne inden for og på tværs af de forkonstruerede kategorier ligner eller ikke ligner hinanden og elever i andre kategorier. I første niveau er kategoriseringerne altså ikke i sig selv begrebsligt kvalificerede, men søges kvalificeret gennem praktik- og positionsbegreberne ved at krydse de to analysestadier.
Ideen er som sagt derpå at krydse denne samlede analyse af positioner – og i hvilken grad de indtages af hvem – med dispositionsanalysen, hvor køns- og minoritet-majoritetskategorierne ligeledes søges opbrudt og genopbygget analytisk – nu ved at koble begrebet om kapitaler indover. Formålet med analysen af dispositioner er således ikke kun at se på, hvad der anerkendes – men også gennem et blik på 'det anerkendte' at tegne et billede af det socioøkonomiske landskab og regnskab i klassen.[18]

Samlet set er ideen at diskutere klasse, social stratifikation eller i Bourdieus begrebssprog: Klassifikation, som den foregår i klasserummet som socialt rum – fremanalyseret gennem et kombineret blik på praktikker, og hvad de praktiserende bringer med ind i praktikken, og hvordan eleverne, deres strategier og kroppe anerkendes/ikke anerkendes samt hvilke sociale klassifikationer, der kan tolkes herudaf.

Den analytiske ambition er således at bruge praktikanalyse i nærværende projekt til at oparbejde en stratifikations- eller klasse/klassifikationsanalyse empirisk og fra mikroplan. Brugen af den bourdieuske værktøjskasse i sammenhæng med en sådan analyse har netop været motiveret af ambitionen om at oparbejde en klasseanalyse, der var i stand til at fange mere end aktørens

[18] En mulighed, jeg har fravalgt, er at bruge dispositionsanalyse som 'point of departure', da dette ville have risikeret at lade analysen af (turtagnings)praktikker styre af dispositionsanalysen – den analyse, hvor socioøkonomisk baggrund indgår. Hvad jeg har søgt at gøre er derimod at lade social klassifikation fremanalysere ved både at have et greb i sociale baggrundsvariable, men samtidig at fremlæse klasserummets sociale klassifikationsstruktureringer i et spændingsfelt mellem lærernes anerkendelsespraktikker (herunder kategorisering og værdisættelse af socioøkonomisk baggrund) og elevernes praktikker og strategier (med turtagning som nedslagssted) og deres succesgrad. Dette er bevæggrunden for at udfolde de to analytiske dimensioner i praktikanalysen adskilt for derpå at samle dem.

placering i forhold til arbejdsdeling og produktion, og dermed kunne belyse, hvordan f.eks. kategorien 'muslim' falder ud, når den studeres i et bredere anlagt socioøkonomisk perspektiv på social praksis.

1.3.6 Forkonstruerede sociale kategorier vs. materialets kategorier vs. analytiske kategorier i det praktikanalytiske studie af social klassifikation og i studiet af produktion af viden og subjekter

Hvor der i positionsanalysen var et sæt forkonstruerede sociale kategorier, nemlig køn og minoritet/majoritet, kan man sige, at den praktiske indgang til materialet i dispositionsanalysen er kategorien minoritets-majoritet, sådan som den fremtræder ud fra lærernes kategoriseringer af elever. Det er også dette, som opdelingen af elever på minoritet-majoritet i positionsanalysen baserer sig på, nemlig om de i lærernes italesættelse af dem knyttes til en (egen eller forældres) migrationshistorie (f.eks. ved at hæfte et ikke-dansk nationsskab på dem) eller ikke, og om de har faget dansk som andetsprog eller ikke. På C-skolen desuden oplysninger om fødested og hvilke sprog de selv og deres forældre har kendskab til (ud fra spørgeskema til forældrene, se Kapitel 4). På denne måde kan man sige, at kategorien minoritet-majoritet både er min forkonstruktion, men at den samtidig baserer sig på kategoriseringer, som jeg indledningsvis læser ud af materialet for derefter at opbryde det dels i de to praktikanalytiske dimensioner – dels i analysen af, hvilke pladser for subjekter som vidensproduktionen i klasserummet fremviser. Også i dette sidstnævnte analytiske spor holdes en indledende kategorisering fast – her lærernes kategoriseringer i forhold til kategorien 'muslim'.

Overordnet opbryder jeg altså som det primære snit minoritets-majoritetskategorien relateret til migrationshistorie (eller ej), tosprogethed/ikke-tosprogethed og muslimskhed/ikke-muslimskhed med talens konstruktion af til religion/kulturrelaterede subjektpladser i viden-subjektanalysen, med praktikkernes fordeling i positionsanalysen og med begrebet om kapitaler i dispositionsanalysen. Køn bliver dermed primært et sted at opbryde minoritet-majoritetskategorien fra. Jeg søger altså samlet set at læse minoritet/majoritets-migrant-kategorien i en bredere socialøkonomisk optik på social klassifikation og som en produktion af viden og pladser for subjekter.

At lade køn være et aflæsningssted holder det også sekundært i analyserne, hvilket skal ses som alene et analysestrategisk valg og ikke som en prioritering med ambitioner om at signalere et hierarki i forhold til sociale kategoriers betydning. Dette valg bunder således netop ikke i, at køn er en uvæsentlig kategori – hverken i mit materiale eller i mit blik på det. Vender vi os til materialet, er køn er nok den mest larmende kategori. Det er den mest ubekymrede forskelssætning, som forekommer i og omkring klasserummet og dets aktører, hvorved det – ikke overraskende – svarer til, hvad der kan ses i det sociale rum i bredere forstand; hvor CPR-numre, navne og personlige

pronomener er blandt de mest umiddelbart synlige og mindst problematiserede tegn. ”Piger” og ”drenge” er der masser af i materialet, både i omtale og i tiltale. Den samme frejdighed kan ikke genfindes, når det gælder migrant- og socialklassestatus i klassisk forstand: Skønt markant beskrevet som ikke-danske (”fra Tyrkiet” etc.) omtales ingen elever som ’indvandrere’ – ligesom ingen tiltaler elever med en sådan kategorisering. Eller som ’overklasse’ eller ’underklasse’, og i det eneste tilfælde, hvor kategorien ”middelklasse’ optræder i materialet, har det selvironisk indfatning.[19] Køn derimod er en ubekymret kategori – også i tiltale. (”Nej, piger..”, ”Hør, drenge..” etc.)
Jeg holder altså kategorien køn som sekundær i denne analyse, i den forstand at den primært inddrages, når den er på spil som kategori i materialet og her tager sig ud på forskellig vis i forhold til tilskrivninger i forhold til minoritet-majoritetsstatus og sociale klassifikationer ud fra et blik på kapitaler. Noget lignende kan siges om kategorier som seksualitet og ’sociale sygdomme’ (som f.eks. ’manglende sociale filtre’, DAMP, Tourette-syndrom etc.).

Man kan altså sige, at mens minoritets-majoritetskategorien er indgangen til analysen, er det kapitalformerne, som jeg analytisk arbejder med materialet efter og opbryder materialets kategorier med, mens køn og kønnethed, foruden som en indledningsvis analytisk kategorisering, dukker op som en kategori i materialet og bliver et aflæsningssted, når minoritets-majoritetskategorien gradbøjes gennem begrebet om kapitaler. Samtidig skal benævnelsen af minoritets-majoritetskategorien nærmest forstås som vilkårlig. Det er en rent ’teknisk’ måde at benævne det element af aktørernes socialhistorie og dens fremtrædelse – det den tilskrives og produceres som i klasserummet – som udgøres af aktørers relation til en migrationshistorie eller fraværet af samme, for at kunne opbryde dette – se det i sammenhæng med muslimskhed/ikke-muslimskhed, opbryde det i kapitaler, aflæse det i kønnethed og studere det som klassifikation og vidensproduktion.

1.4 Stratifikation og viden – og kombinationen af Bourdieu- og Foucault-inspirerede greb

De greb, der er fælles for de to praktikanalytiske dimensioner, er **positionering/strategier** og **anerkendelse/legitimitet**, idet vægten ikke mindst lægges på det sidste. Det særlige ved praktikanalysen og dens dele: Positionerings- og disponeringsanalysen – set i forhold til analysen af produktion af viden og subjekter gennem begrebet om diskursiv regularitet – er netop aktør- og dermed strategi- og fordelingsperspektivet.
At operationalisere Bernsteins rekontekstualiseringsbegreb med henholdsvis de bourdieuske begreber om socialt felt og socialt rum og en Foucault-inspireret forståelse af diskursiv regularitet tænkes at kunne analysere henholdsvis magt som hierarkier i forhold til socioøkonomisk fordeling

[19] Nemlig på C-skolen, hvor læreren Tine under et interview refererer til en elevs forældre med udsagnet ”sådan nogen rigtige middelklasseforældre man selv kan spejle sig i.. ikke.. sådan nogen som man selv tror man er”.

og magt som formation af viden og subjekter/subjektiviteter og dermed at sætte klasserummet på begreb i en kombination af forskellige blik, afdække det via forskellige typer materiale (hvilke materialetyper, jeg har produceret i relation til de forskellige analytiske strategier, udfoldes i Kapitel 4).

Feltanalysen, der vil fokusere på aktørernes socioøkonomiske baggrund i forhold til klasserummets praktikker, tænkes at kunne sige noget om rummets sociale klassifikation, forstået som klassificeringer – produktion af klasser af forskelle og dermed stratifikation og forbundet til social fordeling og legitimation heraf.[20] Socioøkonomi ses som noget, der både bringes ind i og produceres i det sociale rum. Denne type analyse lægges i afsluttende diskussioner efter hver analysedel sammen med produktionen af viden og subjekter.

Praktikanalysens bidrag til belysning af forskningsspørgsmålene i relation til analysen af diskursiv regularitet er således, at studiet af videnskategorier kan kobles til et studie af kategorisering af aktører for dermed at undersøge, hvordan social klassifikation og vidensproduktion **tilbliver relationelt** og kan ses i sammenhæng med hinanden i et institutionelt rum.
I det analytiske spor, der studerer rummet ud fra begrebet diskursiv regularitet, studeres, hvordan viden bliver til i relation til udformningen af pladser for subjekter i rummet. I det praktikanalytiske spor tages afsættet derimod i analysen af, hvem der udfylder rummets pladser, og hvordan disse pladser er relaterede til hinanden og til aktørernes strategier i forhold til at indtage dem, hvad der i denne sammenhæng anerkendes som legitimt: Altså hvilke pladser, der tegner sig ud fra et blik på, hvordan de enkelte aktører positioneres og positionerer sig i rummet.
Social klassifikation fremlæses altså samlet set ud fra aktørstrategier på feltet og søges koblet til tilblivelsen af viden og omvendt.
Det spørgsmål, som begge analytiske spor således skal åbne for belysningen af, er: Hvad siges der med analysen af undervisningsindholdet strukturer, når den sociale strukturering af aktører lægges oven i? Hvordan relaterer konstruktionen af videnskategorier til kategoriseringer af aktørerne i (religions)undervisning i klasserummet og omvendt?
Studiet af indholdsformerne oparbejdes altså gennem studiet af rummets diskursive regularitet ved at se på, hvordan viden udformes i samspil med formningen af subjekter. Dette studeres i et decentreret og produktionsorienteret magtperspektiv, hvor materialet primært er den sproglige del af den sociale praksis – talen om, ud fra eller væk fra et indhold – og dermed: Relationer mellem indholds- eller vidensformer, og hvordan disse bliver til gennem relationer mellem viden og subjekter.

[20] Jeg læner mig her op ad Bourdieus distance til Marx' begreb om klasse, som han analyserer som et strategisk begreb (knyttet til mobilisering, Bourdieu 2003f:27ff), uden at han af den grund lægger afstand til den socialanalytiske relevans af at studere 'klasse' – forstået som produktion af klasser. Dette er ikke mindst inspireret af Bourdieu 2003c,e,f.

Heroverfor oparbejdes i praktikanalytiske spor en analyse af, hvordan aktører positionerer sig, kategoriseres og fremtræder socioøkonomisk i rummet. Der er altså i det praktikanalytiske spor tale om et blik på social strukturering som noget, der **bliver til** i samspil mellem strukturering, der bringes ind på feltet kropsliggjort hos aktørerne og feltets egen logik og struktur. Aktørernes handlinger, dvs. praktikker, indebærer en læsning af feltets struktur, som de forholder sig til ud fra egne habituelle forudsætninger, med andre ord: deres strategier og/eller positionering. Strategier og positionering er således centrale for praktikanalysens magtbegreb: Som i analysen af diskursiv regularitet studeres magt som relationelt og decentralt, hvorfor der også i denne analyse må siges at være tale om et produktionsorienteret perspektiv på magt. Magt og under- og overordning forstås som noget, der produceres. I modsætning til analysen af diskursiv regularitet studeres magt dog her tillige i et fordelingsperspektiv ud fra ressourcefordeling og anerkendelse af denne mellem aktører, mens analysen af diskursiv regularitet af viden og vidensformer undersøger, hvordan subjektiviteter differentieres, spredes, indpodes, påtages og inderliggøres.[21]
Samlet set søges det at vise, hvordan social kategorisering og kategorisering af viden (og subjekter) produceres i et komplekst samspil, og hvad man i dette perspektiv; kapitalfordeling, anerkendelse og videnssprednin, kan sige om klasserummets sociale klassifikation i sammenhæng med dets vidensproduktion. Via forskellige blik begrebsliggør, konstruerer og analyserer jeg altså samme genstand: Klasserummet og dets relationer mellem indhold og aktører.

[21] Det bærende i brugen af bourdieuske og foucaultske greb i udviklingen af afhandlingens analysestrategier er både de punkter, der gør deres greb forskellige, og de steder, hvor de ligner hinanden. Af mødesteder kan – i lyset af denne afhandlings brug – udpeges, at både Foucault og Bourdieu opererer med en forståelse af materialitet, som rummer symbolske, bevidsthedsmæssige og ulegemlige dimensioner. Det drejer sig dels om en foucaultsk forståelse af 'det ulegemliges materialitet', der gør det muligt at læse sprog – her i sammenhæng med viden – som materialitet. Dels om en bourdieusk forståelse af det, der i f.eks. en marxistisk logik bliver begrebssat som materialitet, nemlig 'det økonomiske' som noget, der også må forstås som symbolsk , ligesom 'det symbolske' også må forstås som en økonomi, hvilket gør det muligt at læse det, han begrebsliggør som symbolsk, som materialitet, og det, der begrebsliggøres som materialitet, som symbolik, jf. begrebet om kapitaler (dette aspekt i Bourdieus 'prakseologi' gennemarbejdes og operationaliseres i Øland 2007b). Dette mødested mellem bourdieuske og foucaultske begrebslige præmisser har været et væsentligt nedslagspunkt i forhold til at udvikle analysestrategier, der parallelt har skullet fremanalysere samme genstand. Også et sammenligneligt blik på forskelle og relationer som noget, der produceres – og dét ikke kun oppefra – har været en væsentlig præmis.
Bourdieus begreb om f.eks. magt afviger dog afgørende fra Foucaults decentrale og produktive magtbegreb ved, at det kan lokaliseres i forskellige hierarkier af aktører og felter og gennem begrebet om magtens felt (Bourdieu 1998:261ff.). Det er vigtigt at understrege, at denne afhandlings interesse ikke er at redegøre for og at diskutere de videnskabsfilosofiske dimensioner i dette. Min forskningsinteresse er genstandsorienteret, og det er i sammenhæng hermed, at den også er begrebslig og dermed teoretisk. Hvad jeg har valgt er at bygge videre på nogle af de for forskningsspørgmålene brugbare begrebslige mødesteder og forskelle. Ikke mindst forskellene er her centrale: At bruge bourdieuske greb til at fremanalysere fordeling og økonomi, som et foucaultsk perspektiv ikke fanger, og at bruge foucaultske greb til at fremanalysere produktion af viden og dennes relation til subjektiviteter – og således at underkaste formationen af, hvad man med Bourdieu kan kalde klasserummets "fonemsystem" (Bourdieu 2003d:66), dets vidensgenerering, en analyse. Formålet er altså at fremanalysere en genstand; nemlig klasserummets relationer mellem kategorier af aktører og kategorier af viden, og diskussioner af de oparbejdede begreber diskuteres dermed via fremanalyseringen af afhandlingens genstandsfelt, og dermed metodologisk og analysekonkret.

Kapitel 2: Curriculum, viden og klasserum

2.1 Indledning

I dette kapitel præsenteres afhandlingens begreb om curriculum og viden som genstandsfelt. I kapitel 1 har vist, hvordan jeg indskriver mig i teoretiske perspektiver, og etableret en begrebsmæssig arkitektur med tilknyttede analysestrategier. I forlængelse heraf vil jeg nu diskutere, hvordan denne måde at studere relationen mellem lærere og elever, begrebsliggjort som *aktører*, og indhold knyttet til religion med klasserummet som mikropolitisk arena, forholder sig til traditioner for pædagogisk forskning, der har fokus på undervisningens indhold, og hvilket begreb om curriculum jeg i forlængelse af Kapitel 1 etablerer. Desuden vil jeg vise, hvordan jeg med mine greb om curriculum og viden søger at gribe om religion, studeret som curriculum i klasserummet.

Afhandlingens måde at forholde sig til undervisningens indhold i relation til undervisningens aktører kan bredt karakteriseres som pædagogisk forskning i curriculum af den *forklarende* type. Altså en type forskning, der søger at studere og forklare pædagogiske fænomener – modsat en *normativ* og/eller *foreskrivelse*srettet forskning, der enten på baggrund af bestemte, ofte filosofiske, kategorier, normer, værdier eller ideologier søger at udvikle kriterier for god undervisning og/eller på baggrund af en forudgående beskrivelse og analyse søger at udpege bestemte fremgangsmåder som de bedste, mest effektive etc. (Lundgren 1981:22-23, Buchardt 2004). At jeg indskriver dette arbejde i en sådan tilgang betyder ikke, at jeg opfatter afhandlingen som fri for normativitet i videnskabsteoretisk forstand. Med Lundgrens ord har ethvert forsøg på at forklare sociale fænomener normative konsekvenser (Lundgren: 1981:23). Snarere handler det om, hvordan et stykke forskning prioriterer sit formål og sine perspektiver, og hvordan forskningen dermed kan konstruere sin genstand. Her er der forskel på en forskning, der søger at udvikle normative kategorier (og som ikke nødvendigvis beskæftiger sig med analyse af praktiske pædagogiske forekomster), forskning, der søger at analysere og vurdere praksis ud fra forskellige normerende kategorier for god undervisning med henblik på at foreskrive bedre tilgange – og så forskning, der som denne afhandling studerer pædagogisk praksis som socialt fænomen med henblik på at forklare dens sociale betydning – uden ambitioner om at give anvisninger for praksis. Når jeg i denne afhandling søger at konstruere min genstand uden om idealer om god undervisning, handler det ikke om, at dette er irrelevant, men at min interesse går på, hvad der produceres i undervisning som socialt rum og politisk arena. Min interesse er derfor ikke, om der foregår 'det rigtige', men hvad der produceres, uagtet om det kan opgøres som fagligt eller dannelsesmæssigt relevant eller ej og uden at bygge på eller at søge at udvikle relevanskriterier. Til gengæld er det de praktiserede relevanskriterier, både hvad angår indhold og aktører, der interesserer mig. Hvordan producerer klasserummet viden om religion, og hvordan produceres aktører i relation til dette og omvendt?

Hvad fremtræder som relevant og legitim viden? Og hvordan knyttes denne viden til produktion af bestemte subjekter?
For at kunne etablere et sådant stykke forskning og mit begreb om viden og curriculum i klasserummet, fremdrager jeg først nogle eksemplariske forståelser (eller med Westburys ord: idealtyper, 2000) af de pædagogiske disciplintyper, der traditionelt har undervisningens indhold som sit genstandsfelt. Det drejer sig om, hvad man kan kalde den tysk-nordiske eller kontinentale didaktiktradition og den tradition, denne oftest modstilles med, nemlig den angelsaksiske curriculumtradition (f.eks. Schnack 1999, 2001, 2004, Westbury 2000). Denne gennemgang skal tjene til at udfolde, hvordan mit projekt på den ene side deler interesse med sådanne forskningstraditioner og samtidig skriver sig ud af dem. Hvad angår det første, handler det om en parallel interesse for indholdet. Hvad angår det sidste, handler det om, at sådanne forskningstyper tager udgangspunkt i intentioner, og hvordan disse intentioner bør sættes igennem, eller hvorledes disse sættes igennem. Med andre ord er både den kontinentale didaktik og de angelsaksiske curriculumteorier, skønt de præges af en forskellig måde at konstruere deres genstandsfelt på, opbygget omkring subjekter, der tillægges intentioner og en agens til at sætte disse igennem (inspireret af Popkewitz 2001). En sådan konstruktion af subjekter er snarere, hvad jeg er optaget af at holde som mit analytiske genstandsfelt.

Dernæst diskuterer jeg, hvordan jeg dermed indskriver mig i den type forskning mellem videns- og uddannelsessociologi, som man kan kalde curriculumsociologi.

Endelig søger jeg med dette kapitel at vise, hvordan rekontekstualiseringsmodellen som curriculumsociologisk ramme gør det muligt for mig at rette mine forskningsspørgsmål til klasserumsniveauet – i relation til andre sociale felter og institutionelle niveauer. I forlængelse heraf vil jeg præcisere, hvilke forståelser af 'fag' og afhandlingens indholdsmæssige hovedtema 'religion' jeg hermed opbygger.

Indhold som forskningsobjekt. Didaktik- og Curriculumtraditionerne

Forskning, der inddrager undervisningens indholdsside i konstruktionen af sit genstandsfelt, indskriver sig i spændingsfeltet mellem det, der ofte kaldes den tyske og den nordiske didaktiktradition og den angelsaksiske tradition for curriculumstudier. I det følgende skal nogle karakteristika ved de to disciplinære traditioner præsenteres med henblik på at vise, hvordan mit projekt forholder sig hertil – hvordan det skriver sig både ind i og ud af begge forståelser af, hvordan *indhold* studeres.
I kontinental, dvs. tysk og nordisk, sammenhæng begrebssættes studiet af undervisningens indhold ofte ved hjælp af den såkaldte didaktiske trekant, hvor undervisning forstås som dét, der udfoldes

mellem *lærer* og *elev* omkring et *indhold*. Dette er ikke mindst inspireret af den bøhmiske pædagog og præst J. A. Comenius' (1592-1670) og af den tyske filosof og pædagog J. F. Herbarts (1776-1841) arbejder.
Hos Comenius bliver didaktik formuleret som kunsten at undervise – med Comenius' ord er didaktik "at lære alt til enhver" (omnes omnia docere), hvilket basalt set tegnes som to forskellige bevægelser, nemlig henholdsvis at relatere instruktionens mikrokosmos til verdens makrokosmos og at relatere denne instruktion til den lærendes udviklingstrin. Dette indebærer en forestilling om bestemte naturgivne udviklingsstadier for mennesket og dermed også forestillingen om et bestemt naturligt fagligt indhold tilpasset efter stadier (Hopmann & Riquarts 2000:4ff.). Skønt denne måde at tegne en pædagogisk disciplin, hvor undervisningens indholdsside er et særligt fremskrevet fokuspunkt, har antaget nye og ændrede former siden, så kendetegnes didaktikker netop af forestillinger om, hvad et indhold skal gøre ved eleven, og hvad eleven skal gøre med et indhold, og dermed hvad eleven ved at møde et indhold skal blive. Dette gælder altså for en didaktik som Comenius' mikro-makrotænkning om relationen mellem undervisningen og verden, hvor målet er, at ungdommen ikke alene "kan blive lærde i videnskaberne", men også "rene i sædelighed, opfyldte af fromhed og på denne måde lære alt, hvad der er nødvendigt for det nærværende og det fremtidige liv" (cit. efter Schnack 2004:12). Men det gælder også for W. Klafkis (1927-) tænkning om kategorial dannelse og hans senere Habermas-influerede kritisk-konstruktive didaktik (Reisby 2004). Med sit begreb om kategorial dannelse søger Klafki at forene, hvad han definerer som materialt og formalt forankrede tænkninger om dannelsens mål og former. Målet er her, at eleven gennem undervisningens *eksemplariske valg* selv danner kategorier. Senere udvikler han en ideologikritisk dannelsesdidaktik, hvor såkaldte nøgleproblemer af samfundsmæssig art (f.eks. den økologiske krise) spiller en central rolle for, hvilke grundfærdigheder eller handlemuligheder eleven skal dannes til at bemestre (Schack 2001, Klafki 1983, 2002). Udvikling af sammenhænge mellem indhold og mål, herunder visioner om, hvad mennesket skal blive, står altså centralt i de tysk-nordiske didaktiske traditioner.

Didaktik handler altså ikke mindst om at udvikle *principper* og *kriterier* for indholdsvalg, hvor spørgsmålet om, hvilket indhold der kan gøre hvad ved eleven, står centralt. Dette kan vi f.eks. finde hos den danske, Klafki-inspirerede didaktiker Karsten Schnack, der definerer kernefeltet for didaktik som dannelsens indhold og didaktik som en disciplin, der systematisk arbejder med målsætning, planlægning og analyse af dette indhold (f.eks. Schnack 1993, 2001, 2004, Reisby 2004). Når dannelseskategorien som her er styrende for valg af indhold i undervisning og opdragelse, så bliver kriterierne for udvælgelse af viden styret af bud på, hvad man ønsker at danne mennesker til, hvilket fællesskab disse dannes til, hvilke samfundsborgere de skal blive etc. Schnack er et af mange eksempler på det, Hopmann & Riquarts kalder *dannelsescentreret* didaktik, og som de betegner som en supplering af "herbartianisme" med dannelsesteori og åndsvidenskab

(inspireret af ikke mindst Wilhelm Diltheys hermeneutik) (Hopmann & Riquarts 2000:6-7). Dannelsescentreret didaktik i denne form har spillet en dominerende rolle i de tysksprogede områder og i Norden (Hopmann & Riquarts 2000, Westbury 2000). Westbury peger desuden på lærerens centrale position i didaktikorienterede begrebssættelser af undervisning, nemlig som (mere eller mindre) autonom planlægger af undervisningens og dermed dannelsens indhold. Læreren bliver dermed et overordnet statsligt curriculums legitime og uundværlige fortolker, hvilket står centralt i dannelseskonceptet, hvor logikken med Westburys ord er, at "human individuality can be nurtured only by people – no abstracted and institutional "system" can support individual, interior formation" (Westbury 2000:31-32).

Denne tradition at forstå og studere undervisningens indhold på modstilles ofte den angelsaksiskprægede curriculumtradition, hvor hovedtendensen har været et fokus på et fastsat indhold (curriculum), udviklingen af curriculare politikker og den konkrete implementering af dette i praksis (klasserumsprogrammer).[22] Hvor 'den didaktiske trekant' altså fokuserer på forholdet mellem lærer, elev og indhold – med lærerens planlægning af og refleksion over dette i centrum – styret af en overordnet tænkning om, hvad der dannes til – så fokuserer hvad man kan kalde 'den curriculare trekant' snarere på forholdet mellem agentur, dvs. et skolesystem, elev og indhold/fag. I denne tilgang placeres skolesystemets curriculumplanlægning centralt, og lærerens rolle anses primært for at være den, der konkret implementerer curriculum og altså overfører andetsteds fastsatte intentioner (Westbury 2000). I den angelsaksiske tradition for curriculum er det – snarere end (filosofisk inspireret og anlagt) dannelsesteori, hvori der udvikles begrundelser for, 'hvad der skal læres' – empirisk baseret uddannelsespsykologi, der har været formativ basisvidenskab: Hvordan lærer den lærende 'dét der skal læres' (Hopmann & Riquarts 2000)?

Hvad enten det er et centralt fastsat indhold og udviklingen og implementeringen af dette, der er i fokus som i curriculumtraditionen (for en oversigt se f.eks. Pinar et al. 1996), eller det er læreren som dannelsen og dens indholds begrunder, målsætter, planlægger og evaluator som i didaktiktraditionen, så domineres begge traditioner for formgivning af en pædagogisk disciplin, som systematisk arbejder med undervisningens indhold, ved, at der er bestemte mål, der enten søges sat igennem, udviklet eller hvis realisering søges udforsket. Intentioner, hvor agens tillægges et curriculumagentur, f.eks. en stat eller en lærer. Dette gør sig også gældende i mere analytiske og beskrivende didaktikker som f.eks. Bjørndal og Liebergs *relationelle* didaktik (Bjørndal og Lieberg 1978). Her, som i f.eks. Hiim og Hippes (1996) i Danmark udbredte formidling af relationel didaktik, lægges der modsat mange af de mere normativt orienterede dannelsesdidaktikker vægt på at beskrive og/eller fortolke praksis ud fra en række kategorier, hvoraf 'mål' blot er én. Målkategorien må ikke opfattes som privilegeret, og kategorier som 'indhold' og 'metoder' kan

[22] Se som anført f.eks. Schack 1999, 2004. Også Westbury, Hopmann & Riquarts (2000) sondrer mellem disse to traditioner, skønt disses sigte (i antologien Westbury et al. 2000) netop er at udforske mulige berøringspunkter mellem traditionerne.

således ikke uden videre udledes af 'mål'. Undervisning må derimod "snarere oppfattes som en komplisert prosess, der en rekke faktorer virker inn på helheten" (Hiim & Hippe 1996:79). Af andre kategorier er bl.a. elevernes 'læreforudsætninger', 'læreprocessen' og 'vurdering'. En sådan relationel didaktisk analyse har til formål at føre dialog mellem teori og praksis for at skabe ny viden om praksis og få mulighed for at ændre denne. Her anlægges et bredt snit på didaktikken, idet f.eks. også kategorien 'rammefaktorer' inspireret af bl.a. Lundgrens kritiske læreplanteori/curriculumsociologi (se senere i dette kapitel, 2.4) inddrages, og dermed hvordan økonomiske, sociale og politiske betingelser er rammesættende og bestemmende for læreres og elevers råderum. Hos Hiim og Hippe kritiseres Lundgren dog for et for reproduktivt syn på undervisning, der anser denne for en mere (socialt) determineret proces, end en didaktisk relationstænkning kan bære, da en sådan netop tager udgangspunkt i lærerens muligheder for at ændre praksis ved gennem analytisk indsigt at afdække såvel begrænsninger som muligheder (Hiim og Hippe 1996:192-195).

I de analytisk anlagte didaktiktyper, der bruger beskrivelse og analyse som redskaber til at ændre og udvikle undervisning, er didaktik som disciplin altså den systematiske refleksion over undervisningens praksis med henblik på at blive klogere på den og ændre den. Pointen er imidlertid, at skønt deskription og analyse er redskaberne, så er der, som i andre didaktiktyper, tale om måder at beskæftige sig med undervisningens indholdsside på, som **vil** noget med undervisning, og som eksplicit tildeler denne **villen** mulighed for agens. Dette kan siges at gælde for de relationelle didaktikker, der som Bjørndal og Lieberg inddrager et bredt udsnit af sociale og psykologiske faktorer, såvel som for didaktikker med et snævrere begreb om didaktik og dens genstand. F.eks. Carl Aage Høgh Larsens såkaldt snævre didaktikbegreb, hvor undervisningens mål og indhold alene er omdrejningspunktet for didaktikken, og Carl Aage Larsens didaktiske modeller, der definerer didaktik som aktivitet, der vedrører planlægning og beslutningstagning, hvor lærerens didaktiske kunnen knyttes til at kunne foretage indholdsbestemmelser[23] (Jensen 2002, Nordenbo 1997, Schnack 2001). Det samme gælder for både Klafkis dannelsesdidaktik 'efter videnseksplosionen' og for Comenius' 'lære-alt-til-enhver'-didaktik mellem renæssance og oplysning.

Dette handler ikke alene om, at didaktikker som oftest tænkes som både forskerens og praktikerens disciplin, og at didaktikken således må ses som en teknologisk anvendelsesrettet disciplin. Men også om, at didaktiktraditionen i lighed med curriculumtraditionen (i kraft af denne rettethed mod handling) opererer med magtfulde subjekter. Disse subjekter kan tage form som et centralt fastsat indhold og dermed et statsligt eller til staten relateret agentur (som i curriculumtraditionen, som den hidtil er beskrevet) eller i form af en lærer, hvad enten denne lærer tænkes som dannelsens målsætter og formidler eller som en socialt reflekteret forsker i egen praksis, der udvikler og forbedrer sin handlen (som i didaktiktraditionen).

[23] Begge didaktikforskere på Danmarks Lærerhøjskole (DLH), der ikke mindst prægede DLH- og læreruddannelsesdidaktikken i 1960'erne (Schnack 2001).

Denne villen og dens privilegerede subjekter er det denne afhandlings sigte analysestrategisk at søge at få på afstand. Dette af flere grunde.
For det første arbejder jeg som vist med en forståelse af relationen mellem viden og magt inspireret af Foucault, der ser både elever, lærere, indhold og skole som effekter af produktiv og relationel magt. I denne forståelse udgør hverken statslige organer, videnskaber eller en lærer et privilegeret centrum.
For det andet arbejder jeg med en klassifikationsorienteret uddannelsessociologi inspireret af Bourdieu og Bernstein, der ser uddannelsessystemet som et felt, der er homologt med andre sociale felter, og hvor social differentiering produceres, reproduceres og omveksles i feltet.
Med andre ord er der tale om en krydsning af to forskellige typer social analytik, som begge kendetegnes ved at forholde sig til magt som relationelt. I forlængelse af sådanne begreber om magt lægger jeg distance til mål, villen og handlen som styrende og intentionelle kategorier for at kunne studere, hvordan villen, mål og handlen produceres og praktiseres – men netop uden selv teoretisk og analytisk at operere med kategorien om en bevidst bevidsthed. Jeg lægger altså analytisk afstand til privilegerede subjekter for undervisning for at kunne undersøge, hvordan subjekter og praktikker produceres i undervisningen. På denne måde kan dette projekt ikke siges at indskrive sig i hverken den tysk-nordiske didaktiktradition eller den angelsaksiske curriculumtradition, som den ovenfor er beskrevet. Snarere er der tale om videns- og uddannelsessociologiske snit ind i didaktik- og curriculumtraditionernes genstandsfelt: indhold, begrebsliggjort som viden og dets relation til aktører og institutioner.

2.3 Curriculum og vidensformer begrebsliggjort sociologisk

Min begrebsliggørelse af curriculum og relationen mellem indhold og aktører trækker på det, jeg vil kalde curriculumsociologi. Ivor F. Goodson (1988, 1990, 1992, 1995), der er et centralt navn i denne sammenhæng, formulerer udfordringen og rammen for en sådan form for uddannelsessociologi, når han anfører at ”Sociologists of Education who are interested in the school curriculum have long faced a paradox. The curriculum is avowedly and manifestly a social construction. Why, then, is this central social construct treated as a timeless given in so many studies of schooling?” (Goodson 1992:66). Goodson indskriver sig via denne polemik mod uddannelsessociologisk praksis – såvel som mod curriculumstudier, som de ovenfor er skitseret – i bl.a. Bernsteins tidlige 70’er-arbejder, hvor klassifikations- og rammesætningsbegreberne (se Kapitel 1) bruges til at forstå relationer mellem fag og deres indhold (Bernstein 1971). Goodson søger på linje med f.eks. Michael Apple (f.eks. 1979) at vende blikket mod, hvordan sociale interesser ikke bare sættes igennem i relationen mellem fag og deres status i fagrækken, men at sociale interesser også kropsliggøres i vidensformer og dermed i interne relationer i curriculum, og

således som indfældet 'inside' og 'within' 'subject matter' (Goodson 1992:66-67, 75). Når Goodson søger at vende spørgsmålet mod curriculum- og vidensinterne relationer og deres sociale beskaffenhed, er interessen for relationen mellem social viden og social kontrol rettet mod relationen mellem viden og sociale grupper/klasser og relationen mellem delingen i fag og den samfundsmæssige arbejdsdeling. Et eksempel på dette er hans analyse af, hvordan differentiering mellem forskellige curricula knyttet til forskellige typer skolesystemer i det britiske skolesystem i midten af det 20. århundrede skifter til differentiering gennem vidensformer. Goodson bruger her begrebet "conceptions of "mentalities"" (og angiver som inspirationskilder henholdsvis Annalesskolens ideer om bestemte sociale gruppers særlige verdensbilleder, habitusbegrebet i Bourdieu & Passerons *Reproduction* (Bourdieu & Passeron 2006) og Willis' begreb om 'resistance' – uden at han udfolder dette nærmere (Goodson 1992:67). Med "conceptions of "mentalities"" søger Goodson at begrebssætte forholdet mellem differentiering af viden/bevidsthed og den samfundsmæssige arbejdsdeling, dvs. forekomsten af forskellige typer interaktion i den materielle verden i relation til arbejdets karakter, som afspejles i videns- og bevidsthedsformer. Dette konkretiseres gennem begrebsparret "decontextualized knowledge" og "contextualized knowledge" (Goodson 1992:73). Dekontekstualiserede vidensformer er aktive og komplekse og knyttet til intellektualitet, abstraktion og verbalisering. Kontekstualiserede vidensformer er heroverfor simple, passive og konkrete og knytter sig til sensualitet. Goodsons pointe er, at differentiering i forhold til klasser/socialgrupper i England tidligere afspejlede sig i forskellige typer skolesystemer med tilhørende forskelligt curriculum, det såkaldte "tripatiate school"-system, med akademiske "grammar schools", "technical schools" og "secondary moderate schools" knyttet til praktisk arbejde, mens der i dette differentierede skolesystems afløser, "the comprehensive school", nu differentieres curriculuminternt, nemlig i forskellige vidensformer. Der er med andre ord tale om "separate types of schooling "under one roof"" (Goodson 1992:72). Institutionel differentiering gennem forskellige curriculumtyper er således erstattet af curriculumintern differentiering gennem forskellige curriculare former eller vidensformer, knyttet til socialisering til forskellige typer af polariserede 'mentaliteter'. Curriculum- og vidensformer betragtet som social konstruktion kan således forstås som "the ideological heartland where subjectivities are constructed" (Goodson 1995:368). Goodsons begrebspar har ligheder med Bernsteins begreb om elaborerede og restringerede koder, ligeledes fra de (senere stærkt kritiserede) tidlige 70'er-arbejder (f.eks. Bernstein 1971, Lindblad & Sahlström 2002:260). Samtidig præges begrebsparret af en ideologikritisk tænkning, hvor curriculum og dets vidensformer ses som ideologiske produkter af en social strukturering, som gives analytisk primat, nemlig strukturering i den samfundsmæssige arbejdsdeling. Som Goodson udtrykker det (gennem et citat fra curriculumhistorikeren Watson[24]): Studiet af "subjects.. [her: fag/MB] in connection with the history of the social forces which

[24] Goodson angiver her følgende reference: Watson, F. 1909: *The beginning of the Teaching of Modern Subjects in England*, London: Pitman, p. viii.

brought them into the educational curriculum" (Goodson 1990:11). Vidensformer anses dermed nok for at være ideologisk produktive, men de er samtidig en afspejling af mere grundlæggende sociale strukturer, magter og konflikter, som sætter sig igennem i uddannelsessystemet.
Hvad Goodson søger er at udvide uddannelsessociologiens genstandsfelt med videnssociologiens (Goodson 1992:68). I hans arbejde åbnes der for at studere viden som produkt og ikke alene, hvordan viden produceres, af hvem og hvordan. Dette på en sådan måde, at Goodson sætter vidensformerne ind i forskningens genstand ved at se vidensformerne som reproduktion af socialisering til arbejdsdeling. Et blik på det videnssociologiske fagfelts disciplin- og retningsdannelser kan tjene til at præcisere, hvad der er på spil i Goodsons arbejde. Her sondrer man mellem på den ene side *kundskabssociologien*[25] over for *forsknings- eller videnskabssociologien* (Foss Hansen 2004). I kundskabssociologien anses genstanden for at være forskningens produkt og viden som produkt. Det vil med andre ord sige, at denne type forskning tager udgangspunkt i studiet af den viden, der produceres. En sådan kundskabssociologisk tilgang til videnssociologi tæller blandt andre navne som Max Scheler og Karl Mannheim. Også Foucaults videnskarkæologiske arbejder, hvor udgangspunktet for studiet netop er formationer af viden (Foucault 1994, 2000a, 2003b) baseret på videnskabernes indholdsmæssige strukturering, kan siges i denne forstand at have kundskabssociologisk karakter. I forsknings- eller videnskabssociologien er det derimod forskerne, forskningsorganisationerne og det videnskabelige samfund eller videnskaben som socialt felt, der udgør genstandsfeltet. Af eksempler på denne type videnssociologisk forskning kan nævnes Robert Merton og Pierre Bourdieu (Foss Hansen 2004:264ff., 267ff.), hvilket, hvad angår Bourdieu, ligger på linje med hans tilgang til uddannelsessociologi, hvor fokus netop er aktører og felt. Denne sondring mellem forskellige typer konstruktioner af det videnssociologiske genstandsfelt betegnes også som henholdsvis studiet af *science-as-knowledge* vs. studiet af *science-as-practice* (Pickering 1992) og som studiet af videnskabens/forskningens *opus operatum* (resultat) vs. studiet af dens *modus operandi* (tilblivelse) (Bourdieu & Wacquant 2002:9, Bourdieu 2005b:69).
Denne sondring kan bruges til en nærmere bestemmelse af Goodsons arbejde med at begrebsliggøre curriculum og den åbning, der hos ham søges etableret mellem uddannelsessociologi og videnssociologi. Der er hos Goodson ikke tale om videnssociologi med fokus på det videnskabelige felt, men på viden og vidensskabelse i uddannelsesfeltet. Opgjort i forhold til den videnssociologiske sondring mellem et videnssociologisk analysefokus på henholdsvis den producerede kundskab og betingelserne og praktikkerne knyttet til denne produktion kan Goodsons tilgang til curriculum og viden i uddannelsessystemet bestemmes som opus operatum-orienteret. Dette samtidig med at Goodsons ovenfor gennemgåede begrebsliggørelse med sine reproduktionsteoretiske træk læner sig op ad uddannelsessociologisk reproduktionsteori, der netop

[25] Kundskabssociologien benævnes også videnssociologi. For overskuelighedens skyld skelner jeg her mellem på den ene side kundskabssociologi og på den anden side forsknings- eller videnskabssociologi, men videnssociologi bruges om begge typer.

er modus operandi-orienteret ligesom Bourdieu og Passerons (parallelt Bourdieus videnskabs- eller forskningssociologiske arbejde, Bourdieu 1975, 2005b). På denne måde står Goodsons arbejde med curriculum, uden at være systematisk modus operandi-orienteret, i et spændingsfelt mellem reproduktionsorienteret uddannelsessociologi og opus operatum-orienteret videnssociologi som hos Mannheim og, som jeg foreslog ovenfor, Foucault.[26]
På den ene side konstruerer Goodson dermed en curriculumsociologisk ramme, der i forlængelse af Bernsteins studier af kodemodaliteter udvider uddannelsessociologien med et kundskabs- og videnssociologisk perspektiv. På den anden side studeres curriculum som afspejling og reproducent af social struktur. Skønt Goodson dermed går tættere på det curriculuminterne; vidensformerne og hvad de genererer og altså et opus operatum, end f.eks. Callewaert gør, når han begrebsliggør skolefag og deres hierarkisering og værdisættelse som homologt med andre felters værdisættelser og dermed som en strukturering, der tilsvarer den samfundsmæssige arbejdsdeling (Callewaert 2003), så er det stadig som en reproduktiv afspejling af en mere grundlæggende struktur, at vidensformerne er i fokus.

En curriculumsociologi, der mere radikalt end Goodsons tager udgangspunkt i et videnssociologisk opus operatum, og i den forstand svarer til en kundskabssociologisk interesse, er Thomas Popkewitz' Foucault-inspirerede "social epistemology of schooling", hvor også "the sociology of curriculum knowledge" i sig selv bliver et objekt for analyse (Popkewitz 2001:152). Hos Popkewitz forstås curriculum ("curricula") som "..historically formed within systems of ideas that inscribe styles of reasoning, standards, and conceptual distinctions in school practices and its subjects" (Popkewitz 2001:151). Curriculum forstås som bestemte fornuftssystemer og altså som historisk formede magtteknologier, der indskriver bestemte former for fornuft, standarder og begrebslige distinktioner i skolens praktikker og dens subjekter, f.eks. dens lærer- og elevsubjekter. Popkewitz' blik på curriculum ligger således i forlængelse af Foucaults begrebsrelation mellem viden og subjekt som produktiv magt (jf. Kapitel 1), idet Popkewitz vægtlægger sammenhængen mellem fornuftsystemer og regering ("governing practice", Popkewitz 2001:152). Det er vidensformerne selv og de formationer, de indgår i, der studeres som noget, der strukturer det sociale. Når curriculum er regler for "telling the truth" (Popkewitz 2001:152), er det ikke alene noget, der former objekter og fremsætter dem som genstand for 'vores' (f.eks. elevers og læreres) undersøgelse og observation. Det fungerer samtidig som en disciplinerende teknologi, der dirigerer, hvordan individet skal handle, føle og tilegne sig ikke bare verden, men også *sig selv*. Curriculum begrebsliggøres altså som bestemte regulative systemer af viden, en bestemt historisk formet viden, som indskriver regler og standarder "by which we "reason" about the world and our "self" as a productive member of that world" (Popkewitz 2001:152). Curriculum former ikke bare objekter for

[26] Idet Foucault også studerer tilblivelse forstået som formationsbetingelser – men med udgangspunkt i det producerede.

curriculum, men også sansende, observerende og handlende subjekter – lærere og elever (f.eks. Popkewitz 1998).
Popkewitz' tilgang til curriculum er forskellig fra Goodsons i og med at indholdet og vidensformerne her ses som produktive i sig selv. Eller måske snarere: Vidensformer ses som *en del af et produktivt spil*, mens Goodsons curriculumbegreb vægter den reproduktive side af curriculum og viden, og således hvordan sociale interesser og konflikter *sætter sig igennem* i curriculum. Goodson og Popkewitz' begrebsliggørelser af curriculum præges dermed af forskellige måder at forholde sig til magt og produktion vs. reproduktion af det sociale.
Fælles for begges arbejde er dog, at de begge primært forholder sig til det tekstligt fastsatte curriculum og dermed curriculumsociologi som historisk og med et primært empirisk udgangspunkt i dokumentmateriale, skønt Goodsons forskningsarbejde fra 90'erne og frem går i retning af studiet af lærere fra et livshistorisk perspektiv (f.eks. Goodson 1992, Pinar 1996). Også Popkewitz har nærmet sig undervisningens mikroniveau med et fokus på lærere (Popkewitz 1998), men det dominerende perspektiv er det tekstlige curriculum; den administrativt-politiske udformning af skolefag og skolereformer, herunder læreruddannelse (f.eks. Popkewitz 1991, 2007). At fokus på det tekstlige curriculum, altså på curriculumtekst produceret på beslutnings- og kontrolniveau, er en tendens i curriculumforskning er en international såvel som nordisk tendens. Dette afspejles i Englunds oversigt over, hvad han betegner som uddannelsessociologiske tilgange til undervisningens indhold, hvilket defineres i relation til en "new sociology of education and critical curriculum theory" (Englund 1990:91).
Goodson påpeger, at et fremtidigt arbejde med skolefag/indhold og curriculum bør udforske en bredere tilgang, der ikke mindst rykker fokus videre til temaer relateret til "school practice and process": "In addition, more broadly conceived notions of curriculum will have to be explored – the hidden curriculum, the curriculum conceived of as topics and activities.." (Goodson 1995:368). Dette peger på spørgsmålet om, hvor vi analytisk lokaliserer curriculum; hvordan kan vi studere curriculum som klasserumspraktik og praktiseret tekst samt relationer mellem forskellige curriculare niveauer?

2.4 Rekontekstualisering – nedsivning vs. mikropolitik

Den svenske uddannelsesforsker og læreplanteoretiker/curriculumforsker Ulf P. Lundgren er nok mest kendt i forbindelse med den såkaldte rammefaktorteori (Lundgren 1972). Ikke mindst denne har bragt læreplanteoretiske vinkler ind i nordisk didaktik, f.eks., som tidligere omtalt, i den relationelle didaktik (Broady & Lindblad 1999). Det er imidlertid ikke undervisningens relationer til social praksis generelt, som de begrebssættes i rammefaktorteorien, og hvordan undervisningen dermed er objekt for samfundsmæssig regulering og kontrol, som jeg her vil inddrage. Jeg vil specifikt bruge Lundsgrens arbejde med at forbinde spørgsmål om undervisningens indhold til

spørgsmål om, hvordan viden organiseres og udvælges til at indgå i curriculum på forskellige samfundsmæssige niveauer. I Lundgrens begreb om curriculum, hos Lundgren kaldet læreplan (Lundgren 1981), betegner curriculum ikke kun de konkrete styringsdokumenter produceret af det politiske system og dets institutioner (med enten bindende eller vejledende status for praksisniveauet). Hos Lundgren er curriculum netop et begreb, der søger at indfange hele den filosofi og de forestillinger, der findes bag en konkret læreplan på makro-, meso- og mikroniveau. Om sådanne overordnede forestillinger eller systemer af principper bruger Lundgren begrebet læreplankode (Lundgren 1981). Læreplankoder er samlende principper i konkrete styringsinstrumenter, der organiserer omverdenen som viden for uddannelsessystemet i bestemte historiske sammenhænge. Styringsredskaber for eksempelvis skolen er bl.a. juridisk tekst (skolens og fagenes formål, læseplan), læreruddannelsens organisering og undervisningsmidler. Lundgren foreslår, at læreplanen undersøges på tre niveauer (Lundgren 1981: f.eks. 21-22):

En analyse på makroniveau vedrører spørgsmål om, hvordan vurderinger, kundskaber og erfaringer udvælges og organiseres. Dette handler analysepraktisk hos Lundgren ikke mindst om, hvordan en læreplan udformes i bestemte historiske perioder. Læreplanteoretiske spørgsmål på dette niveau handler om en overordnet samfundsmæssig kamp om, hvilken viden om verden uddannelsessystemet skal repræsentere, samt hvilke instanser uden for uddannelsessystemet denne organisering begrundes og dermed legitimeres i forhold til, f.eks. religion, nation, produktion etc. Et analysespørgsmål på dette niveau kunne være, hvad uddannelsessystemets udvalg og opdeling i fag begrunder sig i? Arbejdsdelingen? Nationalstaten?

En analyse på mesoniveau angår læreplanens konkrete udformning. Her beskæftiger man sig altså med spørgsmål om, hvordan konkrete styringsredskaber udformes. Dette niveau vedrører beslutnings- og kontrolprocesser, f.eks. folketingsdebatter og forhandlinger, ministerielle bekendtgørelser etc.

Endelig handler analysen på mikroniveau om, hvordan konkrete læreplaner og undervisningsmidler styrer undervisningsprocessen i undervisningspraksis. Undervisningsmidler og læreruddannelse kan i forlængelse heraf forstås som et styringsredskab, en måde at styre og sætte standarder for, hvilken viden om verden som de underviste skal have. Ligeså undervisningens organisering i bestemte emner og undertemaer og bestemte organiseringsformer som gruppearbejde og læreroplæg knyttet til bestemte emner og temaer.

Skønt Lundgrens analyser af læreplankoder er et læreplan- eller curriculumhistorisk studie, åbner hans differentierede rammesætning af curriculum op for et studie på klasserumsniveau. Hvordan foregår curriculum som praktiseret i undervisningen – i klasserummet?

Lundgrens opdeling af læreplanteoretiske spørgsmål i tre niveauer kan således forstås som en konkretisering af Bernsteins rekontekstualiseringsmodel, idet Lundgrens model gør det muligt at placere klasserummets curriculumteoretiske spørgsmål i forhold til konkret institutionel praksis.

I forlængelse af dette vil jeg sige, at mens rekontekstualiseringsmodellen gør det muligt at forstå viden i uddannelsessystemet som noget, der ikke alene reproduceres, men også formes og produceres relativt autonomt af skolens egen institutionelle logik, og at viden dermed ikke kan forstås som direkte overførsel af viden fra et felt til et andet, så muliggør Lundgrens formulering af curriculumspørgsmål både en empirisk sondring mellem curriculums institutionelle niveauer og knytter samtidig klasserummets vidensproduktion til overordnede spørgsmål om, hvordan kundskaber og erfaringer udvælges og organiseres i relation til det sociale. Lundgrens begreb om gestaltning af læreplankoder er imidlertid båret af en interesse for, hvordan viden, i form af vurderinger, kundskaber og erfaringer, udvælges og legitimeres samfundsmæssigt, og præges dermed også af en tænkning om, hvordan samfundsmæssige og sociopolitiske interesser *sætter sig igennem* og altså reproduceres på forskellige institutionelle niveauer i en læreplan, herunder klasserummets praktiserede læreplan. I forhold til denne lundgrenske præmis placerer jeg mig med denne afhandlings begreb om curriculum tættere på en popkewitzsk tilgang end på en lundgrensk. Dette i kraft af projektets foucaultske optik på viden og magt som noget, der produceres overalt, og som qua et sådant decentralt og produktivt magtbegreb ser pædagogikker og politikker som uadskillelige, hvorved curriculum- og videnspolitikker også bliver noget, der produceres i klasserummet og må ses som medproducent af klasserummets subjektiviteter. På denne måde ses klasserummets pædagogiske politikker i denne afhandlings optik ikke bare som videnspolitikker, men også identitetspolitikker, der former erfaringer og subjekter i sammenhæng med kundskaber.

Rekontekstualisering skal dermed ikke (hverken hos Bernstein eller i denne afhandlings brug af begrebet) forstås som nedsivningsprocesser, hvor en topstyret videnstekst omformes og sætter sig igennem på forskellige måde. Snarere handler undersøgelsen om, hvordan forskellige diskursive struktureringer; vidensformationer omkring 'religion' og 'subjekter', når de produceres i klasserummet, ikke bare trækker på og omformer struktureringer af viden, som kan findes på beslutnings- og kontrolniveau (det politiske felt, love og bekendtgørelser etc.), men også må ses som relateret til, hvordan viden om religion produceres i andre felter (f.eks. det videnskabelige felt og mediefeltet, se næste afsnit), og hvordan de struktureringer af religion og subjekter, der kan lokaliseres her, ligeledes formes og produceres i klasserummets sociale strukturering. Det gør jeg på en måde, hvor social strukturering og klassifikation ses som noget, der sker og er med til at forme viden på mikroniveau, samtidig med at vidensproduktionen er medskabende af social klassifikation.

På denne måde placerer projektet sig i et spændingsfelt mellem en videns- og curriculumsociologi tæt på Popkewitz – sammentænkt med en uddannelses- og klasserumssociologi inspireret af Bourdieu – samtidig med at Lundgrens begreb om curriculum som analyserbart på forskellige samfundsmæssige, herunder institutionelle, niveauer tjener til at kunne placere curriculum som historisk konkret produceret og knyttet til institutioner på forskellige praksisniveauer. Der er tale om et studie af klasserummets mikropolitiske teknologier omkring viden om religion og subjekter/aktører, men hvor klasserummet som vidensproducerende ikke anskues som et sted, hvor sociale interesser sætter sig igennem, men som et sted, hvor det sociale og det vidensmæssige produceres og gensidigt producerer og betinger hinanden.

2.5 Rekontekstualisering af viden om 'religion'/'kultur' og 'identitet' – en indledningsvis lokalisering

At studere rekontekstualisering kræver en indledningsvis lokalisering af, hvilke typer viden hvis relokalisering i pædagogisk praksis man vil undersøge. Denne læsning af diskursiv orden omkring viden om religion, kultur og identitet tjener til indledningsvis at fastholde formationer af viden, der kan iagttages uden for klasserummet.

De indledningsvise nedslag er, i forlængelse af forskningsspørgsmålene, talen om skolefaget Kristendomskundskab, talen om religion og kultur og talen om uddannelse og identitet og krydsninger mellem disse typer tale.
Stederne for nedslag er henholdsvis den offentlige debat, det videnskabelige felt og det, som hos Bernstein begrebssættes som det officielle rekontekstualiseringsfelt, empirisk svarende til det, Lundgren begrebssætter som beslutnings- og kontrolniveau (lovtekst, fag- og uddannelsespolitisk debat).

Faget Kristendomskundskab har, i den offentlige debat, f.eks. i landsdækkende aviser, jævnligt været scene for, hvad man kunne kalde *moralske panikker* (Jenkins 1998). I slutningen af 90'erne tog den seneste af slagsen sin begyndelse forbindelse med den såkaldte Ålholmsag (Buchardt 2006a). Skønt den konkrete anledning til debatten var fagets navn ('Kristendomskundskab' eller 'Religion'), må debatten, såvel i som uden for faglige kredse, snarere ses som en diskussion og kamp om, hvorvidt samfundets flerkulturelle udvikling er ønskværdig eller ej: Konkret udmøntet i, hvorvidt faget skal formidle og fastholde majoritetens religion og kultur, forstået som 'kristen/luthersk-evangelisk kulturarv', eller om faget skal udvikles til et fag, der spejler en flerkulturel og flerreligiøs virkelighed, og i konsekvens heraf formidle et ligeværdigt forhold mellem forskellige religioner og kulturer. Ofte er der tale om en parallel positionering i forhold til det videnskabelige felt, nemlig i forhold til, hvad der traditionelt i f.eks. fagdidaktisk litteratur og

debat formuleres som skolefagets to primære videnskabelige 'basisfag' Teologi og Religionsvidenskab, hvorfra viden til skolefaget bl.a. tænkes produceret (Buchardt et al. 2006). Denne positionering handler om religionsbegrebet og dettes relation til kultur og ikke mindst kristendoms status i denne sammenhæng (Buchardt 2004). Her studerer religionsvidenskaben som udgangspunkt religion som kultur-lig, dvs. socialt og kulturelt konstrueret. Hvilken slags kultur og hvilken slags religion er forskningens resultat – ikke dens udgangspunkt. Teologien, derimod, tager i kraft af sin relation til kristendom og kirke som udgangspunkt relationen mellem kristendom og kultur for given. Dermed er det teologiens udgangspunkt, at der ér en relation, som det giver mening at studere. Med andre ord: At der ér en sammenhæng mellem på den ene side kristendom og på den anden side dansk og europæisk kultur og identitet (Rubow 2000). Overført til debatten om skolefaget Kristendomskundskab betyder dette tillige en positionering omkring, hvorvidt religion og kultur bør ses som statiske størrelser (eller størrelser, der besidder en vis form for kerne) eller som foranderlige, historiske konstruktioner (Buchardt 2004, 2006b). At kigge på talen om Skolefaget Kristendomskundskab som et sted, hvor der produceres betydning og viden om kategorien 'religion', medfører således tillige, at man må studere betydningstilskrivningen til kategorien 'kultur' og disses relation til hinanden. Altså hvordan 'viden om religion' produceres i sammenhæng med kategorien 'kultur'.

Skolefag ses i den forståelse af fag, der karakteriserer dette projekt, ikke som absolutte størrelser, men som socialt konstruerede størrelser, der forandrer sig over tid (Lundgren 1981, Goodson 1995, Popkewitz 1998, 2001). I forlængelse heraf kan et fag heller ikke ses som en isoleret ø i uddannelsessystemet, men må ses i forhold til strukturering af curriculum og til curriculums relation til andre sociale fænomener og til social strukturering (Goodson 1992, Callewaert 2003). I konsekvens heraf må de just skitserede fagpolitiske positioneringer ses i sammenhæng med uddannelsespolitisk tale i bredere forstand.
Her har folkeskolen, særligt fra 1975-loven og frem, i stigende grad fået tildelt opgaver, der ofte benævnes som dannelsesopgaver, bredt forstået som opgaver, der stiler imod at kvalificere den enkelte elevs livsprojekt og fremtid som borger i det samfundsmæssige fællesskab. Der er groft sagt to forskellige forestillinger på spil: På den ene side en kompetenceorienteret statsretlig tendens, der vægter elevens aktive deltagelse i demokratiet. På den anden side en kulturorienteret nationalromantisk tendens, der vil styrke elevens oplevelse af at være indfældet i dansk kultur. Disse to projekter kan udledes af målformuleringer og fagbekendtgørelser, som f.eks. folkeskolens formålsparagraf fra henholdsvis 1993 og 2006, hvor de optræder mere eller mindre integreret. På den ene side tales der om forberedelse til "deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter" og skolens virke som præget af "åndsfrihed, ligeværd og demokrati"(1993- og 2006-loven). På den anden side sondres der mellem "dansk kultur" (1993-loven) og "dansk kultur og historie" (2006-loven), som eleverne skal gøres "fortrolige med", og "andre kulturer" (1993-loven) og "andre lande og kulturer"

(2006-loven), som eleverne skal gives forståelse for. Elevers 'egen' kultur underforstås således som "dansk kultur", hvortil der skal knyttes intim og fortrolig binding, mens den mere distancerede "forståelse" knyttes til "andre". "Kulturer" og "lande" bruges parallelt. I bemærkningerne til 1993-loven optræder "kristendom" som den eneste konkretisering af "dansk kultur", mens 2006-bemærkningerne understreger, at "eleverne bliver fortrolige med dansk kultur og historie som et naturligt led i den danske kulturarv" (Buchardt 2006b).

Blandt andre Claus Haas (Haas 2003, 2004) har vist, hvordan målformuleringer om demokratisk dannelse i folkeskolens juridiske grundlag er vævet tæt sammen med det nationale projekt og således må fortolkes som statslige forsøg på identitetspolitisk implementering.

Individorienteringen udleder jeg af lovgivningsmæssige tiltag som indførelsen af projektopgaven som prøveform og indførelse af undervisningsdifferentiering som forpligtelse med 1993-loven, der har sat et øget fokus på den enkelte elev, hvilket må ses i sammenhæng med nyere pædagogiske doxa om "ansvar for egen læring" og skiftet fra "teaching til learning" (f.eks. Hermann 2003). I 2006-loven indføres udarbejdelse af individuelle elevplaner, og de nu obligatoriske nationale test styrkes ved, at landsresultatet nu skal offentliggøres.

Disse forhold peger på tendenser i dansk uddannelsespolitik i retning af et øget fokus på elevens 'identitet', både i betydning af dannelse af personlig identitet og i betydning af individets indfældethed i kollektiv identitet. Denne tendens påpeges også af bl.a. Popkewitz, der taler om dobbelte indskrivninger af individualitet og kollektive tilhørsforhold og ser dette i sammenhæng med, hvad han kalder modernitetens overlappende registre af social administration og frihed (Popkewitz 2006).

Vender man sig mod de fagdidaktiske traditioner (som de f.eks. optræder i undervisningsmaterialer, i faglærertidsskrifter og i selvstændige fagdidaktiske publikationer, dvs. fagpolitisk tekst) omkring skolefaget Kristendomskundskab, viser der sig ligeledes et øget fokus på fagets bidrag til elevers identitetsudvikling. Dette har, parallelt med de skiftende lovgrundlag, der har dannet juridisk ramme om faget, været en gennemgående tendens, siden faget med 1975-folkeskoleloven blev kundskabsformidlende og dermed afskar forbindelsen til det eksplicit konfessionelle og folkekirkelige. Den eksplicit kristelige opdragelse er således i stigende grad blevet erstattet af et fokus på elevens identitetsudvikling. I den sammenhæng tillægges religion, særligt kristendom, ofte normativ status i mange former for fagdidaktisk tekst og tale, altså som både indhold i og metode til elevens identitetsdannelse (Buchardt 2006b).

Samtidig med det øgede fokus på individuel og kollektiv identitet er der foregået en bevægelse i den offentlige debat i retning af et øget fokus på flerkulturalitet (pro et contra), hvor 'den muslimske

kultur' og 'den kristne danske kultur' har indgået som centrale figurer på begge sider af debatten (f.eks. Hussain et al. 1997, Hvenegård-Lassen 2002, Andreassen 2005).

Med udgangspunkt i denne lokalisering (af henholdsvis offentlig debat om kultur, herunder kultur og religion i forhold til, hvad faget skal danne til samt tolkning af fagpolitiske såvel som bredere uddannelsespolitiske tendenser) kan man samlet set tale om en række monumenter (Foucault 2003b, Popkewitz 2001: f.eks.152) og relationer mellem disse – med andre ord: konturerne af en diskursiv formation:
Det drejer sig om relationen mellem *religion* ('kristendom' og 'islam', 'kristendom' og 'de andre religioner') og *kultur* ('dansk' og 'muslimsk') og om relationen mellem *elevens identitet*; Individuelt udviklet vs. Kollektivt indfældet og *skolens* (*kundskab*s- og *dannelse*smæssige) *opgaver* hermed. Disse punkter tegner indledningsvis en regularitet – en diskursiv formation af religion og uddannelse: Spørgsmålet er, hvad der sker med denne formation, eller: Med forholdet mellem religion, kultur og individers og gruppers identitet i den konkrete skoleundervisning, når denne undervisning har religion som sit faglige hovedindhold. Sagt på en anden måde: Hvordan opererer og udformer disse vidensformationer sig på klasserumsniveau, hvor aktørerne er lærere og elever? Hvordan rekontekstualiseres de i klasserummet? Hvad produceres?
Denne afhandling drejer sig ikke at undersøge, hvordan eller om disse formationer af viden overføres, men om at spørge til, hvordan klasserummets tale strukturer sig i relation til disse vidensmonumenter. Pointen er samtidig – i og med at fag i denne afhandling ikke analytisk opfattes som absolutte og afgrænselige størrelser – at fag ses som stående i relation til ikke bare curricular tale om faget Kristendomskundskab, men til en bredere vifte af uddannelses-, videns- og religions- og kulturpolitisk tale.

2.6 Forskning i et fag uden om faget. Projektets perspektiver i forhold til og relation til den eksisterende fagdidaktiske forskning

Når afhandlingens problemstillinger skal undersøges i klasserummet, kan der som sagt ikke sluttes direkte fra de ovenfor skitserede niveauer og til, hvad der foregår i undervisningen på de enkelte skoler og i klasserummets praksis. Den kvalitativt orienterede klasserumsforskning har, fra og med Bellack (Bellack et al. 1966) og særligt med Jacksons begreb om "den skjulte lærerplan" (1968), betonet kontrasten mellem undervisningen sådan, som den fremstilles i f.eks. officielle tekster, og som den udformes i klasseværelset. I denne afhandling ses klasserummet som en mikropolitisk arena, der ikke bare reproducerer, men også selv er medproducent af viden om religion/kultur og identitet. I den forstand dette projekt kan forstås som forskning i et skolefag, er det dermed snarere at betegne som en afnaturalisering af et skolefag som noget, der kan afgrænses af curriculum forstået som juridisk tekst, f.eks. en lovangivet fagrække og bekendtgørelsestekst. Det tages ikke for

givet, at der foregår det, der står i lov- og bekendtgørelsesteksterne, dvs. på beslutnings- og kontrolniveau, men samtidig bygger mit projekt på den antagelse, at de vidensformationer og -politikker, som kan identificeres her såvel som på andre felter og niveauer, *under en eller anden form* også kan identificeres i klasserummets politikker. Spørgsmålet er hvordan og i hvilken form.

Ligesom man ikke kan slutte fra beslutnings- og kontrolniveau og til klasserumspraksis, kan man heller ikke slutte fra den foreskrivende og normative didaktik udfoldet i de fagspecifikke miljøer, mere eller mindre tilknyttet forskning og til klasserummets praksis. I Danmark er der ingen tradition for at forske i religionsundervisning med udgangspunkt i klasserummets praksis. Miljøet på den tidligere Danmarks Lærerhøjskole (DLH[27]) omkring K. E. Bugge har primært koncentreret sig om faghistoriske studier med vægt på fagets statslige organisering og dets sammenhæng med øvrige politiske og idehistoriske tendenser (særligt i Bugge 1979, 1994) samt om formidling af internationale religionspædagogiske tendenser (f.eks. Bugge 1986). Til den sidste type kan også regnes Knud Rendtorffs (SDU) arbejde med den engelske religionspædagog Michael Grimmitt (Rendtorff 1998). Dette arbejde kan desuden betegnes som normativ didaktik, til hvilken også kan regnes f.eks. Nina Tanges (DLH) publikationer, præget af den løgstrupske og livsfilosofiske didaktiktradition (f.eks. Tange 1999. Böwadt 2005, 2007). I den normative didaktik omkring skolefaget Kristendomskundskab er overgangen mellem det producerende og det konsumerende felt på området glidende. Således tegnes feltet her i høj grad af publikationer og undervisningsmaterialer forfattet af f.eks. seminarielærere og lærere med en position i miljøer omkring faglærerforeningen etc. Buchardt et al. 2006 forsøger sig med en deskriptivt anlagt analyse af de normative didaktikker og politikker på spil omkring videnskabsfag og fagdidaktiske miljøer og disses tale om faget. Heller ikke dette arbejde prioriterer klasserumspraksis, som kun inddrages enkelte steder.

Hvad angår decideret empirisk forskning, har området hidtil været magert besat. Ud over enkelte undersøgelser, af henholdsvis lærerstuderende og gymnasie- og HF-elevers religiøse forestillinger, der primært har brugt uddannelsessystemet som ramme for at undersøge religion og religiøsitet (f.eks. Andersen et al. 1999, 2003), er det alene i kandidatopgaver fra Lærerhøjskole-kandidatstudiet i faget og dets didaktik, at der har været ansatser til at udforske pædagogisk praksis omkring religion og religionsundervisning og i enkelte eksempler på seminariebaseret udviklings- og udredningsarbejde (f.eks. Green Sørensen og Larsen 2005) og aktionsforskning (f.eks. Buchardt 2006a).
Der tegner sig dermed et misforhold mellem den interesse, dvs. de kampe og forhandlinger faget er genstand for offentligt og uddannelsespolitisk, og fraværet af forskningsmæssig belysning af undervisningspraksis i faget.

[27] Senere Danmarks Pædagogiske Universitet og senere Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

Inden for de sidste par år har til gengæld to ph.d.-afhandlinger bidraget til nye forskningsmæssige indsigter i forhold til andre aspekter af og i relation til skolefaget. Det drejer sig dels om Niels Reehs historiske studie af relationen mellem statens eksterne forhold, statsform og religions- og skolepolitik. Denne undersøger han gennem et studie af grundskolens religionsundervisning fra og med oprettelsen af de såkaldte rytterskoler i 1721 og til og med afskaffelsen af konfessionsbindingen i skolefaget Kristendomskundskab i 1975 (Reeh 2006). Dels om Pia Rose Böwadts idehistoriske studie af tysk og dansk livsfilosofi og dens pædagogisering i danske skoletraditioner, ikke mindst i dansk religionspædagogik (Böwadt 2005, 2007). Der er for begge arbejders vedkommende tale om historiske studier af dokumentmateriale, henholdsvis en religionssociologisk politik- og socialhistorisk optik og en idehistorisk optik inden for rammerne af disciplinen pædagogisk filosofi. Selv om ingen af de to arbejder dermed disciplinært relaterer sig eksplicit til curriculumsociologi, herunder curriculumhistorie i socialhistorisk forstand, kan de dog begge forstås i relation til en sådan disciplinær ramme, som jeg i denne afhandling har skrevet den frem. Dette beror bl.a. på, at begge afhandlinger studerer faghistorie i relation til andre sociale og politiske (Reeh) og ide- og vidensmæssige (Böwadt) fænomener og formationer, hvor tidligere deskriptivt-analytisk anlagt forskning, hvilket i praksis vil sige K. E. Bugges, har taget udgangspunkt i faget som faktisk curricular forekomst. For Reehs vedkommende tilfører det ændrede fokus et skærpet blik på, hvordan der i statslig religionsundervisning, herunder særligt grundskoleundervisning, sætter sig statslige interesser igennem f.eks. militære og nationale. Dette skærper og perspektiverer historisk det blik på talen om faget, som jeg har analyseret som en moralsk panik omkring religion og religionsundervisning knyttet til nation i form af danskhed vs. muslimskhed, migration (majoritetskultur – minoritetskultur, pro et contra flerkulturalitet), kultur ('dansk'/'dansk kristen kultur' – 'muslimsk kultur'). I forhold til Böwadts arbejde tilfører hendes analyse af ikke mindst den livsfilosofiske optagethed af barnet som symbol på oprindelighed og autenticitet og dettes rekontekstualisering i danske normative filosofi- og religionsdidaktiske traditioner, hvor barnet/eleven tillægges lignende spontane og autentiske kvaliteter, skærpet opmærksomhed på det fokus på elevens identitetsdannelse, som jeg påpegede i talen om skole og skolefag.

I den forstand ser jeg denne afhandlings projekt som relateret til både Reehs og Böwadts arbejder i den betydning, at jeg læser begges arbejder som måder at studere skolefaget uden om skolefag, eller ud over skolefagets formale curriculare grænser på beslutnings- og kontrolniveau og skolepraksis omkring det som en afspejling heraf.

2.7 'Religion'/'kultur' som identitets- og videnspolitikker

Identitetspolitik knyttes i uddannelsesforskning oftest til et statsligt centraladministrativt niveau, og således til beslutnings- og kontrolniveau (f.eks. Haas 2003, Korsgaard 2004, Skeie 2001). Ligesom hos f.eks. Haas knytter den norske religionsundervisningsforsker Geir Skeie identitetspolitik til statslige politikker omkring nationen. Desuden sættes begrebet i forhold til forskellige kulturelle grupper i, hvad Skeie benævner som de multikulturelle samfund (hvilket han definerer de nordiske lande som) og i denne sammenhæng, at "It can be argued that cultural politics are replacing class politics, and as a part of this national identities are weakening while different group identities are becoming more prominent" (Skeie 2001:237). Politik organiseret om klasser ses altså her som noget, der i det multikulturelle samfund er erstattet af identitetspolitik knyttet til kulturel identitet: Noget, som samtidig udfordrer den nationalstatslige identitetspolitik. Samtidig med "'the multicultural era'" og "'the cultural turn'" foregår også et "'return of religion'", et "'coming back' both in changed forms in the majority population, and as a part of multicultural features of society (Skeie 2001:240). Dette udfordrer de mange europæiske nationalstater, der ifølge Skeie har udviklet sig til at være "'religiously blind'" (Skeie 2001:240), men måderne at håndtere denne religionspolitiske udfordring, som den statslige religionsundervisning er placeret centralt i, afhænger af disse nationers særlige formning og historie, anfører Skeie. Man kan altså med Skeie pege på en forskningsmæssig interesse for relationen mellem multikulturalitet, herunder gruppeidentitetspolitikker, religionsundervisning og de respektive nationalstatslige kontekster.
En forskningsinteresse, som fremskriver stat og nation som en ramme for studiet af religionsundervisning, finder man udfoldet i den nederlandske antropolog Thijl Suniers analyser i forbindelse med et internationalt komparativt projekt, hvor en forskergruppe har analyseret relationen mellem opdragelse til 'Civil Enculturation' og nation og håndtering af religiøs og etnisk diversitet i 'State schooling' i bl.a. en britisk og en nederlandsk sammenhæng (Schiffauer et al. 2004). Hos Sunier spiller organiseringen af religionsundervisning; i statsligt curriculum, i tekstbøger og på klasserumsplan en central rolle (Baumann & Sunier 2004, Sunier *forthcoming*).[28] Denne type forskning, hvor f.eks. udvalgte cases i form af skoler bruges til at give indsigt i, hvordan træk fra "civil culture" overføres ("are transferred") til skolen, bygger på den antagelse, at en sådan transfer foregår (Sunier *forthcoming*:7), hvilket implicerer en analyse af skolens uomgængeligt nødvendige rolle i de nordvesteuropæiske nationalstater. Med Baumanns ord: "Without state schools, there would be no nations as we know them in northwestern Europe, no national *conscience collective*, and no effective means of inculcating and rehearsing the conventions of dominant political culture" (Baumann: 2004:2).

[28] T. Sunier – *under udgivelse*: *Teaching the Nation. Religious and Ethnic Diversity at State Schools in Britain and the Netherlands* er i skrivende stund stadig under udgivelse. Sidetallene henviser til paper præsenteret ved konferencen *Minority and Majority relations in Multicultural Society*, The Research Network for Intercultural Interaction and Multicultural Education 2006, 25-26. oktober 2006, Københavns Universitet.

Både Skeies og Baumann og Suniers tilgang til studiet af identitetspolitik og nation i forhold til religion i skolen og religionsundervisning er i høj grad den statslige organisering af curriculum og institution, som, særligt hos Bauman og Sunier, tænkes ud fra den grundpræmis, at staten sætter 'nation' igennem i skolesystemet. Hvordan dette udformer sig undersøges hos sidstnævnte på udvalgte skoler i forskellige nationalstatlige kontekster. Dermed anslås hos Sunier og Baumann et politikbegreb, som knytter sig til centrale statslige organer, hvorfra politik nedsiver til mikroniveauet.
I Skeies opsætning sondres der mellem "the level of identity politics", hvor både grupper og stater er agenturer for identiteter og identitetspolitik, og samtidig et "individual level" (Skeie 2001:247). Denne afhandling lægger sig i forlængelse af disse tilgange gennem sin interesse for forholdet mellem identitet som politikker i relation til 'religion', 'kultur' og '(religions)undervisning'. Via Foucault-inspirerede greb om magt og subjekt anlægger afhandlingen imidlertid en anden vinkel på politik, og dermed også politikker i relation til identiteter.

Magt og dermed magtstrategier og politikker anskues altså som noget, der kan fremanalyseres overalt, i og med at det begreb om magt, som viden i afhandlingen begrebsliggøres gennem, ser magt som produktion og som decentral. Med Deleuze & Guattaris ord: "Everything is political, but every politics is simultaneously a macropolitics and a micropolitics" (Deleuze & Guattari 2004:235). Produktioner af religion i relation til nation studeres dermed ikke som statslig implementering, der sætter sig igennem på andre institutionelle niveauer, eller som indprentning og indøvelse af nationsskab og borgerskab som knyttet til en statslig centralmagt. Afhandlingen betjener sig af et politikbegreb, der lokaliserer politik som noget, der ikke bare udspiller sig og produceres på mikroniveau, men på en måde, så det samtidig må forstås i lyset af – og som noget, der i sig selv er – makropolitikker.

I afhandlingens greb om viden og subjekter som relationel produktiv magt karakteriseres magtpraktikker og -teknologier ved, at de udspiller sig gennem at skabe subjekter, der på den ene side bliver objekter for viden og på den anden udsætter sig selv for selvviden, bekendelse, og dermed en intim binding til identitet (cf. Foucault 2000b). Når disse identitetsproduktioner samtidig anskues som differentierende praktikker, bliver identitetspolitik dermed i denne afhandling et nøgleord for at sammenfatte klasserummets mikropolitikker i forhold til at differentiere og beherske subjekter. Denne identitets- og videnspolitiske magtrelation kan ses stabiliseret gennem institutioner (Foucault 1997:169), samtidig med at relationen ikke mindst produceres "nedefra" (jf. Foucault 2002:100).[29] Der er således tale om til kroppen intimt forbundne bio- og mikropolitikker. Identiteter

[29] Denne forkætrede og ofte citerede foucaultske formulering fra Seksualitetens Histories bind 1 læser jeg ikke i denne sammenhæng som en måde at betone individets frit udfoldede agens på, men snarere som en formulering af, at

er altså i forlængelse af afhandlingens foucaultske greb at forstå som politikker, der organiserer og differentierer kroppe og gør kroppe til subjekter; således også identitetspolitikker, hvor kroppe knyttes til 'religion' og 'kultur'.

Dette begreb om intimpolitikker[30] er en måde at fremlæse, hvordan subjekter produceres i vidensproduktion, der knytter sig til religion og kultur. Det er i denne ramme, at afhandlingens studie af relationer mellem og produktive sammenfiltringer af kollektive og individuelle identiteter (jf. Popkewitz 2006) og dertil knyttede differentieringer skal forstås.

At det er kategorierne 'religion' og 'kultur' og disses gensidige binding, der har analytisk primat over kategorier som f.eks. 'nation' og 'borger', er en anden måde, hvor denne afhandling vinkler sin tilgang anderledes end de ovenfor skitserede tilgange til 'identitetspolitik', 'religion' og '(religions)undervisning'. De på beslutnings- og kontrolniveau identificerede vidensrelationer mellem 'danskhed' over for 'muslimskhed', mellem 'kristendom'/'kristen'/'dansk' over for 'islam'/'muslim' og 'dansk kultur' over for 'andre kulturer' fremviser en indholdsudfyldning af kategorien religion, der ikke primært knytter den til religiøse institutioner, trosforhold og religiøs praksis (såsom rituel praksis, skriftfortolkning etc.), men snarere gør kategorien potent synlig som 'kultur'. Der kan med andre ord tales om en kulturalisering af kategorien 'muslim', der opererer synonymt med etnicitets- og racekategorier. En magtladet strukturering, som f.eks. optræder i Huntingtons "Clash of Civilizations-skema", hvor en vestlig kristen demokratisk civilisation modstilles andre 'civilisationer', f.eks. en islamisk (islamo-arabisk), som den vestlige fremstilles som 'i kamp med' (Huntington 1998).

Denne indledningsvise analytiske hypotese er inspireret af den canadisk-indisk-trinidadiske sociolog Sherene Razacks analyser af, hvordan kategorien 'muslim' opererer i forskellige sociale arenaer, f.eks. uddannelsessystemet, retssystemet og i feministiske bevægelser og politikker. Jeg læser i denne forbindelse Razacks arbejde som et analytisk skema, hvor kulturalisering af racekategorien ("Race as culture") i forhold til 'den muslimske krop' forstås i sammenhæng med "New Imperialism" og dens vidensformer. Den analytiske pointe er, at "The evidence of Civilization" er forbundet til kroppe og kropstegn. Det handler med andre ord om sammenhængen mellem konstruktion af (hvide og ikke-hvide) subjekter og imperialismens nutidige praksis ("New World Order", "New Imperialism"), samt hvordan dette farves af konteksten i forskellige nationalstater og på forskellige sociale praksisniveauer (Razack 1998, 2004a, 2004b, 2007a,b).

---

underkastelse og beherskelse må forstås som noget, der praktiseres i institutioner og i relation til og på kroppe, med andre ord som med Foucaults begreb biomagt (Foucault 2002:143-152, særligt 145, 150) og med Deleuze og Guattaris mikropolitikker (Deleuze & Guattari 2004 [1980], se ovenfor).

[30] Individteknologier og intimisering er i dansk pædagogikforskning bl.a. behandlet i antologien *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (Krejsler (ed.) 2004), i bidrag af J. Krejsler (2004) og T. Saugstad (2004) samt den svenske pædagogikforsker K. Hultquist (2004).

Razack benytter sig i disse analyser teoretisk af et *interlocking*-perspektiv, som hun definerer som anderledes end et intersektionalitetsperspektiv derved, at "Intersecting remains a word that describes discrete systems whose paths cross. I suggest that the systems *are* each other and that they give content to each other" (Razack 2007a:343. Desuden 1998:11-12). Med andre ord er hendes undersøgelse "..how race, class, gender, and sexuality give each other meaning, structuring desire and producing men and women whose sense of coherency rests on marking the line between civilized and uncivilized" (Razack 2007a:14-15).
Teoretisk er lignende perspektiver foldet ud i Stolers Foucault-læsninger, der påpeger sammenhænge mellem racekategorien og seksualitetens opkomst, hvilket udfoldes i analyser af imperiale videnspraktikker i det hollandsk kolonialiserede Indonesien (henholdsvis Stoler 1995, 2000), og i Balibars analyse af 'neoracisme' som en kulturaliseret metaracisme, hvor kulturkategorien har overtaget det betydningsmæssige rum fra det biologistisk forankrede racebegreb (Balibar 1991).

Hvad sådanne blikke på kategorien 'muslim' åbner for, er at forstå kategorien som en differentierende og hierarkiserende produktion og som produceret i sammenhæng med kategoriseringer som 'race'/'kultur'.

Med andre ord ønsker jeg med disse inspirationer (Razack, Stoler, Balibar) at åbne for et studie af 'religion' som identitets- og videnspolitisk teknologi, hvor kategoriseringer og fænomener knyttet til religion må forstås i relation til ikke alene nation og nationalitet, men også kategorier som 'kultur', 'race' og 'etnicitet'. Når dette sættes i spil sammen med en Bourdieu-inspireret analyse af klasserummets produktioner af social klassifikation, og altså 'klasse' studeret som klassifikationsprocesser, der tilbliver og produceres i praksisfelter gennem anerkendelses- og underkendelsespraktikker, og hvor 'kultur' analyseres som gradueret kapital, så søger jeg samtidig at åbne op for at diskutere religionsrelaterede kategoriseringer i et socialt klass-ifikationsperspektiv. At sætte spørgsmålstegn ved forskelssætningen mellem "politics of class" og "politics of culture", om disse kan forstås som praktisk, epokalt og analytisk adskilte størrelser, er dermed også, hvad jeg med denne afhandling ønsker at gøre.

Afhandlingens videns- og curriculumsociologiske interesse er dermed at undersøge, hvordan indholdskategorien religion opererer som differentieret og differentierende identitetspolitisk kategori i klasserummets mikropolitiske arena. Hvilke vidensformer? Hvordan knyttes viden som regime til subjekter (Foucault 2000b:331)? Hvordan tager dette sig ud, når det studeres i sammenhæng med klasserummets anerkendelses- og underkendelsespraktikker, og hvordan indgår 'religion' dermed i social klassifikation?

Spørgsmålet, som i sammenhæng med studiet af klasserummets videns- og subjektproduktion skal sættes på spil i denne afhandling, er dermed, hvordan ’religion’/’kultur’-kategorier indgår i klasserummets sociale klassifikationer. På denne måde deler mit studie interesse med den reproduktionsteoretisk anlagte del af uddannelses- og curriculumsociologiens interesse for, hvad jeg begrebsliggør som social klassifikation, men undersøger i sammenhæng hermed viden, her viden om ’religion’/’kultur’, som en aktiv del af klasserummets og skolens produktion af det sociale. At et sådan videns- og curriculumstudie foregår i klasserummet og ikke på andre curriculare niveauer beror ikke mindst på afhandlingens interesse i netop mikropolitikker: Hvordan praktiseres viden i forhold til organisering af konkrete kroppe, og hvordan differentieres disse kroppe ’som sig selv’ i skolens sociale økonomi?

Kapitel 3. Konstruktion af skole og klasserum

3.1 Klasserum som socialt rum. Brugen af feltbegrebet og konstruktionen af klasserummet

Jeg har i Kapitel 1 været inde på, at klasserummet og skolen ikke i stringent forstand med Bourdieu kan betragtes som felt. Jeg bruger begrebet i sammenhæng med et begreb om sociale rum som et baggrundstæppe for analysen. Mit fokus er således mikropraktikker og mikropolitikker, som de udfolder sig i klasserummets ramme. Klasserummet indgår som enhed i skoleinstitutionen, og det er dermed klasserummets praktikker og politikker, jeg undersøger som et nedslag i skolens institutionelle logik. Klasserummet læses altså som mikropolitisk arena for identitetspolitikker og som socialt rum. Et mulighedsrum, der i lyset af feltbegrebet kan forstås som et koordinat af positioner, som aktørerne kæmper om at indtage. Deres grad af succes med dette, deres forsøg på at indtage positioner og hvilke, og deres læsning af koordinatet, herunder såvel positioner som egen og de andre aktørers positionering, må ses i forhold til, hvad aktørerne bringer ind i klasserummet som socialt rum. Positionering forstås her som både strategier og aktørernes placering i relation til hinanden og til rummets positioner.
Jeg begrebsliggør klasserummet gennem en videns- og curriculumsociologi, hvor viden og curriculum kan ses som noget, der (også) produceres 'nedefra', kombineret med en klasserumssociologi, der ser klasserummet som et koordinat af positioner og positioneringer, og hvor aktørernes socioøkonomiske baggrund indgår i kampe om anerkendelse og værdisættes ud fra klasserummets og skolens institutionelle logik.

Jeg bruger således (som redegjort for i Kapitel 1 og 2) Bourdieu-inspirationen til en analyse af forholdet mellem aktører og positioner (inspireret af Bourdieus analyser af produktionsfelter, jf. Kapitel 1) og ikke til en decideret reproduktionsanalyse (Bourdieu & Passeron 2006). Det, der interesserer mig at studere i klasserummet, er spørgsmål om, hvordan klasserummet, som et mikroperspektiv på institutionen skole, producerer klasse forstået som social klassifikation, kombineret med hvordan klasserummet producerer viden og subjektiviteter. Det er klasserummets sociale økonomi og produktion af sociale klassifikationer, og hvordan dette spiller sammen med identitets- og videnspolitikker, der er i fokus her, og som ligger til grund for, hvordan jeg vælger at konstruere klasserummet analytisk.

3.2 Den empiriske konstruktion af klasserummet: To skoler og skoleklassen som analytisk konstruktion og empirisk forekomst

Som beskrevet i indledningen består projektets hoveddata af forskellige typer materiale indsamlet gennem observation af to afgrænsede undervisningsforløb i faget Kristendomskundskab i to klasser

på to forskellige skoler. Begge klasser er mellemtrinsklasser, og ingen elever var fritaget for faget.[31] Begge skoler og begge klasser har andele af såvel majoritets- som minoritetselever. Geografisk grænser skolernes respektive rekrutteringsområder op til hinanden, og de befinder sig i bred forstand i samme lokalområde og i samme bydel[32] – da projektet opstartedes: i samme skoledistrikt[33] – i Københavns Kommune. Foruden disse ligheder mellem de to udvalgte skoler tegner der sig imidlertid en række forskelle, som har ligget til grund for udvælgelsen. Hvordan udvælgelsen af to skoler med sådanne forskelle har at gøre med såvel projektets mikrooptik på curriculum som projektets brug af inspiration fra et bourdieusk feltbegreb, skal der redegøres for i dette afsnit.

Ideen om at operere med to forskellige observationsforløb er ikke at lave en decideret komparation. Det er ikke sammenligninger og hyppigheder som en måde at validere de analytiske findings på, der er ideen med projektets metodiske tilrettelæggelse. Derimod handler det om at belyse projektets forskningsspørgsmål ved at gøre dem analytisk virksomme i to forskellige settings, og dermed udfolde dem i to forskellige måder at organisere skole og klasserum på. Dette for både at skærpe og komplicere projektets diskussion af forskningsspørgsmålene. Hensigten er her ikke at gå fuldstændig ensartet til analysen, men at jeg fremdrager 'noget' mere end andet på de respektive skoler. Dette handler om spørgsmålet om det, der gør sig gældende på begge skoler hinsides skolernes forskellige organiseringsformer, og det, der falder forskelligt ud, og hvordan dette bruges i analysen: Hvad træder frem hvornår og hvor? Hvordan farves de tematikker, hvis håndtering i klasserummet er i centrum i projektet, af de organiseringsformer og socioøkonomiske fordelinger, som de to skoler respektivt er præget af?
Der ligger i udvælgelsen af netop disse to skoler en interesse for de to skolers forskellige måde at organisere skole på og de to skolers forskellige sociogeografi og dermed forskellige fordelinger af kapitaler i forhold til elev- og forældregruppe.

3.2.1 Det socioøkonomiske landskabs forskellighed: Skolernes sociogeografi og klassernes socioøkonomi

Bydelen, som de to skoler er placeret i, er en af de seks ud af i alt 15 københavnske bydele, der (med tal fra 2003) ligger over det kommunale gennemsnit på 18,3 %, hvad angår indbyggere, der er "indvandrere og efterkommere" (Københavns Kommunes Statistiske Kontor 4/3-2004), nemlig en befolkningsandel på godt ¼ indbyggere.[34] "Indvandrere og efterkommere" identificerer jeg her som en social kategori, der svarer til projektets kategori 'minoritet'.

[31] Hvilket er muligt jf. folkeskolelovens § 6 stk. 2.
[32] "Sociale bydele", som det benævnes af kommunens statistiske kontor.
[33] Noget, der siden er ændret, eftersom skoledistrikterne i kommunen i mellemtiden er blevet lagt om.
[34] Tallene er med vilje kun angivet i cirkatal. Dels af hensyn til anonymiseringen, dels da min interesse ikke er et præcist antal, eller antal i det hele taget, men relationer mellem socioøkonomiske kategorier i forhold til skolerne. Jeg

Det lokalområde, som de to skoler er placeret i, er historisk set et arbejderkvarter, bestående af almennyttigt boligbyggeri, hvoraf en del af disse (tidligere) lejeboliger i dag er konverteret til andelslejligheder. Der er desuden et mindre villakvarter, dvs. privatejede huse. Mens leje- og andelslejlighederne rummer en relativt høj andel af mennesker med en migrationshistorie, og som sådan kan regnes til minoritetskategorien, bebos de privatejede huse i høj grad af uddannet ikke-migrant middelklasse uden migrantforældre, m.a.o. majoritetskategorien. De to skolers rekrutteringsområde i bydelen er i denne sammenhæng forskelligt. Dette afspejler sig ikke alene i rekrutteringsområdernes forskellige geografiske snit ind i skoledistriktet, men også i forskellen på andele af henholdsvis minoritets- og majoritetselever på skolerne som helhed og i de to klasser, der nogenlunde tilsvarer skolernes samlede fordeling. Ligeledes i fordelingen af uddannelseskapital i forhold til forældregrupperne i de to observerede klasser.
Det første observationsforløb gennemførtes tidsmæssigt,[35] før frit skolevalg blev indført i kommunen,[36] mens det næste fandt sted efter indførelsen af dette. Tiltaget kan dog ikke siges at være slået igennem i de to klasser, hvis skolestart under alle omstændigheder har fundet sted tidligere. Desuden har der kun været tale om enkelte skoleskift i de to skoleklasser.

B-skolens distrikt og dermed rekrutteringsområde dækker almennyttige lejeboliger samt andelsboliger, hvoraf en stor del tidligere har været almennyttige lejeboliger. Blandt andet et boligbyggeri, der hører til de bebyggelser, der i offentlig debat betegnes som ”ghetto”, hvor der bor en stor gruppe af folk fra etniske minoriteter. Fordelingen mellem majoritets- og minoritetselever ligger målt ud fra andelen af kategorien ”tosprogede elever”[37] på godt 60 % minoritetselever ved

---

bruger her i afhandlingen tal fra Københavns Kommunes Statistiske Kontor indsamlet i efteråret 2003. Det samme gælder procentandele af ”tosprogede elever” på de skoler, jeg har lavet observationer på.

[35] De to observationsforløb er gennemført mellem 2002 og 2006. B-skolen gennemførtes som det første. Jeg har valgt ikke at angive tidspunkter for observation mere præcist end dette for at øge anonymiseringsgraden af klasser og dermed elever og lærere.

[36] Med dette mener jeg ikke, at man kan konkludere, at kommunens politik om frit skolevalg betyder, at ’brugerne’ , hvilket vil sige forældrene, dermed kan vælge frit, idet det kan overvejes, om ikke skolerne lokalt snarere kommer til at fungere som selektionsinstanser. Dette er imidlertid ikke i sig selv interessant i denne sammenhæng, hvor pointen for indeværende alene er, at de elev- og forældregrupper, som optræder i materialet, er sammensat i skoler og klasser før politikkens indførelse, hvorfor det til skolerne respektivt tilknyttede distrikt har været rammen om skolernes optag og sammensætning af klasser.

[37] At skolernes opgørelse af tosprogede elever i sig selv kunne være værd at granske understreges af et udsagn fra læreren Jens på C-skolen. Jens fortæller her, hvilke elever i de to klasser, som jeg har observeret, der får undervisning i *Dansk som andetsprog*. Da jeg i forlængelse heraf spørger om eleven Anders, hvis mor er fra Thailand, mens faren er dansk, også modtager denne undervisning, svarer Jens:

nej det gør han ikke.. man skal komme fra nogen bestemte steder for at være.. altså fordi i virkeligheden så.. Paula og.. Anders og Benjamin inde fra X’erne de er jo de er jo halvt tosprogede kan man sige.. ikk.. de har alle sammen den ene af de to forældre til at være ikke-dansk

Mens Jens i første del af udsagnet lægger en ironisk distance til den praksis, at det kun er dem, der kommer fra ”nogle bestemte steder”, skriver hans udsagn sig i det efterfølgende ind i netop denne logik gennem brugen af betegnelsen ”halvt tosprogede”. ’Det halve’ henviser her til forældres migrationshistorie og ikke til sprogbeherskelse. ”Tosproget elev” og hvem, der modtager undervisning i ’Dansk som andetsprog’, kan dermed siges at være knyttet til egen eller

begyndelsen af det skoleår, hvor jeg gennemførte observationerne på denne skole. Skolens fordeling mellem minoritet/majoritet ligger under andelen af majoritetselever i forhold til bydelens fordeling. C-skolens distrikt og dermed primære rekrutteringsområde rummer derimod, foruden samme typer boliger som B-skolen, også områder med ejerboliger (villakvarterer). Bemærkelsesværdigt er det samtidig, at de leje- og andelsboligkarreer, der ligger nærmest skolen, hører til en anden skoles rekrutteringsområde. Skolen har blandt distriktets lærere ry for at være om ikke en decideret "hvid" skole, forstået som en skole med en yderst lille andel af minoritetselever, som en anden skole i distriktet har det, så som en skole, hvor antallet er begrænset. Skolens andel af tosprogede elever var i skoleåret for observationens gennemførelse på små 25 % af det samlede elevantal. Hvis dette tal lægges til grund for en vurdering af fordelingen mellem minoritet/majoritet, ligger antallet dermed tæt på, men en lille smule under bydelens samlede fordeling (mellem "indvandrere og efterkommere" og 'andre').

De forhold, der har ligget til grund for udvælgelsen af skolerne, er således dels en forskellig fordeling i antal mellem henholdsvis minoritet og majoritet. Dels fordelingen af kapitaler, som kunne forventes på skolerne; økonomisk (ejerforhold i forhold til bolig ud fra en antagelse om en sammenhæng mellem dette og økonomisk kapital i form af lønindkomst) og kulturel dannelsesmæssig (f.eks. uddannelseskapital og den kulturelle kapital, som adgang til en have er). Disse typer forskelligheder i det lokale økonomiske landskab i de respektive skolers sammensætning og rekrutteringsgrundlag genfindes i elev- og forældregruppen i de observerede klasser.

På B-skolen er den observerede klasse en af skolens to 5.-klasser. Den består af 17 elever fordelt på 9 piger og 8 drenge.
Der er en lille overvægt af elever fra etniske minoriteter, nemlig 10 ud af 17 elever og således ca. 60 % af klassen. Flere af disse elever er ikke selv migrante, men har forældre og/eller bedsteforældre, der er det.
Ingen elever i klassen har forældre med akademisk uddannelse. En enkelt elev har en forælder med en funktionærstilling. Det drejer sig om en minoritetselev, hvis ene forælder har en mellemlederstilling i en organisation på baggrund af en kontor- og computeruddannelse. Forælderen er født i Danmark af migrante forældre. Resten af forældregruppen er enten faglærte arbejdere eller ufaglærte, heraf flere arbejdsløse, både blandt minoritets- og majoritetsforældre.

---

forældres migrationshistorie, og hvor denne migration knytter sig til geografisk og grader af denne tilknytning snarere end sprogpraktiske kriterier. Dermed fungerer kategorien "tosproget elev" som minoriseret kategori i symbolsk økonomisk forstand.

Eleverne og deres familier bor alle i etageejendomme, formodentlig primært i andels- eller lejelejligheder. Flere af minoritetseleverne bor i det ovenfor nævnte boligbyggeri, der i offentlig debat benævnes som en 'ghetto'.

På C-skolen tilhører omkring 25 %[38] af de i alt 50 elever i de to observerede 4.-klasser minoritetskategorien og små 75 % majoritetskategorien. Lidt over 20 % af eleverne har akademikerforældre, lidt over 20 % har forældre med enten mellemlang videregående uddannelse (f.eks. lærer og pædagog) eller funktionærstilling inden for handel, regnskab og teknik med tilsvarende specialuddannelse (f.eks. bank, forsikring eller teknisk tegner). Ca. 20 % af elevgruppen har forældre, der enten er faglærte, har etårige uddannelser (f.eks. SOSU), er ufaglærte arbejdere eller er hjemmegående/arbejdsløse, og for omkring 30 % af elevernes vedkommende har det ikke været muligt at få disse oplysninger.[39] Hvad angår boligforhold, bor ca. 52 % i andels- eller lejebolig og 48 % i ejerbolig.[40] Fordelingerne på økonomisk og kulturel kapital er forskellige i forhold til minoritets- og majoritetsforældrene. Alle elever med forældre, der har en akademisk uddannelse, tilhører majoritetskategorien, og i gruppen af forældre med en mellemlang videregående uddannelse figurerer kun to af minoritetsforældrene, hvoraf den ene ikke arbejder på baggrund af sin uddannelse, mens resten tilhører majoriteten.[41]

Der tegner sig således i forhold til fordelinger af økonomisk kapital og kulturel dannelseskapital et socioøkonomisk landskab med større forskelle i forældregruppen og dermed i elevbaggrunde i de to klasser på C-skolen end i klassen på B-skolen. Samtidig har C-skolen på antal den største andel af majoritetselever og dermed majoritetsforældre. C-skole-klasserne har altså en højere grad af homogenitet i forhold til majoritet/minoritet, hvad angår fordeling på antal (idet en af kategorierne, nemlig majoritetskategorien, dominerer), samtidig med at den socialøkonomiske spredning er større, og at disse forskelle dermed er større.

[38] Til dette er her medregnet en kategori, jeg opgør som 'halvminoritet'selever. Om dette og forkonstruktionen af minoritetskategorien på C-skolen: se Kapitel 12.

[39] Procenttallene for erhverv, uddannelse og boligforhold er baseret på de 33 ud af 47 elever med tilstedeværelse i over halvdelen af forløbets lektioner, hvor oplysninger af denne art foreligger, nemlig hvor forældre har besvaret spørgeskemaer, og/eller hvor lærere via beskrivelse af elever og/eller elever via beskrivelse af deres familie giver disse oplysninger. Det vil sige på baggrund af oplysninger på 70,21 % af de 47 elever, analysen inddrager (og 66 % af klassernes samlede antal elever, nemlig 50). Se endvidere Kapitel 4.

[40] Med decimaler: Leje- og andelsbolig 51,851 % – Ejerbolig: 48,148 %. Procenttallene for ejerforhold til bolig er baseret på de 27 elever, som jeg har oplysninger om. Det vil sige 57,5 % af de 47 elever, analysen inddrager (og 54 % af klassernes samlede antal elever).

[41] Disse oplysninger er med det forbehold, at jeg har haft oplysninger om forældres uddannelsesbaggrund på 5 ud af 9 minoritetselever og ingen oplysninger på halvminoritetseleverne. Som jeg skal vende tilbage til i analyserne af dispositioner i forhold til lærernes kategoriserings- og anerkendelsespraktikker, er der et mønster i lærernes kategoriseringspraktikker, der peger i retning af, at minoritetselevers forældre kun undtagelsesvis fremtales via uddannelse og erhverv, modsat særligt majoritetselever, hvis forældre har akademisk uddannelse.

Samlet kan man sige, at der tegner sig nogle grundkonturer af et socioøkonomisk landskab på de to skoler ud fra de observerede klasser, som træder skærpet frem ved, at begge settings indgår i projektets analyse. Ud fra projektets optik på forskelle som noget, der foregår gennem relation, altså at forskelle bliver forskelle gennem deres afstand til og relation til noget andet, tegner der sig i de to respektive skoleklassesammenhænge en forskellig type differentieringslandskab. På B-skolen er den sociale forskelsøkonomi, sammenlignet med C-skolen, udspændt i en mindre ramme af forskelle i økonomiske og kulturelle dannelseskapitaler, mens forskelsspændet på C-skolen er større og samtidig mere rigt differentieret. Samtidig er C-skolen mere end B-skolen homogen i forhold minoritet/majoritetsfordeling, idet majoriteten dominerer, mens fordelingen er mere ligelig på B-skolen.
Ideen er som sagt ikke at sammenligne klasserne på de to skoler, men at skærpe analysen af praksis i de to skoleklassesammenhænge ved at forstå dem som udsnit af forskellige dele af uddannelsesfeltets socioøkonomi udfoldet gennem to mikrostudier. På denne måde konstrueres klasserummet ud fra en inspiration fra feltbegrebet, men kun med aktiv analytisk brug af kapitalbegrebet.

3.2.2 Skolernes officielle selvitalesættelse og organisering i og af lærere, fag, former og skoleklassestruktur

I skolernes selvitalesættelse, som den f.eks. kan findes i materialer produceret af skolerne og f.eks. fremlagt på disses hjemmesider, fremtræder tillige en række forskelle.[42] Således indgår kategorierne 'kultur' og 'individualiteter' og 'kollektiviteter' (der sammen med kategorien 'religion' er nogle af projektets konkretiserede søgeord, jf. Kapitel 2's analyse af vidensformationer i forskellige typer uddannelses- og religionspolitisk tekst) forskelligt; i forskellig grad og på forskellig måde. Kategorien 'religion', både i form af undervisning i religion og som knyttet til elever, ekspliciteres derimod kun på B-skolen. Ligeledes er skolernes måde at organisere lærerarbejdet og lærerens organisering af undervisning forskellig og fremtræder desuden i forskellig grad i materialer, der tegner skolens profil udadtil, såsom introduktionsmaterialer og udviklingsplaner.

B-skolen: En dansk skole med multikulturelle brugere

B-skolens gennemsnitlige klassekvotient lå, da observationerne gennemførtes, på 18,8 elever. Skolen er organiseret i en sporopdeling (i to spor). Reelt har sporopdelingen dog ingen betydning

[42] Det efterfølgende inddrager, som det vil fremgå, to forskellige typer tekstdokumenter. For B-skolens vedkommende en intromappe til forældre, nye lærere, vikarer og praktikanter og for C-skolens vedkommende skolens udviklingsplan. De to dokumenter, som jeg bruger som et nedslag for at fremanalysere skolernes forskellige officielle selvitalesættelse, må altså karakteriseres som på nogle punkter genremæssigt forskellige. De er imidlertid valgt, fordi det er de to dokumenter, hvor italesættelser af den respektive skoles pædagogiske profil fremstod som mest udfoldet. Mens C-skolens udviklingsplan kan tolkes som program- og profilerklæring, er B-skolens udviklingsplan af en helt anden type. Den er holdt i praktisk orienterede stregpunkter, f.eks. ønsker om anskaffelser etc. De to dokumenter er, på grund af anonymisering af skoler, lærere og elever, alene vedlagt som bilag til bedømmelsesudvalget.

for struktureringen af læreres og elevers virksomhed. Skolen arbejder med en struktur bestående af lærerteam. Undervisningen kan dog i praksis køres af den enkelte lærer og i separate fag. Det fremstod som tilfældet for den lærer, jeg fulgte. Denne lærer opererede desuden ikke med nedskrevne årsplaner, undervisningsplaner for de enkelte forløb eller med faste skriftlige orienteringer til hverken kolleger eller forældre. Mundtlig information under en eller anden form på forældremøder og teammøder var således den primære form for informationsudveksling. Ingen af disse blev afholdt i den måned, jeg havde min gang hyppigst på skolen. Hvad angår organisering af teamsamarbejde, som lærerne var organiseret i, var det mit indtryk, at dette oftest foregik ved samtaler på lærerværelset mellem den lærer, som jeg fulgte, som var klasselærer for klassen, og den anden lærer, der havde flest timer i klassen. Hvad angår praktiske aftaler om mine observationer og tilrettelæggelsen af den undervisning, jeg observerede, så var det første noget, jeg alene aftalte med læreren, og hvad angår det sidste, var det noget, læreren orienterede mig om og talte frem på vores møder før observationsforløbet og i et indledende interview. Læreren var den, der tilrettelagde undervisningsforløbet og organiserede min tilstedeværelse uden andres involvering.
Der tegner sig således et billede af skolens organisering af lærere og undervisning, hvor den enkelte lærer tilrettelægger arbejdet med klasserne selv uden formaliseret afrapportering. Undervisning organiseredes i den observerede klasse af lærerne i de respektive fag, og samarbejde med kolleger så ud til primært at forløbe uformelt.

I skolens introduktionsmateriale til nye forældre gives der udtryk for en institutionel selvforståelse og programerklæring, hvor kategorierne 'religion' og 'kultur' eksplicit fremskrives under overskriften "Trygge børn lærer bedst!" "På B-skolen har vi det grundsyn, at alle børn og vokse er ligeværdige, og at alle har krav på respekt uanset deres baggrund", hedder det. De 'baggrunde', som dette 'ligeværd' skal gå på tværs af, indholdsudfyldes med kategorierne "socialt, kulturelt, religiøst og etnisk". Forskelle benævnes således eksplicit og opgøres, foruden i "socialt", i kategorierne 'kultur', 'religion' og 'etnicitet'. Kategorierne fremstår som både adskilte og sideordnede.
I forlængelse af målsætningen om lighed på tværs af de nævnte forskelskategorier hedder det videre, at "Derfor er vores stræben efter at give alle vores børn lige muligheder og at møde dem med den respekt, de har krav på, mere vigtig end nogensinde". Det underforstås altså, at der er skærpede omstændigheder på spil i forhold til forskel i 'baggrund', uden at dette ekspliciteres. Målsætningerne om 'ligeværdig[hed]' og 'lige muligheder' indholdsudfyldes dernæst af på den ene side en betoning af skolens 'rummelighed' ("Vores skoles styrke er, at den er rummelig") og på den anden side et krav om 'disciplin' ("Vi stiller naturligvis krav til eleverne og forventer også disciplin"). Dernæst angives det, at "selv om vi er en skole med børn fra over 20 forskellige nationer, er det vigtigt, at både børn og voksne forstår og accepterer, at vi er en dansk skole". 'En dansk skole' defineres som "en skole, der bygger på danske traditioner og et ønske om at give børnene de sociale og faglige kvalifikationer, der er nødvendige i Danmark".

Det er værd at bemærke, at netop betegnelsen 'voksne' og 'børn' bruges i teksten, og ikke 'lærere' og 'elever'. Denne sprogbrug lægger op til, at kategorien 'voksne' ikke alene dækker lærere, men også de forældre, som materialet henvender sig til.
Dette kan ses i sammenhæng med, hvordan forskelssætninger optræder i intromaterialets beskrivelse af "Skole-hjem-samarbejdet på B-skolen". Her består tekstens sidste halvdel af et afsnit med titlen "Specielt til muslimske hjem", hvor det bl.a. fremgår, at "religionsundervisningen er væsentlig for elevernes forståelse af både den danske kultur og andre kulturer". Faget betegnes altså som "religionsundervisning", og det faglige indhold målrettes og begrundes med 'kultur', indholdsudfyldt af modstillingen 'den danske kultur' – 'andre kulturer'.[43]
Der fremtræder med andre ord i intromaterialets italesættelse en institutionel selvforståelse, der kan betegnes som på den ene side eksplicit multikulturalistisk: mange kulturer, mange etniciteter, mange religioner og mange sociale forskelle. Dette knyttes til baggrunde og dermed til elever og forældre. Samtidig angiver på den ene side 'ligeværdig[hed]' og 'rummelighed' og på den anden side 'disciplin' og 'accept af danske traditioner' politikker for dettes håndtering ('stille krav om..').
Samlet set tegnes der en institutionel selvforståelse, hvor forskelle italesættes eksplicit i en rummeligheds- og lighedslogik, samtidig med at der angives strategier som 'disciplin' og 'danske traditioner'. Kategorien 'religion' er på den ene side sidestillet med "kultur", "etnicitet" og "socialitet", på den anden side indholdsudfyldes 'religion' med 'kultur'. Kollektiviteter fremstår både i form af 'baggrunde' bestående af en vifte af forskellige baggrunde og således en mangfoldighed af kollektiviteter og i form af 'dansk kultur' og 'tradition'. Ikke bare elever, men også forældre indfattes i dette. En dansk skole – med multikulturelle brugere.
Forskelle i "baggrunde" er altså trukket stærkt og eksplicit frem. Organiseringen af lærernes arbejde og formaliseret kontrol med undervisningen, f.eks. i form af dokumentation og anden form for skriftlighed, fremstår som svag.

C-skolen: Det naturvidenskabelige fakultet rekontekstualiseret
Skolen, der har en klassekvotient på omkring 25 elever, er opdelt i tre afdelinger for henholdsvis indskoling, mellemtrin og overbygning med to klasser på hvert trin. Mellemtrinnet, hvor jeg observerede, går fra 3.-5. klassetrin. Disse afdelinger er, som det hedder i udviklingsplanen (tilgængelig på skolens hjemmeside), organiseret i "*selvstyrende team*" (2, 6)[44]. "kombineret med

[43] "Religionsundervisning" er den betegnelse, der bruges i intromaterialet, hvor det også angives, at undervisningen mest foregår i tværfaglige forløb. På skemaet angives ikke specifikke fag, men blokke for henholdsvis humanistiske og naturvidenskabelige fag. I skolens praksis i observationsperioden fremstod det derimod således, at fagene i udstrakt grad praktiseredes adskilt, og at faget ofte også omtaltes som "Kristendomskundskab". Videre herom i Kapitel 5 i forbindelse med lærerens italesættelse og forhåndsorganisering af det observerede forløb.
[44] Tallene i parentes dette afsnit ud henviser til sidetal i udviklingsplanen for C-skolen (Bilag til bedømmelsesudvalget).

fleksibel planlægning"[45] (6) (min kursivering). Erfaring med eller åbenhed over for disse to størrelser samt med tværfaglighed nævnes i udviklingsplanen som krav ved ansættelse af pædagogisk personale. *Fleksibel planlægning* forklares med, at skemaet veksler afhængigt af indhold og arbejdsform. Lærerteamet for afdelingen lægger skema for 10 ugers perioder, hvor der veksles mellem projektlignende forløb og kursusforløb (2). Dette er fastsat i udviklingsplanen og lignende lokale tekster. Undervisningen organiseres ofte for hele afdelingen. Intranet bruges af både lærere og elever, og også en del undervisningsmateriale skal downloades herfra. Her udlægges desuden aktuelt skema, planer osv. Der produceredes hver uge et ugebrev til forældrene i de to klasser, jeg observerede. Dette blev enten uddelt på papir til eleverne eller tilsendt digitalt. Modsat B-skolen gik mine aftaler om observationsforløbet gennem lærerteamet for afdelingen. Dernæst gennem en udvalgt lærer, der var den ene af to klasselærere for den ene af de skoleklasser, jeg observerede. Senere kobledes klassens anden klasselærer på, og derpå desuden den anden klasse på samme trin, som denne lærer også fungerede som klasselærer for. Min materialemængde af dokumenter produceret af afdelingens lærere med relation til de to klasser er særdeles omfangsrig. En nedskreven plan for det forløb, jeg observerede, modtog jeg fredag før forløbet om mandagen gik i gang, hvorpå den blev lagt ud på intranettet, hvor den var tilgængelig for kollegerne.
C-skolen har et naturvidenskabeligt fokus og vægter i sin profil særligt denne type faglighed, der både betegnes som "naturvidenskabelig profil" (2) og "vægtning af det naturvidenskabelige fagområde" og sættes sammen med ord som "bæredygtighed" og "grønne tiltag" (5). Udviklingsplanen beskriver i sin udlægning af målsætningerne for dette faglige fokus "elevernes erfaringer og oplevelse af verden" som noget, der tages udgangspunkt i, i lige så høj grad som i "intellektuelle abstraktioner" (6). Eksperimenter i undervisningen skal tage udgangspunkt i "elevernes baggrund og hverdagsviden" (9), hedder det, og skabe "overlap mellem hverdagsviden og skoleviden"(10). Dette begrundes med henvisning til kravene i "informationssamfundet" (6).

Evaluering og dokumentation som f.eks. logbog og portefølje er fastsatte krav ifølge udviklingsplanen (2, 5). I forhold til forældre nævnes det, at skolen skal afholde en række møder med forældrene med det formål, at de lærer skolen og dens pædagogik bedre at kende og lærer at føle sig som gruppe. Disse møder betegnes som "forældrekurser" (2). Desuden nævner udviklingsplanen forskellige typer undersøgelser, som skal gennemføres blandt lærere og forældre, blandt disse en ""kulturundersøgelse"" blandt de ansatte, formentlig forstået som arbejds- og institutionskultur, og en brugerundersøgelse blandt "børn og forældre" (15).

[45] Ordet "fleksibel" går igen flere steder i udviklingsplanen, nemlig som "fleksibilitet over for… hinandens forskelligheder og behov" og knyttet til "sociale kompetencer" (7), som "fleksibel og tværfaglig indretning og undervisning" (1) og "fleksibel ruminddeling" (5). Den rumlige og den undervisningsmæssige 'fleksibilitet' hænger altså sammen. 'Fleksibilitet' optræder også i forbindelse med lærere, der på "fleksibel vis" skal udnytte hinandens "professions-kompetencer" og "individuelle kompetencer" (14).

I sammenhæng med elever og undervisning indgår ordet ”kultur” i f.eks. ”kunst og kultur som områder, der giver gode udfoldelsesmuligheder for kreativitet” (6) samt i en målformulering om at ”etablere en demokratisk kultur, hvor både den enkelte og fællesskabet har rum og respekt” (5). ’Kultur’ indgår altså i forbindelse med organiseringen af læreres arbejde (jf. ’kulturundersøgelse’), som æstetik eller ’finkultur’ samt som praktisering af og målretning mod ’demokrati’.

Elevbaggrunde og erfaring indgår som klart pointeret i talen om undervisning i forhold til det naturvidenskabelige, men indgår også i skolens fire målsætningspunkter, nemlig at ”udvikle rummelighed og forståelse over for hinanden uanset baggrund og forskellige behov” (5). Af strategier i denne sammenhæng nævnes at skabe ”et trygt, mangfoldigt, sammenhængende og udfordrende miljø” (5, 8). Til ’baggrund’ og ’forskellige behov’ og målsætningen om mangfoldighed og sammenhæng knytter sig også formuleringer om respekt: ”Vi mener at man, for at respektere andre, også skal respektere sig selv.” ’Respekt’ opbygges altså med udgangspunkt i den enkeltes selvforhold og knyttes desuden til kompetencer, nemlig som ”evnen til at kunne arbejde selvstændigt og tage medansvar for egen læring” som ”en forudsætning for at børnene udvikler sig til mennesker, der mestrer balancen mellem det fælles og det individuelle” (5). Individualiteter fremstår altså som kernestedet for at mestre det kollektive og balancen mellem det individuelle og det kollektive.

I udfoldelsen af målsætningerne om rummelighed over for baggrunde og mangfoldighed indholdsudfyldes de forskellige baggrunde og behov mere konkret primært i form af en tænkning om intelligenstyper og mangfoldige læringstilgange knyttet hertil. Under overskriften ”Mangfoldighed, rummelighed, mange intelligenser” (7) står der således mest om forskellige tilgange til ”samme emne” (7, håndværksmæssigt, analytisk, oplevelsesmæssigt, udtryksmæssigt). Slutteligt hedder det desuden, at ”med hensyn til to-sprogede børn vil skolen videreudvikle sin grundige proces ved indskrivningen, så vi kender børnene og deres baggrund bedre og forældre og børn har mulighed for at lære skolen og dens pædagogik at kende” (7).
Baggrunde skal altså håndteres og er genstand for videnskabelse, mens mangfoldighed opnås gennem et differentieret intelligensbegreb.
Forældre indgår, når det gælder tosprogede elever, som en del af ’baggrunden’. Desuden udgør forældre generelt et område for organisering og aktivitet, både som genstande for undersøgelse (jf. ’brugerundersøgelse’ og den ’grundige proces ved indskrivningen’) og som nogen, der skal organiseres til at indgå i skolens virksomhed på bestemte måder (jf. den ’grundige indskrivningsproces’ og ’forældrekurser’).

”Kultur” som bundet til ’religion’, til ’baggrund’ og stående i forbindelse med ’tradition’ og ’nation/nationalitet’, som vi så det på B-skolen, kan altså ikke findes på C-skolen. Ej heller opgøres

eleverne i andre forskelle end baggrunde og behov, med undtagelse af 'tosprogede børn', der trækkes særligt ud som genstand for dels vidensskabelse – dels vidensindpodning, som alle 'børn' og 'forældre' dog samtidig skal omfattes af. Ellers ekspliciteres det ikke, hvad 'forskelle' går ud på, men det knyttes til intelligenstyper, der håndteres gennem organisering af differentieret læring. Hvad angår tosprogede elever, sættes dette desuden i forbindelse med deres forældre.

Opsummerende vil jeg sige, at skolens italesættelse af en institutionel selvforståelse prioriterer at fremhæve en stærk organisering og kontrol med lærernes arbejde og undervisningens organisering med hensyn til arbejdsformer og organisering af elever i og mellem klasser. Desuden fremtræder en eksplicit indholdsmæssig prioritering af en naturvidenskabelig faglighed, der udspændes mellem et dobbelt vidensbegreb om henholdsvis 'skoleviden' og 'erfaringsviden'. Eleverfaring er altså stærkt trukket frem, samtidig med at talen om 'baggrunde' er meget lidt ekspliciteret og primært knyttes til individer og individers måder at lære på. Desuden trækkes forældre særligt frem, når det gælder 'tosprogede børn' – et begreb, der som det eneste konkretiserer forskelle som andet end intelligenser.
Talen om 'baggrunde' såvel som strategien til at håndtere disse baggrunde fremstår samlet set som knyttet til individualitet. En særlig gruppe, og dermed et særligt kollektiv, udgøres dog som nævnt af 'tosprogede børn og forældre'. Skolen producerer viden om ansatte, forældre og børn, både i form af mundtlige og skriftlige evalueringer og i form af deciderede undersøgelser og viden om undervisning gennem temaarbejde og formaliserede dokumentationskrav med brug af intranettet. Alt i alt tegnes der et billede af en velorganiseret fleksibel orden, som såvel elever som forældre skal lære at indgå i.

Der tegner sig en række forskelle i de to skolers italesættelse af egen profil i officielle dokumenter, hvad angår kategorierne 'religion' og 'kultur'. På B-skolen er disse kategorier eksplicitte og eksplicit relateret til hinanden og knyttet til elevbaggrunde, mens kultur på C-skolen knyttes til finkultur, skolekultur, f.eks. demokratisk kultur, og organisationskultur. Elevbaggrunde knyttes til gengæld på C-skolen til intelligenser og forskellige forudsætninger for at lære.[46] Mens både beskrivelse af elevgrundlag og strategier til håndtering af dette elevgrundlag hælder mod kollektiviteter (både som 'mange' og som 'dansk') på B-skolen, formuleres disse strategier på C-skolen som fokuseret på individualiteter, der fremstilles som afsættet for fællesskaber præget af fleksibilitet og mangfoldighed. Mens der i B-skolens selvitalesættelse tegnes en profil af en skole i 'dansk tradition', tales der i C-skolens selvitalesættelse om etablering af demokratisk kultur. Hvad angår relationen mellem indfældethed i kultur vs. opdragelse til demokrati, som jeg identificerede

[46] Rekontekstualiseringen af Howard Gardners arbejde med de 'mange intelligenser' var slået igennem i den danske skoleverden på tidspunktet for begge observationsforløb. På C-skolen var dette mærkbart, som det kan ses ovenfor, mens der ikke var prægnante tegn på samme på B-skolen.

den i tekster knyttet til det centrale statslige beslutnings- og kontrolniveau og til den uddannelsespolitiske debat, så hælder B-skolens italesættelse mod det første og C-skolens mod det sidste.

Med hensyn til organiseringen af lærere, klasser og undervisning er den på B-skolen, hvad man kan kalde traditionel og forventelig og ikke noget, der prioriteres mange ord på. Derimod trækkes sådanne organiseringer stærkt frem i skildringen af den institutionelle profil på C-skolen. Skønt fleksibel og lærerledet, fremstår både fleksibilitet og lokal lærerledelse på C-skolen som et krav. B-skolens organisering af rammer for lærere og klasser fremstår således svagt italesat, mens forskelle i forhold til elevbaggrunde og forældre fremstår som stærkt ekspliciteret. C-skolen italesætter derimod rammerne stærkt og markeret, men italesætter forskelle og elevbaggrunde svagt. Når 'tosprogede børn og forældre' særligt trækkes frem, er det uden, at der siges noget særligt om dem. På B-skolen er 'muslimske hjem' nogle, som der skal rettes særlig information til. 'Religion' italesættes som 'kultur', og der optræder sondringer mellem 'dansk' og 'andre'.
Forældrene generelt er på begge skoler genstand for arbejde; på C-skolen er forældre tillige nogen, der skal skabes viden om og indpodes viden i. På begge skoler nævnes minoritetsforældre eksplicit og er de eneste forældregrupper, der særligt trækkes frem. På begge skoler, både der, hvor forskelle italesættes eksplicit og stærkt (B-skolen), og der, hvor de italesættes svagere (C-skolen), fremstår minoritetsforældre altså som en særligt markeret gruppe.

3.2.3 Arkitektur og ritualer

B-skolen er arkitektonisk en fleretages skole bygget i midten af det 20. århunderede. Bygningens centrum er en aula med stengulv. Der er trapper omkring aulaen og klasseværelser på etagerne. Disse er dels grupperet om aulaen, dels placeret på tilstødende gange. Der er adskilte aflukkelige undervisningsrum, som er knyttet til hver klasse. Dørene er altid lukkede, når der er undervisning, og som oftest også, når der ikke er. Jeg oplevede i min observationsperiode på skolen en enkelt fællessamling, der foregik i aulaen. Der var tale om en særlig begivenhed på skolen, nemlig en indvielse af nogle faciliteter i tilknytning til skolegården. Der blev sunget Shubidua-sange, mens inspektøren, der forestod seancen, akkompagnerede på elguitar. I aulaen ligger desuden skolens bod med madudsalg. I aulaen er også ophængt udklip fra aviser, primært i forbindelse med, at to af skolens elevrådsformænd har udtalt sig til pressen – i begge tilfælde minoritetselever. Skolen har desuden en skolegård. I observationsperioden havde kun piger ret til at blive i klassen i pauserne, mens drengene og en enkelt pige, for hvem der var tale om en sanktion, skulle i gården.

Den observerede klasse er indrettet med kateder og gruppeborde. Eleverne har faste pladser. Når undervisningen foregår som lærerstyret undervisning (hvilket den primært gjorde i min observationsperiode), betyder det, at 5 elever sidder med ryggen til læreren, mens 3 elever sidder

med siden til. Af de 9 elever, der sidder med front mod katederet, kan 5 elever se de fleste andre elever – 4 kan, foruden læreren, kun se dem, de sidder ved bordgruppe med.

C-skolen er relativt nybygget og består af huse til de enkelte afdelinger samt særlige funktionshuse, der rummer bibliotek og administration, kantine, gymnastik- og sportshal, biograf og laboratoriefaciliteter. Husene ligger på begge sider af en kanal. De tre afdelinger har hver et hus, som desuden rummer en skolefritidsordning, der har egne faciliteter i huset. I afdelingshusene er der også et lærerarbejdsrum til møder og forberedelser.
Undervisningslokalerne består af enkelte aflukkelige rum til fælles brug – altså rum med fulde vægge og med dør. Blandt disse er et større rum, som i mellemtrinnets hus nogen gange benævnes som "auditoriet". Resten af rummene, som også er skoleklassernes stamlokaler, har kun halve vægge, således at lydniveauet i ét rum har konsekvenser for lydniveauet i de andre rum. Alle rum har betegnelser hentet fra naturen og grænser op til fælles arealer, hvor der også er et åbent køkken samt computerområde.
Hver af de to observerede klasser har en bordplan, hvor eleverne sidder i 4-5-mandsgrupper ved forskellige bordgrupper. Denne følges, når klasserne er hver for sig, f.eks. i timer til "Alenearbejde", som altid er på skemaet, underordnet dets øvrige organisering. Her foregår der primært individuel læsning, eller der laves andet alenearbejde. Når undervisningen foregår på tværs af klasser, kan bordplanen imidlertid være fri, hvilket også er en praktisk konsekvens af, at en stor del af eleverne er henvist til at sidde på gulvet. Der er her ikke faste pladser, men eleverne placerer sig selv. Det var tilfældet i alle plenumseancerne under det forløb, jeg observerede. I mine observationer var undtagelsen herfra, hvis der var tale om særlige sanktioner i forbindelse med en udvalgt elev eller bestemte kombinationer af elever.
Hver dag indledes med 15 minutters fælles morgensang, hvor der lægges op til forældredeltagelse, hvilket er nedfældet i udviklingsplanen. Dette praktiseres også. Fire af ugens dage foregår dette i de respektive afdelinger, og en gang om ugen fælles for hele skolen. De gange, jeg overværede den fælles morgensang for den samlede skole, blev seancen, som på B-skolen, ledet af inspektøren, der her spillede kontrabas. En lærer spillede klaver, og sangene var nyere børnesange med jazzprægede rytmer. Foruden forældremøder og de såkaldte "forældrekurser" arrangeres der også mere kulturelt prægede events for forældre og lærere, f.eks. jazzaftener.

Set i forhold til hinanden er B-skolen ældre, og rummene og klasserne er adskilte, og pladserne er faste, mens C-skolen er nyere og mere differentieret, men også med større fleksibilitet og uforudsigelighed i forhold til pladser og rum.

3.2.4 Organiseringen af klassernes religionscurriculum. Forhåndsitalesættelser

Kriteriet for udvælgelse af undervisningsforløb til observation var, at jeg ville observere undervisning i religion, i eller med inddragelse af faget eller det fagområde, der på beslutnings- og kontrolniveau defineres som Kristendomskundskab, og at jeg ville observere undervisning i flere religioner, hvoraf 'kristendom' og 'islam' skulle indgå. Dette kunne være i samme forløb og sammen med andre religioner end disse to, eller det kunne begrænse sig til disse to religioner alene. At observere undervisning i henholdsvis kristendom og islam i adskilte forløb var også en mulighed, men det var (som anført i indledningen) det første, jeg foretrak, og når jeg rettede forespørgsler til skolerne i distriktet, var det med henblik på at få kontakt med lærere, der planlagde forløb, hvor begge religioner under en eller anden form indgik. Et andet kriterium, som jeg gik efter, var (som ligeledes omtalt i indledningen), at jeg ville observere undervisningsforløb organiseret af lærere, der i deres italesættelse af undervisning i faget generelt og/eller i forhold til det planlagte forløb formulerede sig om inddragelse af 'elever': Elevers erfaring, elevers 'baggrunde', elevers 'forskellighed' som element i undervisningen.

De to undervisningsforløb, som jeg endte med at observere, var fra lærerside planlagt til at inddrage både kristendom og islam i samme forløb. Der var desuden tale om forløb, hvor det komparative, dét at sammenligne religioner som en tilgang til fagets indholdsområder (Hinge 2006, Buchardt 2006b), var et centralt element i forløbets forhåndsstrukturering fra lærerside. Denne tilgang blev i forbindelse med begge forløb af lærerne italesat som forbundet til en motivation om at bringe forskellige typer eleverfaringer i spil i forhold til stofområdet og dermed både som en curricular strukturering og en didaktisk målsætning.
Derudover faldt den forhåndsorganiserede strukturering af forløbene forskelligt ud. På B-skolen var undervisningsforløbet, som det italesattes fra lærerside, opbygget som en række adskilte blokke knyttet til hver sin religion, herunder kristendom og islam, med basis i et undervisningsmateriale, der i adskilte afsnit gennemgik i alt seks religioner. Sammenligningerne mellem religionerne italesattes af læreren, før forløbet gik i gang, som noget, der skulle etableres i samtaleinteraktion med eleverne i forbindelse med gennemgangen af indholdet ud fra lærebogens tekst.
På C-skolen var indholdsområdet "kristendom" udgangspunkt for forløbet. Det fremgik bl.a. af en gengivelse af fagbekendtgørelsens tekst på den (før forløbet) nedskrevne plan. Med udgangspunkt i 'kristendom' skulle der perspektiveres til eleverfaringer, herunder islam. Formidlingen af indholdet skulle ske via læreroplæg og et af lærerne udarbejdet kompendium. Samtidig blev forløbets titel angivet som 'ritualer'. Forskellige ritualer knyttet til livsovergange var det primære faglige snit, som samtidig skulle strukturere adskillelser mellem de enkelte moduler. I lærernes nedskrevne plan fremgik det, at "islam (og evt. andre religioner)" skulle indgå "ud fra hvordan det forløber i Kristendommen". Forløbet på B-skolen var formuleret som lærerfremlæggelse med udgangspunkt i undervisningsmateriale og samtale mellem lærer og elever i plenum. Forløbet på C-skolen var

derimod struktureret i en række af plenummoduler med læreroplæg og samtale, afbrudt af hertil knyttet gruppearbejde ud fra spørgeark, med efterfølgende plenumopsamling. Derefter en række gruppemoduler, hvor eleverne i grupper skulle udarbejde et produkt, der efterfølgende skulle fremlægges i plenum.

Hvordan klassifikation af indholdet praktiseres i de to forløb udfoldes nærmere i indledningen til analysekapitlerne knyttet til de respektive forløb (henholdsvis Kapitel 5 og 10).
For indeværende kan man dog sige, at det af lærerne forhåndsitalesatte curriculum på C-skolen, hvad angår indhold, med Bernsteins begreber karakteriseres ved en relativt svag klassifikation af forholdet mellem indholdsområderne kristendom og islam, idet kristendom udgør en ramme om islam og evt. andre religioner, uden at skellet er skarpt trukket op. 'Islam' og 'de andre religioner' indordnes altså i 'kristendom', men uden klare grænser. På B-skolens derimod kendetegnes det læreritalesatte curriculum før forløbets start ved en stærk klassifikation mellem religionerne. Hvad angår rammesætningen, er den på begge skoler karakteriseret ved en stærk rammesætning i form af plenumsessioner, hvor læreren styrer indholdsfremlæggelse og fordeling af ordet via turtagningssystemet. På C-skolen er dette dog kombineret med undervisning med en svagere rammesætning, nemlig i gruppearbejdssessionerne. Denne svagere rammesætning er dog også gradueret, idet nogle af gruppesessionerne er stærkere rammesat end andre: Dét gruppearbejde, der er placeret imellem plenumsessioner, og hvor der arbejdes videre med plenumsessionernes tema via spørgsmål på arbejdsark, kan således karakteriseres som stærkere rammesat end de moduler, hvor grupperne selv skal udarbejde et produkt.

Kapitel 4: Materialets konstruktion og analytiske strategier

Dette kapitel har til formål at gennemgå, hvordan projektets analytiske strategier (Kapitel 1) forbindes til observationsforløb på de to skoler, som jeg skrev frem i relation til hinanden i Kapitel 3, og hvordan projektets datamateriale dermed er konstrueret. Det metodiske design for materialets konstruktion er på et overordnet plan det samme på de to skoler. Nemlig en konstruktion, der har prioriteret at producere tre forskellige materialetyper, hvoraf de to består af mundtligt sprog; nemlig optagelse af klasserummets konkrete tale samt interviews med lærere og elever. Den tredje materialetype består af registreringer af praktikker, særligt praktikker knyttet til hvordan eleverne erobrer eller netop ikke erobrer ordet. I klasserumsforskningen kaldes det turtagning og turtagningssystemet (f.eks. Mehan 1979), hvor f.eks. Sahlström definerer turtagning som interaktionsøkonomi (Sahlström 1999:87ff.). På C-skolen er der foruden disse materialetyper produceret et spørgeskema udfyldt af forældrene om socioøkonomiske baggrundsoplysninger. Baggrunden for denne udvidelse af det metodiske design og materialet i forhold til C-skolen vender jeg tilbage til senere i kapitlet (4.4.2).

Materialetyperne knytter sig respektivt til forskellige dele af afhandlingens analytiske strategier:

Lydoptagelsen af klasserummets tale, som jeg vil kalde 'klasserummets officielle tekst', ligger til grund for analysen af diskursiv regularitet omkring konstruktion af viden og subjekter/subjektiviteter knyttet til religion og kultur og dermed til projektets Foucault-inspirerede analysespor. I forbindelse med B-skolen indgår desuden et *undervisningsmateriale*, som blev brugt i forløbet, og som lærerens tale – i forskellig grad – inddrager.

Interviews med lærere og elever bruges (primært) til at fremanalysere elevernes socioøkonomiske baggrund, og hvordan denne anerkendes og underkendes i lærernes beskrivelse af eleverne. Dette knytter sig til projektets felt- og praktikorienterede og Bourdieu-inspirerede spor. Nærmere bestemt tjener materialet til at fremanalysere, hvordan dispositioner fremtræder i klasserummet som det sociale rum. De på C-skolen anvendte *spørgeskemaer til forældre om socioøkonomiske baggrundsoplysninger* indgår ligeledes i dispositionsanalysen.

Systematisk registrering via optælling af turtagningssystemets praktikker i plenumseancer bruges til at fremanalysere aktørernes strategier i forhold til at erobre eller netop ikke erobre ordet, med andre ord: Hvordan aktørerne søger at indtage positioner i rummet. Dette knytter sig ligeledes til projektets felt- og praktikorienterede spor, nemlig til analysen af positioner og positioneringer. *Registrering af elevers bevægelser* og af *elevernes placering rummet* er også foretaget, men de spiller alene en rolle som baggrundstæppe for analysen af taleturspraktikkerne.

Interviews med lærerne bruges desuden – særligt i forbindelse B-skolen – til at få indblik i lærerens plan for forløbet. På C-skolen har de nedskrevne planer haft samme funktion. Desuden inddrages dokumentmateriale som udviklingsplaner og andet skolelokalt, men administrativt produceret og sanktioneret materiale til at afdække skolernes organisering og italesættelse af institutionel selvforståelse, som det er fremgået af Kapitel 3.

I dette følgende vil jeg redegøre for, hvordan de forskellige materialetyper er oparbejdet, og hvordan skolernes forskellige settings har fordret forskellige måder at nuancere designet på samt de praktiske problemer, der har været forbundet hermed. Overordnet handler dette om organiseringen af undervisningen i forhold til arbejdsformer og fysiske rum, som der indledningsvis skal redegøres for. Efterfølgende beskriver jeg konstruktionen af designets observationskategorier for siden at udfolde, hvordan de kan forstås i analysen, samt hvordan det genererede materiale håndteres i en række nu konkretiserede analysestrategier. Pointen med dette kapitel er således også at konkretisere de overordnede analysestrategier, som blev udfoldet i forlængelse af afhandlingens begrebsarkitektur, nu i forlængelse af observationsdesign, og dermed datamaterialets konstruktion.

I det følgende vil jeg gennemgå tre grupper af observationsfelter og materialetyper, samt hvordan disse analyseres:

1. Hvordan lydoptagelser i klasserummet bruges til at konstruere og lave nedslag i klasserummets officielle tekst, som den udformer sig mellem lærere og elevers tale. Hvordan dette læses ud fra Fairclough-inspirerede læsestrategier, der operationaliseres gennem inddragelse af redskaber fra klasserumsforskningen, tekstlingvistik og systemisk funktionel lingvistik.

2. Hvordan et blik på turtagningssystemets praktikker og en række til adfærd knyttede observationskategorier er udgangspunkt for en analyse af forholdet mellem elevernes positionering i forhold til positioner, der kan indtages i rummet.

3. Hvordan lærernes beskrivelser af elever og elevernes beskrivelser af sig selv danner udgangspunkt for at fremanalysere elevernes dispositioner, som de fremtræder, og hvordan eleverne dermed kan siges at være relateret til hinanden i rummet. Dette fremanalyseres i spændingsfeltet mellem, hvad lærerne trækker frem i beskrivelsen af eleverne og deres skolegang, og hvad eleverne trækker frem om sig selv og deres måde at forholde sig til skolen på. Desuden hvordan dette i observationer og analyser på C-skolen udvides med spørgeskemamateriale.

4.1 Undervisningsforløbenes forskellige organisering i arbejdsformer og rum

Forløbet på B-skolen foregik udelukkende som lærerstyret katederundervisning (jf. Moldenhawer 2001:169-171), hvor eleverne var samlet i plenum. Undervisningen fandt sted i et fast klasselokale, hvor eleverne sad på de samme pladser under hele forløbet.
På C-skolen foregik undervisningen med brug af en bredere vifte af arbejds- og organiseringsformer, og dermed var der også tale om en anden måde at bruge rum på. Foruden de stærkt rammesatte sessioner med lærerstyret katederundervisning, hvor turtagningssystemet var bærende, og de senere produktfremlæggelser ved elever med begge klasser samlet i plenum – herefter samlet kaldet plenumseancer – anvendtes også gruppearbejde. I første del af forløbet var gruppearbejdet et indslag og afbræk i plenumseancerne, og i forløbets anden del var gruppearbejdet ramme om udarbejdelse af et til forløbet knyttet produkt. Derudover foregik der i forløbet på C-skolen ekskursioner, nemlig til en lokal kirke og en lokal moske, og der blev afholdt lektioner i skolens biblioteksafdeling, dels med en præsentation holdt af skolens bibliotekar, dels som ramme for dele af gruppearbejdet. Desuden blev det faste skemapunkt mellem morgensang og øvrige lektioner, benævnt ”alenearbejde”, ofte inddraget til læsning i et til forløbet udarbejdet hæfte, kaldet ”kompendiet”. Her var de to klasser adskilt og placeret i hvert sit stamlokale. På C-skolen kunne stamklasselokalerne ikke lukkes, men havde åbne vægge både ind til naborummet og ud til fællesarealet. Det skete derfor ofte under disse sessioner, at elever fra andre klasser i bygningen gik ind, ligesom eleverne i den pågældende klasse ofte gik ud og ind af lokalet. Nogle gange med irettesættelse til følge – andre gange ikke. Hvis vi vender blikket mod de dele af undervisningen, som jeg efterfølgende har valgt at koncentrere analysen om, nemlig plenumseancer og gruppearbejde, så var brugen af rum både skiftende og kompleks. De fleste plenumseancer foregik i et af de to helt aflukkelige rum, nemlig det rum, der som nævnt gik under betegnelsen ”auditoriet”, men det skete også, at plenumseancerne foregik i et af de åbne klasselokaler eller i biblioteket. I begge tilfælde betød det, at andre mennesker og andre aktiviteter kunne høres i forbindelse med undervisningen. Gruppearbejdsseancerne foregik spredt ud over mellemtrinnets bygning: I de to klassers stamlokaler, der lå på hver sin side af en helt tredje klasses lokale, i auditoriet og det andet aflukkelige rum, ved computere i fællesarealet og med elever og lærere i stadig bevægelse mellem rum og over fællesarealer, blandet med elever og lærere fra andre klasser.
Vender vi herfra blikket tilbage til B-skolen, tegner der sig en anden afgrænsethed både i forhold til elever og lokaler. Det skete kun ganske få gange, at andre personer end læreren og klassens elever befandt sig i klasselokalet – som når en elev skulle afhentes til f.eks. tandlæge, eller en lærer skulle overbringe en besked. Som udgangspunkt var de tilstedeværende de i forløbet primært tilstedeværende 15 elever (ud af 17) og én lærer i samme lokale med samme pladser, mens C-skolens 47 primært tilstedeværende elever (ud af 50) og to lærere skiftede mellem lokaler og

pladser og ofte havde lærere og elever, der ikke var tilknyttet undervisningen, til at passere forbi, ligesom de selv passerede rundt mellem andre klassers undervisning.

De forskellige arbejdsformer har krævet forskellige observations- og registreringsformer, og rent fysisk krævede de forskellige arbejds- og rumanvendelsesformer forskellige løsninger af mig. Man kan f.eks. udfylde flere forskellige typer observationsskemaer siddende end gående/løbende bag en lærer i bevægelse. Modsat mine informanter var jeg uvant med graden af kompleksitet i rum og aktører på C-skolen. Mens jeg under observationsforløbet på B-skolen hver eftermiddag indskrev mine notater, og ofte forinden havde nået at snuse lidt rundt i kvarteret og tænke mig om, ja så magtede jeg særligt den første uge intet andet end at klare det mest nødvendige i resten af mit liv. Jeg var drænet, fysisk og mentalt. Man kan ikke slutte direkte fra mig, der trods adskillige pilotobservationer er utrænet i at være i en praksis som C-skolens, og til dens daglige praktisk trænede elever og lærere. Alligevel kan man sige, at min egen udmattelse i sig selv var en første og mærkbar 'finding': C-skolens praksis var i forhold til B-skolens ikke bare mere kompleks at registrere, men forekom også mere krævende at tilegne sig og begå sig i.

4.2 Klasserummets officielle tekst. Konstruktion af klasserummets lydside som tekst i social praksis som en måde at fremanalysere relationer mellem indhold og aktører

4.2.1 'Klasserummets officielle tekst'. Valg og teknik

Hovedmaterialet i analysen af undervisningens indholdsside er klasserumstalen, som den udfolder sig mellem lærere og elever. På begge skoler betyder det, at fokus for mine lydoptagelser i plenumseancerne har været på den lærer, som havde hovedansvaret for fremlæggelsen af et undervisningsindhold (på B-skolen den samme lærer, på C-skolen de to lærere på skift) i form af tale enten relateret til et undervisningsmateriale (B-skolen) eller til en PowerPoint-præsentation (C-skolen). Dette betyder, at optageudstyret er stillet således, at lærerens tale er det, der er tættest på, og at den tale, der fanges fra elevside, er den, der siges højt i rummet med henblik på at blive hørt af læreren. Hvor elevtale er så lav, at det er svært at høre på optagelsen, drejer det sig således oftest om situationer, hvor heller ikke læreren ved henholdsvis katederet (B-skolen) eller bord med pc med forbindelse til PowerPoint-projektor (C-skolen) har kunnet høre det sagte og har bedt eleven gentage det eller på anden vis markeret, at det sagte var uforståeligt. Når denne strategi fra min side er blevet valgt, hænger det sammen med flere faktorer. En stor del af undervisningens tale foregår netop ikke mellem lærer og elever, men også mellem elever uden om læreren, og uden at det nødvendigvis kan høres af andre, f.eks. af læreren (Mehan 1979), og man må med andre ord sondre mellem forskellige former for tekst i klasserummet (Lindblad & Sahlström 2002:262-264). Én tekst udfolder sig i plenumseancer mellem en lærer og en række elever, der enten tildeles eller selv erobrer ordet, mens en anden tekst foregår rundt om i rummet mellem forskellige kombinationer af

elever eller mellem elever og en anden lærer, der indtager en anden rolle end den, der styrer indholdsfremlæggelse og turtagning. Det første kalder jeg for 'klasserummets officielle tekst', og det andet 'klasserummets uofficielle tekster'. Når jeg har valgt at prioritere 'klasserummets officielle tekst' og at bruge en optageteknik, der har nedprioriteret og frasorteret anden tale, så handler det om, at min interesse for talen netop har været relationen mellem et indholds fremstilling, og hvordan det i lærer-elevinteraktion bindes til elever.

Når dette praktiske design – som er konsekvensen af mine forskningsspørgsmål – har været organiseret således, så betyder det også, at det er klasserummets officielle tekst, der er grundlaget for detaljeret analyse. Denne analyse siger ikke i sig selv noget om det meget andet, der samtidig foregår, eller noget om, hvordan den ikke-talende del elevgruppen reagerer på denne tekst. Hvad sådanne analyser til gengæld *kan* sige noget om er, hvilken 'officiel' viden der konstrueres og gøres tilgængelig i klasserummet og dermed for dets aktører.
På begge skoler er alle plenumlektioner lydoptaget.[47] Til understøttelse for behandlingen af lydsiden har jeg noteret rækkefølgen af talere ned og derfra ladet båndet gøre resten i observationssituationen, hvor jeg har koncentreret mig om de andre registreringsformer. På C-skolen har jeg desuden optaget udvalgte gruppearbejdsseancer koncentreret om tre grupper ud af 10, som jeg har observeret i 2-3 seancer af mellem ca. 15 minutter og omkring en lektions varighed. Jeg har desuden på udvalgte dage optaget lærernes rundgang i grupper ved hjælp af et bærbart lydudstyr båret af læreren. Disse optagelser inddrages ikke i analysen af relationen mellem viden og aktører.

4.2.2 Foki i behandlingen af "klasserummets officielle tekst"

Mine spørgsmål om, hvordan det af læreren/lærerne valgte faglige indhold dels fremstilles, når lærertalen ikke afbrydes – dels fremstilles, når elevtale indblandes i lærertalen – handler dermed om følgende:

- Lærertalens konstruktion af det faglige indhold; religionerne kristendom og islam samt på B-skolen jødedom. Hvilke egenskaber knyttes hertil?
- Relationer mellem fagligt indhold og enkelte elever i lærertalen: Hvilke identiteter og egenskaber knyttes til hvilke elever? Hvilke egenskaber knyttes til hvilke identiteter?
- Elevtalers relation til lærerkonstruktionen. Konfliktmomenter: Hvor og hvordan optræder der henholdsvis parallelle og divergerende betydninger?

Fokus er her på vidensformationer i spændingsfeltet mellem religion og kultur, og hvordan dette knytter an til migrationshistorie ('indvandrer/ikke-indvandrer-hed') og 'etniske', 'sociale' og

[47] En enkelt dag på hver skole, svarende til 1-2 lektioner ud af henholdsvis 14 og 16, har ikke været mulige at udskrive pga. tekniske problemer med optagelsen.

’nationale’ forskelle og betydninger, samt hvordan dette relaterer sig til kategorier som individualitet(er) og kollektivitet(er).

I databehandlingen har jeg skrevet dele af lydoptagelserne ud over flere gennemlytninger – med en interesse styret af disse spørgsmål og foki. Dette har bragt en række tematikker frem, som kan opgøres som følger:

- Lærertalens organisering og prioritering af eleverfaring
- Autorisering af viden og kamp om vidensautoritet mellem lærer og elever
- Hvordan elever installeres som subjekter og objekter i relation til religioner

Disse tematikker går igen i klasserumsteksten på begge skoler, selv om de udspilles på forskellige måder: En forskellighed, der både gælder de to skoler imellem, de tre observerede lærere imellem og i forskellige situationer mellem den samme lærer og de samme elever. I tekstanalyserne (henholdsvis Kapitel 6 og Kapitel 11) er der i sidste ende kun bragt en enkelt kortere analyse fra B-skolen og to analyser fra samme lektion og med relation til hinanden fra C-skolen. Et større tekstmateriale, hvor noget af det også er blevet detailanalyseret, har været en del af arbejdsprocessen, der har ført til, at netop disse tre analyser er, hvad der ender med at stå frem. Jeg har prioriteret den nærgående, udfoldede detaljeanalyse frem for bredere analyser af et større tekstkorpus, men perspektiverer med enkelte nedslag til andre dele af tekstkorpus.

Denne prioritering hænger sammen med, at projektets overordnede begreb er orienteret om mikroprocesser. I forbindelse med dette, regularitetsorienterede, analysespor kan det formuleres således, at min interesse for mikropolitikker, der konstruerer subjekter og viden ved at forbinde dem til hinanden, netop søger så nære analyser som muligt. Med andre ord er det en analytisk interesse i at forbinde studiet af magtens produktive mikrofysik til en detaljeret systematik for studiet af sproglig praksis, der har været udslagsgivende for dette valg. Jeg søger ikke at argumentere for mine analysers holdbarhed ved at argumentere med hyppighed, men ved at gå patologisk tæt på viden og subjekters produktion for af denne at afdække en mikropolitisk fysik. En sådan systematik lånes som beskrevet via Fairclough fra bl.a. den systemisk funktionelle lingvistik, men også andetstedsfra. Hvordan jeg med overordnede tekstgreb fra Fairclough opbygger fire strategier til læsning af udvalgte dele af klasserummets officielle tekst, for på denne måde at lægge teksten til rette for en analyse af subjekter og objekters organisering i vidensproduktionen, skal gennemgås i det efterfølgende.

4.2.3 De Fairclough-inspirerede læsestrategier. Greb om tekst og kontekst i læsningen: Intertekstualitet og præsupponering

Jeg har i Kapitel 1 berørt, hvad man i tekstlingvistikken kalder forholdet mellem tekst og kontekst, men uden eksplicit at begrebssætte det på denne måde. Hos Fairclough begrebsliggøres dette forhold gennem et tekstbegreb, der forstår tekst som uadskillelig fra social praksis, og ved at der anlægges et blik på tekst som stående i forhold til anden tekst/andre tekster. Det sidste formulerer Fairclough ved at knytte an til begrebet *intertekstualitet* (Fairclough 1992:101ff.). Dette begreb henter Fairclough ind i sin analyseramme ved at trække på Kristevas bearbejdning af Bakhtins begreb om flerstemmighed i tekster. Tekst trækker på anden tekst ved 1) at respondere på anden tekst og 2) at videregive/referere anden tekst (implicit og/eller eksplicit, embedded/manifest) samt ved 3) at underforstå betydning i tekst uden for teksten. Dette har i Faircloughs analyseramme to implikationer: Dels er 'tekst' ikke nødvendigvis alene at forstå som skrevne eller talte ord, men kan også være 'almene antagelser', diskursive konventioner og social orden. Begrebet udvides på denne måde med et begreb om *interdiskursivitet* (Fairclough 1992:124ff.), som forbindes med en forståelse af magt/dominans/hegemoni (Fairclough 1992:102) og dermed med det sociale/social praksis i bredere forstand end alene sproglig praksis. Dels er Faircloughs begreb om intertekstualitet på det konkrete analyseplan forbundet med begrebet om *præsupponering*.

En *præsupposition* betyder en underforståelse. At tekst præsupponerer betydning betyder således, at betydning i tekster bl.a. andet organiseres gennem underforståelser. Disse underforståelser kan forekomme på mange niveauer af teksten, og der kan sondres mellem præsupponeringer af forskellig type. I min analyse sondrer jeg mellem de fire følgende typer.[48]

1) Én type præsupponering finder vi i sammenhængen mellem sætninger inden for den enkelte udsagnsrække.[49] Når eleven Sulayman på B-skolen (se Kapitel 6) f.eks. responderer på sin lærers tale om afvaskning i moskeen før bønshandlingen med udsagnet: "man behøves ikke altid at vaske sig i en moske (1) det kan godt være man har gjort det derhjemme (2)", præsupponerer pronomenet "det" i sætning 2 eksempel "at vaske sig" i hans første sætning (1). Præsupponering er altså noget, der gennem sproglig variation skaber sammenhænge mellem sætninger inden for den enkelte tale/tekst.

2) Sulaymans sætning 1 rummer tillige eksempler på en anden type præsupponering. Med formuleringen "man behøves ikke altid" underforstår Sulayman nemlig, at den foregående lærertale har udtrykt, at det at vaske sig i netop moskeen er noget, man bør og derfor altid gør. Der er altså her tale om en type præsupponering, der responderer på og fortolker anden tale.

---

[48] Jeg anser det ikke for interessant for min analyse at udvide intertekstualitetsbegrebet med interdiskursivitetsbegrebet, i og med at jeg ikke kigger på interdiskursive relationer mellem diskursive konventioner knyttet til genre og aktivitetstype. Min interesse for intertekstualitet er alene orienteret mod betydning. Foruden Fairclough trækker det efterfølgende på Vagtle et al. 2002:116 ff. I sidstnævnte: om eksplicit og implicit information pp. 98 ff.

[49] Dette kaldes i tekstlingvistikken for kohæsion: sammenhæng mellem sætninger (Vagtle et al. 2002:141ff.).

3) En tredje type præsupponering er en type sproglige udtryk, der refererer til tekst uden for den konkrete tale/tekst (”other” eller ”alien text”, Fairclough 1992:121, der angiver, at ’alien’ stammer fra Bakhtin). Her kan der være tale om konkret tekst, som f.eks. et undervisningsmateriale, der trækkes ud og ind af talen i klasserummet.[50] Det kan også dreje sig om, hvad Fairclough kalder ”not an individual specified or identifiable other text, but a more nebulous [uklar, tåget, skyet; MB] ’text’ corresponding to general opinion” (Fairclough 1992:121). På B-skolen giver læreren Jette respons til eleven Meriam gennem brug af en sådan type *tåget* intertekstuel præsupponering. Meriams udsagn, som lærerens responderer på, er, at ”der er en rækkefølge man gør det i”. Her henviser ”gør” og ”det” præsupponerende til ritualet omkring vask af forskellige kropsdele – altså en præsupponering, der både fortolker forudgående udsagn, idet det underforstås, at læreren har sagt, at der ikke er en rækkefølge, og en præsupponering, der underforstår ”ritual” og ”vask” fra det foregående udsagn. Altså en præsupponering af både type 1 og 2. Til dette anfører læreren i sin respons, at ”det kan være det står der”. Her præsupponerer verbet ”står” og den *udpegende markør* ”der” (deiktisk markør, se længere fremme i dette kapitel, 4.2.4), at det, Meriam siger, henviser til noget, der er skrevet ned. I og med at den tematiske sammenhæng, talen udfolder sig i, er tale om islam, underforstår brugen af ”står der”, at det er koranen, der henvises til. Lærerens udsagn præsupponerer således en anden tekst end den, der er at finde i Meriams tale, nemlig en tåget tekst ”corresponding to general opinion”, korresponderende med den antagelse, at muslimer taler ud fra og gør, hvad der ”står” i koranen. Med andre ord en præsupponeret identifikation mellem eleven Meriam og ”den almindelige antagelse”, at ’muslimer’ er skriftfundamentalister, og at al praksis, materiel handling som tale, for muslimer genereres fra skrift/koran. Der er således tale om en præsupponeret kæde af leksikalsk betydning, eller med et begreb hentet fra Laclau og Mouffe, en ækvivalenskæde (Fairclough 2003:88-89, 100-103), hvor Meriam ækvivaleres med ’muslim’, som ækvivaleres med skrift/koran gennem præsupponering i relation til en tåget tekst.
Fairclough anfører, at sådanne former for præsupponering kan bruges ”manipulatorisk”, og at dette ikke mindst forekommer i mediediskurs (Fairclough 1992:121). Når f.eks. en journalist spørger folketingskandidaten Asmaa Abdol-Hamid om, hvilket ”land” hun helst ville leve i, hvis hun ”havde valget”; ”et demokrati eller et muslimsk styret land”, så præsupponerer spørgsmålet, at ’muslimsk styret’ og ’demokrati’ er to uforeneliges størrelser (*Fyns Stiftstidende* 23.12.2004). Faircloughs pointe (ikke om det konkrete eksempel) er, at sådanne præsupponeringer kan være svære at udfordre, da forsøg herpå nemt vil fremstå som den interviewedes forsøg på undgå sagen/temaet/spørgsmålet (Fairclough 1992:121). I det konkrete eksempel var Abdol-Hamids svar: ”i et muslimsk styret demokratisk land”. Med et diskursanalytisk blik er der tale om et ganske

[50] Dette kan begrebsliggøres mere nøjagtigt gennem Selanders begreb om teksttraduktion i pædagogiske kontekster (Selander 1984), som kan siges at ligge tæt på rekontekstualiseringsbegrebet i sin forståelse af, hvordan tekst omvæves af en pædagogisk kontekst (Buchardt 2007). Jeg har i afhandlingsarbejdet arbejdet med analyser af relationer mellem undervisningsmaterialetekst og klasserumstekst, men bortprioriteret det i denne afhandling af tids- og pladsmæssige årsager.

avanceret svar. Uden at søge at undvige spørgsmålet eller gå i direkte konfrontation med spørgsmålet, hvilket ligeledes kunne tolkes som et undvigelsesforsøg, indfører den interviewede her en ny præsupponering, nemlig at der ikke nødvendigvis er en modsætning mellem de to elementer. Dette har ikke desto mindre ikke hindret, at svaret er blevet brugt som argument for, at folketingskandidaten giver udtryk for en skjult dagsorden om at ville indføre "sharia" i Danmark, fremme et religiøst/muslimsk samfund etc.[51] Dette kan forstås i lyset af en anden af Faircloughs pointer, nemlig at præsuppositioner af denne type også fortolker subjekter "with particular prior textual experiences and assumptions, and in so doing they contribute to the ideological constitution of subjects" (Fairclough 1992:121). Både spørgsmålet og den efterfølgende fortolkning af svaret i diverse tekster kan derfor ikke ses uden forbindelse til en anden præsupponering, der står i intertekstuel relation til en tåget tekst, nemlig præsupponeringen, at Abdol-Hamid er 'muslim', mere end 'demokrat', 'folketingskandidat til et demokratisk valg', 'dansk statsborger' etc. Hvis vi nu vender os mod Jettes præsupponering i forhold til Meriams tale, er der således ikke alene tale om en betydningskæde på spil, der linker til den tågede tekst, at 'muslimer er skriftfundamentalister', men også en præsupponeret tåget tekst, hvori Meriam taler som 'muslim' mere end som 'elev' og som 'bidragende deltager i faglig undervisning om religion'. Intertekstualitet og præsupponering kan således ikke ses uden om et blik på hegemoni/magt, herunder hvilke tekster der magtfuldt kan forbinde tekster og identiteter til andre tekster og identiteter. Intertekstualitet kan ikke reduceres til præsupponering, men i min analyse læses intertekstualitet i høj grad[52] gennem dette begreb. Det er ikke mindst gennem præsupponering at vidensformationer knyttet til 'religion' og 'kultur' uden for klasserummets officielle tekst knyttes ind i denne. Intertekstualitet kan dermed i afhandlingen forstås i en analytisk relation, en tekstanalysekonkret pendant til afhandlingens overordnede rammebegreb om rekontekstualisering.

4.2.4 Detailanalytiske foki i analyse af klasserummets tale

I det følgende vil jeg skitsere, hvordan jeg i en række analytiske foki går til analyse af talen/teksten ved hjælp af et beskrivelsessprog, der bruger begrebssættelser af udvalgte grammatisk-semantiske begreber fra bl.a. systemisk funktionel lingvistik, nærmere bestemt leksikogrammatikken.

1) Sammenhænge og brud i talen i relation til genre/aktivitetstype

Min interesse for, hvordan talen hænger sammen (og ikke hænger sammen), er orienteret af forskningsspørgsmålenes interesse for relationer mellem indhold og aktører. Det vil med en Foucault-inspireret begrebsliggørelse sige relationer mellem viden, erfaring, sandhed og forskrift i

[51] Et eksempel kan findes på webportalen Modkraft, hvor en debattør skriver om, at Abdol-Hamid "promoverer helt åbenlyst sin religion, og erklærer åbent at hendes idealsamfund er et eksplicit religiøst – et "muslimsk demokrati"", debattøren 'Simon' 3. september 2007, http://debat.modkraft.dk/read.php?2,87987,87987.

[52] Samt i begreber knyttet til genre- og aktivitetstype, men ikke i, hvad jeg forstår som interdiskursivitet, se længere fremme i kapitlet, 4.2.4.

forhold til religioner og subjekter. Operationaliseret i forhold til konkret tale/tekst, nemlig klasserumskonversation, interesserer jeg mig dels for, hvordan udvalgte indholdsmæssige temaer forfølges, glider i baggrunden og vender tilbage i talen, dels hvordan temaer udfolder sig mellem talere, inden for den enkelte talers tale og i relation mellem taleres tale. Med begrebsliggørelsen af forholdet mellem 'tekst' (forstået som konkret sproglig praksis) og kontekst (forstået som diskursiv/social praksis) hentet hos Fairclough opererer jeg som sagt med en forståelse af tekst, som ser 'den' som indlejret i en bredere social kontekst. I første omgang drejer det sig om, at tale/tekst i klasserummet må forstås i forhold til den "aktivitetstype", som klasserummet kendetegnes ved med de dertil knyttede genremæssige konventioner.

Jeg har i forlængelse heraf brug for et greb om klasserummets tekstpraktik, der rækker ud over sætningsniveauet. En sådan funktionsorienteret grammatik for klasserummet er udviklet af Sinclair og Coulthard i deres beskrivelse af klasserummets konventioner for tale i lærerstyret katederundervisning. Idet jeg tager udgangspunkt i turtagningssystemet som den centrale struktur for ordets fordeling, administreret af læreren, inddrager jeg i dette analytiske spor en af klasserumsforskningens mest klassiske findings (Lindblad & Sahlström 2002:250) nemlig det såkaldte Initiation-Response-Evaluation-format (IRE), som har domineret den empiriske klasserumsforskning fra 70'erne og frem, indtil en interesse for ikke mindst elev-elevkommunikation inden for de sidste 10 år til en vis grad har flyttet dens fokus.[53] IRE-formatet (af Moldenhawer kaldet IRE-ritualet, 2001:169 ff.) anses dog stadig for at være det bærende mønster i lærerstyret katederundervisning (Lindblad & Sahlström 2000:254-255, 256, 265, 271, 273). Antagelsen om 'IRE-formatet' går ud på, at klasserumstale domineres af et mønster for turtagning, hvor læreren Initierer (med et spørgsmål) – en elev Responderer – efterfulgt af lærerens Evaluering. Flere undersøgelser viser, at skønt dette mønster ikke altid følges, f.eks. kan elever initiere, og flere elever kan respondere, så er et gennemgående træk, at Evalueringsparten ligger hos læreren (f.eks. Chouliaraki 1998:18). Hos Hugh Mehan (1979), der også bruger IRE-formatet, suppleres beskrivelsen af IRE med såkaldte Topically Related Themes (TRT). En TRT kan bestå af en række forskellige kombinationer af taleture, f.eks. af forskellige kombinationer af IRE-mønsteret. Centralt er imidlertid her kontrollen med temaet for tale. Til at læse mig ind på, hvordan talen strukturerer forholdet mellem talere og temaer, betjener jeg mig derfor af et begreb om TRT-sekvenser i kombination med IRE-formatet inspireret af Mehan og af Chouliarakis brug af Mehan (Chouliaraki 1998). Her lægger jeg vægt på afgrænsninger i forhold til betydning, således at jeg ud fra, hvad der tales om, afgrænser talens vekslen mellem talere i forskellige kombinationer af I-, R- og E-elementer. I denne sammenhæng bruges IRE-formatet som en måde at tage udgangspunkt i de

[53] Denne interesse er dels affødt af et øget fokus på eleven som medskabende af skolens praktikker i forskningen (og muliggjort af nye optageteknikker), dels affødt af en stigende brug af de såkaldt elevcentrerede arbejdsformer i skolen (Lindblad og Sahlström 2002).

mønstre klasserumsforskningen har tegnet af aktivitetstypen *klasserumstale*s genremæssige konventioner. Dette både med henblik på at afdække, hvor og hvordan dette mønster forekommer, og hvor der afviges fra det. F.eks. rummer mit materiale relativt få forekomster af lærerinitierede spørgsmål, ligesom elevinitiationer ofte har mere karakter af supplement eller indvending end af svar. IRE-mønsteret som klassisk forekomst bliver således holdt op mod materialet for at undersøge, hvor det forekommer, hvor det ikke forekommer, og hvordan det forekommer. Begreber som Initiation, Respons og Evaluering bliver dermed analyseredskaber, uden at disse på forhånd antages at være knyttet til enten lærer eller elever. Inspireret af Ahrenkiels operationalisering af Sinclair og Coulthard (Sinclair & Coulthard 1975, Ahrenkiel 2004:185 ff.) kigger jeg i forhold til lærerens evaluerende udsagn på henholdsvis implicit/eksplicit og negativ/positiv evaluering. Jeg kigger desuden på, i hvilken grad talerne inkluderer hinandens tale, f.eks. *reformuleringer*[54] af andre taleres tale, hvilke andre *stemmer*, der inkluderes (f.eks. lærebogens og ubestemte og tågede stemmer såsom "man siger"), og hvilke stemmer, der ekskluderes (hvilket ligger i forlængelse af intertekstualitetsbegrebet). I denne sammenhæng kigger jeg tillige på, hvordan både evalueringer og inklusion/eksklusion af tale sker gennem præsupponering; altså gennem underforståelse. Dette for at afdække, hvordan temaer trækkes frem og træder tilbage og afløses af andre som noget, der foregår mellem talere. Der er således samlet set tale om en brug af begrebsliggørelser af genre- og aktivitetstypeorienterede konventioner. Flere af disse begrebsliggørelser kan – med inspiration fra Fairclough – ses i lyset af intertekstualitetsbegrebet, hvor blikket på præsupponeringer ofte vil være i spil.

Jeg skelner overordnet mellem *præsentationssekvenser*, hvor som oftest læreren fremlægger et tema, og *interaktionssekvenser*, som kendetegnes ved, at ordet skifter mellem talere, idet præsentationselementer også kan indgå i sidstnævnte.

Denne form for turtagnings- og temaanalyse har dels til formål at afdække, hvordan relationer mellem taleture og temaer organiserer klasserummets officielle tekst. Samtidig er denne analyse også en måde at afgrænse udvalgte enheder i klasserumstalen på, med henblik på nærmere analyse. Det er med andre ord rytmer og mønstre i klasserummets tale – den vekslen mellem lærerpræsentation og direkte initiation (f.eks. i form af et spørgsmål), elevreaktion eller respons og lærerens evaluering, som i sammenhæng med, hvordan temaer træder frem og træder tilbage – der er i fokus i min læsning af talens organisering af sin 'tekstlige' sammenhæng.[55]

[54] Termen Reformulering stammer oprindeligt fra French, P. & MacLure 1981: *Adult-Child Interaction at Home and at School*, Conference, University of Bristol 1978, London: Croom Helm Ltd. Jf. Lindblad & Sahlström 2002:269.
[55] Og dermed pendant til den tekstuelle (meta)funktion i CDA og SFL, se Kapitel 1.

2) Talens personer (Den interpersonelle funktion)[56]

I det følgende vender jeg mig mod analysen på sætningsniveauet. Her er et indledende fokuspunkt, hvilke personudpegninger talen/teksten foretager. I SFL-sammenhæng kan man, med Frimann Trads (2000:131), kalde dette for persondeikis i moduselementet, dvs. hvilke personer der gennem nominaler (f.eks. præst) eller personlige pronomener (f.eks. jeg, du, han) udpeges som ansvarlige for udsagnets indhold. Som Frimann Trads skriver, har SFL ikke et deiksisbegreb (Frimann Trads 2000:132), altså et begreb om, hvordan talen udpeger, forankrer og knytter talen til personer, idet deiksisbegrebet foruden personer også betegner udpegning af sted og tid.[57] Dette er ikke mindst relevant, når det drejer sig om 'talt tale' (modsat 'nedskreven'), idet personreference her vil kunne referere til personer til stede i rummet på en måde, der ville være uforståelig i nedskreven tekst (Frimann Trads 2000:131). Til gengæld rummer SFL begrebet modusperson, der er knyttet til den interpersonelle funktion.

Modusperson svarer på nogle måder til grammatisk subjekt – den/det/de, der "gør" noget, altså den person, som talen forankres i forhold til, og som knytter sig til verbet. Der sondres, i Frimann Trads' udgave, mellem *ubestemt/diffus* modusperson (man, en, du) og *bestemt*. *Bestemt modusperson* kan igen underopdeles i *interaktant* i samtalen (jeg, vi, du, I) eller *ikke-interaktanter* (han, hun, den, det, de). Et eksempel på dette, som samtidig viser kompleksiteten af personudpegninger, ikke mindst i 'talt tale', er følgende:

På B-skolen svarer læreren Jette på eleven Sulaymans spørgsmål (nemlig spørgsmålet: "hvad betyder ritual?") ved at sige: "ritual det er at… hver gang du er i… moskeen med nogen om fredagen… så gør I faktisk de samme ting". Hvis vi kigger på sætningen "hver gang du er i moskeen", så knyttes talens indhold her til modtageren og samtaleinteraktanten Sulayman via det personlige pronomen "du", der er sætningens modusperson – den, der gøres ansvarlig for indholdet – her den handling at gå i moskeen og gøre "de samme ting". Samtidig kan "du" også forstås som diffus modusperson – som en måde at sige "man" på. I det konkrete udsagn vil jeg sige, at begge betydninger netop interagerer og supplerer hinanden. Fordi "du" kan forstås som "man", fastholdes udsagnets karakter som generelt og dermed "generel viden", men denne viden knyttes samtidig til samtaleinteraktanten, som på denne vis "generaliseres". Samtidig gøres den "generelle viden" (her viden om islamisk bøn) intim og farves med subjektivitet.

Som antydet dækker begrebet persondeiksis imidlertid mere end begrebet modusperson, og det har vi brug for til at forstå den betydning, der fremkommer ved, at modusperson "du" netop er i moskeen med "nogen". Denne anknytning af "du" til det diffuse "nogen" knytter Sulayman/"du"'s praksis til nogle diffuse "andre", der i udsagnets sidste sætning "så gør I faktisk de samme ting" er blevet til en flertalsperson – en ny kollektiv modusperson, der holdes ansvarlig for handlingen.

[56] Fremstillingen her trækker overordnet på Frimann Trads 2000:127-142 og Frimann 2004: f.eks. 160-162. Se også Halliday og Matthiessen 2004, f.eks. 324.

[57] Stedsdeiksis er f.eks.: her, der. Det er dog persondeiksis, der vil blive vægtlagt i analysen.

Personudpegningen af ”nogen” knytter altså samtaleinteraktanten til en ny kollektiv modusperson (”I”), hvori Sulayman indgår. Dette ”I” befinder sig ikke i samtalesituationen, men i ”moskeen”.

Under alle omstændigheder betegner deiksis, herunder persondeiksis som modusperson, hvad der udpeges i teksten, og hvordan teksten dermed forankres i en kontekst eller fremtaler en kontekst. Ikke mindst i klasserumskonversationen med dens mange præsentationselementer er der, som i eksemplet ovenfor, ofte ikke kun tale om den kontekst, som talen praktisk foregår i (et konkret klasseværelse), men også om den kontekst, som talen taler frem; f.eks. ”moskeen” og hvad der sker/gøres i moskeen, sådan som dette tales ind i og frem i klasserummet og forbindes til dette.

Dette betyder, at analysen skal svare på: Hvilke personer peger teksten på, hvor placeres de stedligt, og i hvilken grad forbindes den fremtalte kontekst (indholdet) til den konkrete kontekst (klassen)? Konkret vil dette sige: Hvordan forbindes faglighed til klassens personer gennem talen? Og på det efterfølgende fortolkningsniveau: Hvilke personfarvede objekter fremskrives? Hvordan åbner og lukker dette pladser for subjekter og installerer subjektiviteter?
Dette med henblik på at åbne detailanalysen af talen for en foucaultsk-inspireret fortolkning: den overordnede analyse af pladser for subjekter og fremskrivelse af objekter – nu ikke i grammatisk, men foucaultsk forstand. Det vender jeg tilbage til senere i kapitlet (4.2.5).

3) Talens brug af modalitet (*Den interpersonelle funktion)*
Et centralt punkt i tekstanalysen af klasserumstalen er brugen af modalitet. Modalitet er i SFL en ressource i forhold til sprogets interpersonelle funktion (som jeg var inde på i Kapitel 1), der som sagt vedrører, hvem der kommunikerer, og hvilke relationer der etableres mellem dem grammatisk. Den grammatiske ressource Modalitet i systemet Modus installerer relationer mellem de talende og mellem de talende og den (ideationale) information, der udveksles, ved at gradbøje talen. Modalitet optræder gennem modalverber (mådesudsagnsord: måtte, kunne, ville, burde, skulle, turde) samt gennem en række adverbier kaldet modusadjunkter (f.eks. måske, næppe, ofte, under tiden, sagtens, gerne). Overordnet betegner modalitet, hvad der er på spil i al gradbøjet tale, i ”rummet mellem ja og nej” (Andersen et al. 2001:73). Med betegnelser hentet fra SFL kan man sige, at der er tale om modalitet, når udsagn ikke er enten *kategorisk positive* (f.eks. ”Det gør jeg”/”ja”) eller *kategorisk negative* (f.eks. ”det gør jeg ikke”/”nej”), men er gradbøjede i *høj* grad (f.eks. ”det skal jeg gøre”), i middel eller median grad (f.eks. ”det vil jeg gøre”) eller i *lav* grad (f.eks. ”det kan jeg gøre”). Modalt er altså alt, hvad der udtrykkes i rummet <u>mellem</u> positiv og negativ polaritet. Men, sagt med Halliday og Matthiessen, ”there is more than one road between the two” (Halliday og Matthiessen 2004:147). Det er disse forskellige veje og de måder, disse veje farver personer og genstande og installerer relationer imellem dem, som udgør et center i analysen og et afsæt for de efterfølgende Foucault-inspirerede fortolkninger.

Modalitet kan opdeles i to forskellige typer: *Epistemisk* og *deontisk modalitet*.[58]
Epistemisk modalitet er knyttet til påstande, dvs. udsagn,[59] der kan være genstand for argumentation (propositioner). Det drejer sig altså om udsagn, der sigter mod at bringe information, eller om forespørgsler om information. Når epistemisk modalitet optræder i propositioner, drejer det sig altså om rummet mellem 'at påstå' og 'at benægte', nemlig om grader af *sandsynlighed* og *vanlighed*.[60] Henholdsvis: Hvor sandsynligt er det – eller: Hvor sikkert er det? Og: Hvor vanligt er det – eller hvor udbredt/almindeligt er det?[61] Epistemisk modalitet relaterer altså (jf. Episteme: viden, kundskab) til, hvor sand og sikker viden udsagnet forfægter at være. Det kalder man også udsagnets (postulerede) relation til kategorien 'Sandhed'.
Deontisk modalitet er knyttet til opfordringer og tilbud, dvs. udsagn, der omhandler udveksling af ting og serviceydelser (proposaler). Hvor deontisk modalitet optræder i proposaler, drejer det sig om rummet mellem 'gør det' og 'gør det ikke', dvs. mellem at foreskrive og forbyde (Frimann 2004:152), altså om grader af *forpligtelse* og *villighed*. Altså: I hvilken grad skal, vil eller kan jeg/du gøre det? Deontisk modalitet relaterer med andre ord (jf. Deon: pligt, påhviler) udsagnet til graden af forskrift. Det kalder man også udsagnets (foreskrevne) relation til kategorien 'Nødvendighed'.[62] [63]

---

[58] Jf. Frimann Trads 2000:64 ff., Frimann 2004:148 (begge steder med reference til bl.a. Palmer, F. R. 1986: *Mood and Modality*, Cambridge: Cambridge University Press 1986). Epistemisk og deontisk, siger Frimann, svarer til modalization og modulation hos Halliday, som ikke (i Halliday & Matthiessen 2004) bruger betegnelserne epistemisk og deontisk (f.eks. p. 147) og modalisation og modulation, hos Andersen et. al 2001:73 ff., hvor betegnelserne epistemisk og deontisk nævnes i en note, p. 74.
[59] I SFL sondres der normalt mellem henholdsvis udsagn, spørgsmål (propositioner) og tilbud og opfordringer (proposaler). Med en Foucault-inspireret optik anser jeg det imidlertid for nødvendigt at fastholde udsagnsbegrebet som bredere end i SFL, hvor det er knyttet til postulater af informerende karakter. Jeg sondrer derfor, når jeg arbejder på sætnings/tekstniveau, dvs. SFL-inspireret mellem forskellige typer udsagn, men fastholder et bredere udsagnsbegreb, nemlig i betydningen annonceringer (jf. Kapitel 1).
[60] Hos Halliday og Matthiessen opdeles epistemisk modalitet/modulization/modalisation i *probability* og *usuality*, mens deontisk modalitet/modulation opdeles i *obligation* og *inclination* (Halliday & Matthiessen 2004:128, 146-50). I bearbejdningen af SFL i forhold til sproget dansk (Frimann Trads 2000, Andersen et al. 2001, Frimann 2004, Hestbæk Andersen og Smedegaard 2005), kaldes *probability* "sandsynlighed", *usuality* "sædvane", *obligation* "forpligtelse" og *inclination* "villighed" hos Frimann (cf. Frimann Trads 2000, Frimann, 2004:150). Det samme gør Andersen et al., med undtagelse af *usuality*, der her kaldes "vanlighed" (cf. 2004:73ff.). I en senere omarbejdet udgave af Andersen et al. (Hestbæk Andersen og Smedegaard 2005), hvor SFL på dansk er videreudviklet, opereres der nu med Mulighed & Sandsynlighed (probability), mens *Obligation* benævnes "Hæftelse" og *inclination* "Tilladelse".
[61] Ifølge Hestbæk Andersen & Smedegaard kan *vanlighed* på dansk ikke realiseres gennem finitum formet af modalverber (2005:65).
[62] Det er en diskussion værd, hvilken betydning det får for en analyse, der inddrager SFL som et systematisk beskrivelsessprog, at der opereres med modernistiske, for ikke at sige højmoderne kategorier som "sandhed" og "nødvendighed" i analysekategorierne, og i hvilken grad dette kolliderer med projektets overordnede teoretiske approach. Diskussioner med Maja Plum og Maria Scheving har skærpet min opmærksomhed på denne problemstilling i forhold til projektets greb. Imidlertid er det væsentlige i denne analyse netop, at dens genstandsfelt er, hvordan udsagn på forskellig vis organiserer relation til disse kategorier, også om de taler sig uden om dem eller mikser dem – hvad de gør. Jeg vil derfor mene, at dét at bruge kategorierne Sandhed og Nødvendighed som (netop) pejlepunkter for talens gradbøjning af sig selv ikke er uforeneligt med et Foucault-inspireret approach. Installationen af henholdsvis det deontologiske og det epistemiske er netop et centralt analysefokus hos Foucault, jf. f.eks. Foucault: *Brugen af nydelse. Seksualitetens Historie,* Vol. II, 2004. Det er i lyset heraf, at brugen af kategorierne skal ses.

Overordnet handler sprogets interpersonelle funktion om, hvordan opretholdelse, produktion og udvikling af sociale relationer fremtræder gennem de grammatiske valg, og hvordan dette relaterer til det ideationale.
Jeg vælger i kraft af mine forskningsspørgsmål og deres begrebsliggørelse gennem viden-subjekt-magt-optikken at se på den grammatiske ressource (modalitet) og de grammatiske enheder[64] (modalverber, modusadjunkter mv.), der organiserer udsagnenes relation til spillet mellem 'det forbudte' (Foucault 2004: f.eks. 33, 40) og 'det foreskrivende' (idet det foreskrivende netop modsat det forbudte sker 'i frihed', Foucault 2004: f.eks. 24) og spillet om (forholdet til) sandhed (Foucault 2004:18, 34, 209 ff.).[65]
Det er altså som en måde at lave nære læsninger af 'talen' og dens organiseringer af relationer mellem kroppe, der skal/vil/kan gøre noget, og den viden/sandhed, de gøres til objekt for og bliver subjekt for, at jeg betjener mig af et blik på modalitetsorganisering i klasserumstalen. Det er ikke mindst i denne forstand, hvor spillet mellem det forbudte og det foreskrivende og spillet om sandhed, som den foregår og gradbøjes i talen, aflæses gennem talens brug af modalitet, at modalitetsanalysen bliver et nøglepunkt i de efterfølgende Foucault-inspirerede fortolkninger af detaillæsningerne.
Dette betyder også, at analysen af modalitet, som jeg bruger begrebet, hænger sammen med studiet af det, der i SFL-terminologi hidrører den ideationale funktion. Opmærksomheden på brugen af modalitet tjener til at åbne teksten for relationer mellem det ideationale og det interpersonelle, snarere end til at sige noget om relationer mellem de talende forstået som aktører.

4) Talens repræsentationer: Realisering af processer 'i verden' gennem verbalgrupper
Som supplement til de tre foregående analytiske nedslagspunkter inddrager jeg i analysen, hvordan verberne repræsenterer verden og viden om verden afhængigt at de valgte procestyper. Ligeledes inddrager jeg ordvalg generelt, f.eks. nominalernes betydning. Særligt hvor talen ikke organiserer betydning gennem ressourcen modalitet, vender jeg mig mod sådanne træk. I SFL-sammenhæng vedrører dette sprogets ideationale funktion, der handler om kommunikationens indhold: Hvad kommunikeres der om? Hvordan repræsenteres verden? Hvordan der organiseres ideational betydning i en tekst har således at gøre med organisering af 'erfaring'; hvordan personer og ting

---

Det epistemologiske og ontologiske spændingsfelt mellem CDA og SFL diskuteres i Chouliaraki & Fairclough 1999:139ff.
[63] Deontisk modalitet kan også ske gennem ekspansion af prædikator med passiv: "du er forpligtet til at gå på.."
[64] I SFL-terminologi: leksikogrammatiske units.
[65] Dette fokus er inspireret af studiet af relationer mellem viden/subjekt/magt, som det udfoldes i analysen af nydelsernes rette brug i det klassiske Grækenland, f.eks. Foucault: *Brugen af nydelse. Seksualitetens Historie,* Vol. II, 2004. Her vælger Foucault netop at læse foreskrivende tekster, altså tekster, som ikke er juridisk kodificerede, men snarere foreskriver den rette brug og de rette adfærd som en selvpraksis og dermed selvforholdets former (Foucault 2004:24, 41). Det handler med andre ord om installationen af et moralsk subjekt (Ibid. 38, 40) i tæt relation til sandhed; om problematiseringen af og foreskrivelsen af den rette brug af, her, seksualiteten, som "et forhold mellem udøvelsen af [en fri mands] frihed, formerne for hans magt og hans adgang til sandheden" (Ibid. 230).

samt handlinger, hændelser og tilstande repræsenteres. Centralt står her den grammatiske ressource *agens* og systemet *transitivitet.*
Transitivitet organiserer, hvordan handlinger i verden repræsenteres i en tekst. Altså: Hvilke processer (dvs. 'noget', man kan foretage sig) repræsenterer verberne? Er dét, som udsagnet udtrykker, at "jeg" foretager mig, af mental, materiel handlingsorienteret, verbal eller relationel karakter? I analysen interesserer jeg mig for spørgsmål som, hvorvidt der bruges materielt orienterede verber som "vasker" og "gør"? Eller mentale som "synes" og "føler"? Eller relationelle som "er" og verbale som "siger"? Og: Repræsenterer verbet processen i aktiv eller passiv form (*agens*)? Har processen en tydelig agent, eller fremstilles processen, som om den nærmest sker af sig selv? Bedes der? Eller er der nogen, der beder? Og repræsenteres begravelse i henholdsvis islam og kristendom primært gennem materielle eller gennem mentale og relationelle verbalprocesser – og fremstilles handlinger og deres eventuelle genstande og personer som knyttet til noget indre eller noget ydre?
Det er på denne måde, at jeg bruger ressourcer knyttet til den ideationale funktion. Som anført: i sammenhæng med og/eller som supplement til analysen af modalitet og af person- og stedsudpegninger, altså i sammenhæng med de interpersonelle ressourcer.
Hvad et sådant fokus bidrager til analyserne med er en indkredsning af, hvordan talen om 'stoffet' (det vil i forskellige former sige religionerne) og talen om 'erfaring' (det vil i forskellige former sige, hvordan det knyttes til talere: elever og lærere) repræsenterer det, der tales om gennem forskellige procestyper: Hvad for en type foretagsomhed, 'stoffet' og 'erfaringen' tillægges. Og om dette repræsenteres som noget, 'nogen' foretager sig (aktiv), eller noget, der bare sker (passiv).
Jeg fokuserer ikke på den gennemgående eller samlede forekomst af forskellige procestyper i den analyserede tale fra klasserummet. Transitivitet indgår som et supplerende nedslag til at skærpe læsninger af konkrete udsagn (om procestyperne og deres underkategorier, Bilag B) på lige fod med det øvrige ordvalg: Repræsenteres temaet kristendom gennem "præst", gennem "Jens' mor" eller gennem "Thomas"? Eller gennem en størrelse som "den muslimske tradition"? Og i hvilken grad er dette med til at knytte det, der tales om, til f.eks. institutioner eller intimsfære?

4.2.5 Objekter – subjekter – begreber – strategier

De gennemgåede læsestrategier – de analytiske foki i detaillæsningen af klasserummets officielle tekst – befinder sig i et spændingsfelt mellem det, man med Fairclough kan kalde henholdsvis tekstniveau og diskursiv praksis. Dette gælder både mellem analytiske foki og inden for det enkelte fokuspunkt.
Analysens sigte er at kunne sige noget om talens organisering af 'religioner' og 'erfaring' i spillet mellem forbud og forskrift og i spillet om sandhed. Dette med det formål at kunne fortolke analysen af den konkrete klasserumstale med henblik på, hvordan viden og subjekter produceres i talen i begrebslig forstand: Hvilke objekter, hvilke subjekter, hvilke begreber og hvilke strategier åbnes og

produceres i talen (jf. Foucault 2003b, som gennemgået i Kapitel 1)? Hvilket billede tegner der sig af mulighedsbetingelserne for tale? Og hvilke subjektiviteter installeres, og subjektpladser er dermed til rådighed i rummet?
Hvad der skal åbnes for er en diskussion af, hvilket regulativt rum – hvilket muligheds- og begrænsningsrum – der er til rådighed at være og blive taler i. Og at være elevsubjekt i. Hvor elevsubjekter i dette analytiske spor således har figureret som objekter for tale og effekt af tale, bliver spørgsmålet nu herfra, hvor dette analytiske spor udtømmer sin forklaringskraft: Hvilke betingelser kan man ud fra analysen af viden og subjekter sige, at der er genereret for elever og for deres respektive strategier? Det er på dette stadie, at analysens findings skal diskuteres sammen med analytiske findings fra det felt- og praktikanalytiske arbejde med en række andre materialetyper.

4.3 Turtagningssystemets praktikker. Systematisk registrering af adfærdskategorier som udgangspunkt for at fremanalysere rummets positioner gennem deres indtagelse

Jeg skifter dermed fokus til en anden materialetype, der relaterer sig til afhandlingens andet analytiske hovedspor, nemlig det, der fokuserer på aktører og praktikker. Som angivet i Kapitel 1 udfolder denne analyse sig i to til hinanden relaterede dimensioner. En dimension, der fokuserer på, hvordan elevaktørernes dispositioner fremskrives i rummet, og en anden analytisk bevægelse, der fokuserer på, hvilke positioner i rummet elevaktørerne søger eller netop ikke søger at indtage.

Mens nøgleordet i den regularitetsorienterede analyse var konstruktionen af ’klasserummets officielle tekst’, er nøgleordet her ’klasserummets praktikker’. Bourdieus begreb om praktikker bruges altså her til at konstruere et andet snit end den Foucault-inspirerede analyse, hvor fokus var på klasserummet som tekst og tale og en anden produktion af datamateriale.

Jeg vender mig først mod den del af felt- og praktikanalysen, som fokuserer på positioner, og hvordan de søges indtaget. Dette operationaliseres metodisk og undersøges derpå med udgangspunkt i et observationsmateriale bestående af systematiske registreringer bygget op om *forhåndskonstruerede adfærdskategorier*. Det vil sige konstrueret på forhånd ud fra antagelser om skolens institutionelle organisering, ikke mindst turtagningssystemet. Mit fokus har her været på at registrere de enkelte elevers praktikker i forhold til turtagning fordelt på kategorierne ’markering ved håndsoprækning’, ’tildeling af ordet på baggrund af forudgående markering’ – ’tildeling af ordet uden at eleven har bedt om at få det’ – og ’erobring af ordet uden af have fået det tildelt’ – med anledning i et generelt lærerspørgsmål uden bestemt adressat eller uden en sådan anledning. Desuden har jeg registreret irettesættelser. Denne registreringsform knytter sig til plenumseancer, hvor læreren er administrator af ordet.

Foruden registrering ud fra forhåndsantagelser om skolens institutionelle praktikker med udgangspunkt i turtagningssystemet har jeg registreret elevernes bevægelsesmønstre og lærernes administration af elevernes bevægelser med henblik på legitime vs. ikke-legitime bevægelsespraktikker i forhold til den i rummet herskende logik. Her har fokus været på henholdsvis, hvornår de enkelte elever rejser sig fra deres pladser, og hvornår de forlader rummet, samt hvornår de irettesættes for det. Endelig kigges der på aktørernes fysiske placering i rummet. Kategorierne videreudviklede jeg ud fra pilotobservationer på begge skoler, og de blev tillige justeret den første dag i de observerede forløb.
Kategorierne er ikke fuldstændig ens i forhold til de to skoler, hvilket både hænger sammen med, at undervisningens organisering på C-skolen, som beskrevet, var mere kompleks, og at jeg her tillige har måttet udvikle registreringssystematikker for gruppearbejde og for individuelt arbejde (se nedenfor). Men ændringer i mine observationskategorier på C-skolen i forhold til B-skolen bunder også i, at de observationskategorier, som anvendtes på B-skolen, viste sig ikke at kunne fange alt, hvad jeg ville, hvorfor jeg søgte at udvide mine analytiske muligheder i det næste observationsmateriale, jeg producerede. Dette drejer sig om, at jeg i registreringerne på C-skolen skelner mellem irettesættelsestyper i forhold til henholdsvis illegitim brug af turtagningssystemet, irettesættelser på bevægelsestyper og andre typer irettesættelser. På B-skolen brugte jeg alene en sondring mellem irettesættelser for på den ene side bevægelser og på den anden side alle andre irettesættelser. Derfor er jeg ikke i analysen af materialet fra B-skolen i stand til at sondre mellem irettesættelser i forhold til at erobre plenumordet illegitimt og andre typer irettesættelser, der hverken er rettet mod dette eller mod bevægelser, som jeg har arbejdet med dem. Irettesættelseskategorien på B-skolen kan f.eks. således også rumme, at en elev interesserer sig mere for sit penalhus, end læreren finder rimeligt, eller at to elever for læreren at se interesserer sig for meget for at snakke med hinanden og ikke for klasserummets officielle tekst.[66]

4.3.1 Registreringstyper ud fra arbejdsformer som en del af undervisningens institutionelle organisering

Registreringerne ud fra adfærdskategorierne er altså foruden grundantagelsen om, at klasserummet kan sættes på begreb gennem et fokus på turtagningssystemet, bygget op om og differentieret ud fra forskellige typer organisering af undervisning. Disse tager igen udgangspunkt i antagelser om praktikker omkring gennemførelsen af undervisningen. Det vil sige *arbejdsformer* som en del af, hvad jeg kalder *undervisningens institutionelle organisering*.

[66] Både lydoptagelser og mine observationsnotater viser eksempler på disse irettesættelsestyper, og skønt de ikke udgør flertallet af irettesættelser, så findes de dog. Lydsiden har desuden, ud over den store arbejdsopgave, det ville have været, ikke kunnet tjene til rekonstruktion heller, da ikke alle irettesættelser foregår verbalt eller bliver tydelige som irettesættelser alene verbalt.

Disse udgøres på begge skoler af registrering af plenumseancer, hvor en lærer, der primært er placeret ved kateder eller lignende, har fordelt ordet, samtidig med at et indhold er blevet fremlagt – som oftest fremlagt af læreren med løbende bidrag fra elever, men på C-skolen også (i forløbets slutning) af elevgrupper med efterfølgende bidrag fra elever og lærere. Ved disse seancer har jeg foruden turtagningssystemets talemønstre registreret bevægelsesmønstre og elever og læreres fysiske placering i rummet.
På C-skolen har jeg derudover registreret praktikker i forhold til elevers henvendelsesmønstre, når læreren har gået rundt mellem grupper i gruppearbejde, og når eleverne har lavet 'alenearbejde', adskilt i de to klasser. Hvad angår arbejdsformen alenearbejde, er den foregået under det omtalte faste skemapunkt af samme navn og har været at forstå som et vedhæng til forløbet, der nogle gange blev inddraget til læsning i relation til forløbet og nogle gange brugt til noget, der ikke havde med forløbet at gøre. Jeg har derfor ikke prioriteret at bruge dette i analysen.
Hvad angår de systematiske registreringer af gruppearbejdet, er de foretaget på to måder: I nogle observationer har jeg fulgt en af lærerne på disses vandring mellem grupper og her registreret henvendelsesmønstre mellem lærer og elever, fordelt på elever samt hyppighed af lærerkontakt med de respektive grupper. I andre observationer har jeg placeret mig ved en udvalgt gruppe og registreret henvendelser og irettesættelser mellem eleverne i gruppen, elevernes bevægelser og elevernes egne irettesættelser af disse samt henvendelser mellem lærere og gruppens medlemmer. Jeg valgte her at fokusere på tre udvalgte grupper, som jeg på skift placerede mig hos, i forbindelse med både gruppearbejde ud fra spørgeark i tilknytning til plenumseancerne og ved det efterfølgende produktarbejde. Dette var ikke noget uproblematisk valg. Resultatet var nemlig, at jeg fik forholdsvis lidt materiale på de respektive grupper. I en af grupperne ramte jeg således ind i flere sessioner, hvor der kun var to elever i gruppen til stede, som hverken gad hinanden eller gruppearbejdet, og derfor på skift fór rundt på fællesarealet. I stedet for at gøre, som jeg nok efterfølgende med sundere forskningspraktisk og pragmatisk sans ville ønske, jeg havde gjort, nemlig at placere mig hos en gruppe, hvor lidt flere elever foretog sig noget i relation til hinanden, subsidiært have prøvet at finde ud af, hvad de pågældende elever foretog sig, blev jeg troligt siddende og registrerede, hvad der foregik. Hvilket ikke var ret meget andet end bevægelser frem og tilbage til bordet. Samtidig lydoptog jeg en masse støj: Elever, der bevægede sig ud og ind af lokalet. I sig selv absolut en observation, for sådan praktiseredes gruppearbejdet også, men en bekostelig prioritering i betragtning af, at jeg fulgte et forløb over 9 dage, hvor gruppearbejdet i alt udgjorde ca. 4½ time (261 minutter), som jeg havde besluttet at fordele ikke bare mellem tre grupper, men også mellem at følge grupper og at nå at følge begge de to lærere. Man kan sige, at jeg som observationsmetode valgte at lægge mig selv i en spændetrøje: Både hvad angår kategorier, og hvad angår, hvem jeg observerede hvornår. Mens dette, som eksemplet viser, har været forbundet med indlysende problemer, er det også noget, som har været betydningsfuldt for, hvordan analyserne har kunnet oparbejdes, og hvordan jeg har kunnet komme rundt i rummet og dets aktører

gennem snit i en observationsperiode af så kort varighed, at det var en umulighed at dække det hele, og heller ikke pointen. Dette skal nu udfoldes nærmere.

4.3.2 Spændetrøjen som redskab

Formålet med mine observationer har, som beskrevet, været at konstruere et materiale, der kunne sige noget om både socioøkonomi og vidensproduktion. Om indholdet og dets former for viden vs. klasserummet og dets praktikker. Analysen af viden undersøges gennem oparbejdelse af en tekst, som er blevet til gennem selektioner, der allerede er foregået i rummet: Ikke alle elever taler, så det er nogle af dem, der taler med læreren, der er i fokus her, og overvejende dem, der taler ofte og meget. Ideen er heroverfor at have adgang til et materiale, hvor alle elever er eksplicit synlige: Enten ved, at de gør mere eller mindre brug af diverse praktikker i forhold til hinanden, eller ved, at de slet ikke gør brug af dem. På denne vis sikrer den systematiske registrering af særligt taleturspraktikker, at jeg bliver analytisk opmærksom på dem, jeg ikke hører, når jeg i rummet lytter til klasserumstalens gang og logikker, hvor de, der fylder meget og bliver tydelige, er de, der taler, og de, der taler meget. Mens der i analyserne af talen er en pointe i netop at fokusere på de dominerende talere – dem, som alle aktører i størst udstrækning må lytte til, hvis de lytter – så er ideen her det modsatte: Nemlig at konstruere et materiale, hvor alle aktører bliver synlige også i deres manglende synlighed, og ad denne vej relatere både de meget talende, de mindre talende og dem, der slet ikke taler, til hinanden.

Den systematiske observationsforms spændetrøje er altså en forudsætning for at kunne begå en analyse af forskelle som noget der bliver til og må fremanalyseres gennem relationer. Samtidig muliggør det også et brud med mit eget bliks tilbøjeligheder, og gør det i hvert fald muligt at få øje på dem. På B-skolen var klassens to mest markante brugere af taleturspraktikkerne også blandt dem, der fyldte mest i mine åbne notater, hvor jeg bl.a. noterede stikord ned med henblik på senere gennemlytning af lydoptagelsen. Også andre elever fyldte, f.eks. de, der blev irettesat ofte, eller hvis bidrag læreren evaluerede negativt. Men andre elever var slet ikke nævnt. På C-skolen var en af disse Daniella. Hende vender vi tilbage til.

Gruppearbejdet på C-skolen bød også i denne sammenhæng på udfordringer, for hvordan overføre spændetrøjen til en sådan kompleks situation? Hvordan vælge grupper og hvordan observere disse, når læreren som administrator af ordet var forsvundet? I observationsforløbet var situationen, at grupperne blev lavet samme morgen, som forløbet startede. Fra et interview med de to lærere tilknyttet forløbet foretaget ugen før vidste jeg, at grupperne var sammensat ud fra et princip om at fordele henholdsvis ”muslimer” og ”minikonfirmander” og ”FDF’ere” på en måde, så hver gruppe optimalt set skulle ’have en af slagsen’ (se Kapitel 10). Samtidig nævntes også andre mulige principper såsom arbejdsdygtighed. Jeg havde således grund til at formode, at fordelinger af

skolekapital, som lærerne så den, ville være spredt i grupperne. Der indikeredes desuden en spredning, der knyttede an til minoritet/majoritet. Det sidste udgjorde simpelthen et ekspliciteret princip for lærernes strukturering af grupperne. Jeg valgte i denne sammenhæng at udvælge to af grupperne ud fra to elever, som mit blik var faldet på. Dette velvidende, at jeg alligevel kom til at forholde mig til de otte andre. Den sidste gruppe valgte jeg, fordi der i denne gruppe var den eneste minoritetselev, hvor forældrene eksplicit af lærerne forinden var blevet beskrevet gennem henvisning til en af forældrenes uddannelse. Denne gruppe har jeg senere valgt ikke at bruge i analysen pga. for spinkelt materiale, som nævnt ovenfor. Hvad angår de to andre, blev det at være tvunget til at kigge på otte elever, som jeg ikke nødvendigvis havde i fokusfeltet, i sammenhæng med to, som allerede var i det, en måde at bevæge sig ind i og begå dispositionsanalysen på.

4.3.3 Talmaterialets status og fortolkning

Materiale består formmæssigt af tal. Hvad angår det materiale, der spiller hovedrollen i analysen: Tal fordelt på rækken af adfærdskategorier med basis i turtagningssystemet, som så fordeler sig på de enkelte elever. Spændetrøjens produkt er altså et talmateriale, som visuelt kan forlede til at tro, at der er tale om en kvantificering eller en form for mikrostatistik, der interesserer sig for mængde og hyppighed. Det er dog netop ikke sådan, materialet kan forstås. Tallene er at forstå som et output af systematiseret observation: En måde at sætte klasserummet på begreb på, som er designet til at få noget til at træde frem, mens andet trækkes ud af analysefeltet. Elevernes interaktion med hinanden uden om 'klasserummets officielle tekst' er et eksempel på det sidste. Det, der til gengæld søges trukket frem, er ikke så meget, hvem der snakker meget og hvem ikke, men hvordan elevernes måde at fylde eller ikke fylde på ser ud, når eleverne gennem tallene relateres til hinanden. Tallenes værdi i analysen ligger altså i, at de tolkes i forhold til hinanden. Det handler dermed ikke om at fremdrage, hvor meget og hvor lidt hvem taler, men hvem, der tiltager sig talerum 'mere end' og 'mindre end' andre, og på hvilke måder forsøgene på at tiltage sig rum kombineres. Tallene danner altså udgangspunkt for en analyse af elevstrategier læst gennem forskel, og forskelle ses i dette analysespors optik netop som relationelle. Tallene er dermed ikke resultater i sig selv, men øjenåbnere, der kan skabe brud i analysen ved at tvinge mit blik ud på alle elever i rummet, og en systematisering af observationen af praktikker, der gør det muligt at fremanalysere eleverne ved at relatere deres strategier til hinanden. Altså en måde at læse relationelle forskelssætninger i hele det sociale rums flade.

Jeg har i behandlingen af materialet eksperimenteret med flere analysestrategier, som jeg igen har forkastet. En af de strategier, som jeg opgav igen, var at opbryde materialet ud fra kategorier relateret til undervisningens indhold. Mens både kristendom og islam som beskrevet indgik i hver plenumsession på C-skolen, åbnede forløbet på B-skolen derimod umiddelbart mulighed for at differentiere mellem de moduler, der havde henholdsvis jødedom, islam og kristendom som

udgangspunkt for samtalen. Snittet gav imidlertid ikke megen mening, da mit arbejde med lydsiden tydeliggjorde, at der ikke nødvendigvis blev talt jødedom, selv om det var jødedom, der stod på dagsordenen. Desuden ledte et sådant snit hen til at bruge tallene på måder, som begyndte at se dem som resultater i sig selv. Med en enkelt undtagelse var der heller ikke nævneværdige forskelle at spore mellem de tre indholdsblokke. Denne undtagelse er til gengæld interessant. Det drejer sig om kategorien, hvor læreren udpeger en elev til taletur, uden at eleven forudgående havde anmodet om ordet. Denne turtagningspraktik brugtes mere i forbindelse med de moduler, hvor islam var officielt tema, og var primært rettet til elever, som læreren betegnede som "muslimer". Dette henledte min opmærksomhed på, hvilke elever der i de to undervisningsforløb trækkes ind i samtalen, uden at de har bedt om det. Dermed var jeg tilbage ved at bruge tallene som øjenåbnere for – ikke mindst – at se eleverne i relation til hinanden, og ikke som resultater, der i sig selv kunne sige noget om f.eks., hvordan elever i forhold til kvantitativ aktivitet forholdt sig til undervisningen i de enkelte indholdsområder.

4.3.4 Kampen om ordet: Registrering af turtagningspraktikker og hvordan de brydes op

Centrum i mine analyser af de systematiske registreringer er kampen om ordet. Dette handler basalt set om kategorierne *markering – tildeling/erobring* af ordet samt om *irettesættelse/afvisning*, hvilket gælder både i plenum og grupper, hvor kampen om ordet f.eks. kan angå muligheden for at kommunikere med læreren. Denne kamp kan ikke kun forstås som en sproglig praktikform, men snarere en organisering af rummet i en kombination af bevægelse, rum og sprog. Kampen om ordet rummer, som anført, også kampen om lærerens opmærksomhed: F.eks. mellem grupper, mellem medlemmer af grupper og mellem elever ved individuelt arbejde i klassen. Jeg har valgt at udfolde analyserne ud fra kampen om ordet i plenum, fordi det er det mest omfattende materiale, hvorfor det her er muligt at følge en systematik i aktørernes brug af praktikker på en anden måde, end hvis der er tale om relativt få markeringer. Gruppearbejdsregistreringerne er så sparsomme til at tegne et billede af aktørstrategier. Og det er det, der er pointen med analysen: Hvem søger at indtage hvad, og hvem lykkes med det? Hvem søger at erobre ordet på en legitim måde via håndsoprækning, og hvem af de, der gør det, har succes med det? Hvem søger omvendt ordet ved at forsøge at erobre det uden forudgående lærersanktion, og for hvem tegner denne praktik sig som legitim og for hvem ikke?

Dette handler altså om at tegne et mønster af klasserummets praksis gennem følgende spørgsmål:

- Hvordan er forholdet mellem turtagningspraktikkerne? Hvad fremstår som de mest praktiserede former, og hvordan ser de ud i forhold til hinanden? Turtagningspraktikker fastholder jeg gennem positionsbegrebet, hvor et første greb er at fremanalysere fylden af de respektive positioner i forhold til hinanden.

- Hvordan fordeler de aktører, der får positionerne til at fremtræde gennem deres forsøg på at indtage dem? Hvem søger at indtage hvad – opdelt på de forkonstruerede sociale kategorier minoritet/majoritet og køn (gennemgået i Kapitel 1)?
- Hvordan opbrydes billedet af dette ved at følge og relatere de enkelte aktører til hinanden?

Dette handler om i to på hinanden følgende greb at fremanalysere aktørernes positionering, her forstået som deres strategier i forhold til rummets positioner. Målet med dette er at opbryde og rekonstruere de forkonstruerede sociale kategorier, der sættes analytisk på spil ved at krydse praktikker ind over. Hvordan relaterer elever inden for og på tværs af de nævnte kategorier sig ud fra, hvilke praktikker de bruger, og i hvilken grad de har succes med dette? Og hvilke klassifikationsstrukturer træder hermed frem ud fra, hvordan forskelle praktiseres?

Hermed er vi fremme ved at kunne krydse analysen af positionering i forhold til det, jeg her fastholder analytisk som klasserummets positioner (turtagningspraktikker), med analysen af dispositioner, som de fremstår i ikke mindst lærernes tale om elever – deres kategoriseringspraktikker.

4.4 Elevernes socioøkonomiske baggrund. Læreres, elevers og forældres beskrivelser og 'oplysninger' om elever og elevbaggrunde som udgangspunkt for en analyse af dispositioner

Analysens oparbejdning af elevernes dispositioner hænger teoretisk og begrebsligt sammen med habitusbegrebet og begrebet om kapitaler, som jeg har skrevet mig ind i det i Kapitel 1. Som det desuden er beskrevet i Kapitel 3, er et første operationaliserende greb i denne forbindelse udvælgelsen af de to skoler, hvor der var begrundet formodning om, at de udvalgte klasser ville opvise forskellige sammensætninger og fordelinger af økonomisk kapital og kulturel dannelseskapital i det socioøkonomisk landskab, som analytisk kunne tegnes her. Dette har betydet, at jeg i forbindelse med observationsforløbene på de to skoler har ønsket at oparbejde et materiale, der har kunnet bruges i en sådan analyse, og her står interviewmaterialet centralt. Det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, som anført i Kapitel 1, at en egentlig fuldt udfoldet feltanalyse, som den er udfoldet i Bourdieu og samarbejdspartneres eget arbejde og brugt i flere Bourdieu-inspirerede arbejder i f.eks. nordisk uddannelsessociologisk sammenhæng (f.eks. henholdsvis Bourdieu 1998 og Börjesen 2005), ikke er brugt i denne afhandling. En sådan analyse ville have fordret en helt anden type design, som f.eks. udnyttede korrespondanceanalysens potentiale for at krydse institutioners placering på feltet med aktørernes. Denne afhandlings interesse ligger i en anden krydsning, nemlig en krydsning af aktørernes strategier og klassifikation i et socialt rum – med hvordan viden reguleres og regulerer subjekter.

Centralt i det, jeg har søgt at trække ind fra Bourdieus begrebsliggørelse af 'socialt rum', og noget af det, som en Foucault-inspireret analyse hverken evner eller sigter på at fange, er netop aktører som socialhistoriske størrelser, der med deres personer og kroppe trækker noget med ind i rum, som de kan studeres i.
For at operationalisere et sådant greb, der orienterer sig i retning af elevernes socioøkonomiske baggrund som 'noget', der indgår i, hvordan de anerkendes i klasserummet som socialt rum, i dataproduktionen, valgte jeg at foretage en række lærerinterviews, nemlig et før, et under og et efter undervisningsforløbenes gennemførelse. Foruden at give mig adgang til lærernes formulering af curriculum for forløbet samt adgang til organisatoriske forhold på skolen og i klasserne, som de formulerede dem, er dette materiale frem for alt oparbejdet for at skabe en tekst, hvor lærerne beskrev eleverne. Som det kan ses af interviewguiderne (Bilag H, I, S og T), har spørgsmålene i denne forbindelse fra min side været så åbne og så lidt udpegende som muligt. Jeg har bedt lærerne beskrive hver enkelt elev i deres klasser, og hvor lærerne har spurgt, om der var noget, jeg særligt gerne ville vide, har jeg svaret, at det, der interesserede mig, var de oplysninger, som lærerne mente, det gav mening at give for at kunne sige noget om hver enkelt elev.
Dette materiale har jeg kontrasteret med et interviewmateriale med kortere interviews med eleverne. Spørgsmålene har været dirigeret af først at få eleverne til at præsentere sig selv og derpå bede dem præsentere deres familie, deres venner, fritidsinteresser samt deres oplevelse af egen skolesituation. På B-skolen, hvor antallet af elever var relativt overskueligt, kunne jeg lave et materiale, hvor jeg søgte at interviewe alle elever (de 15 elever til stede i hovedparten af forløbet, hvoraf 14 indvilgede i interview).
Imidlertid opviste dette materiale flere problemer, da jeg behandlede det. Mange elever var f.eks. ikke i stand til at fortælle, hvad deres forældres erhverv var. Dette er ikke i sig selv uinteressant, fordi det også er en analytisk overvejelse værd, hvilke elever der netop kan og vil prioritere at beskrive dette. Ikke desto mindre savnede jeg en tredje kontrasterende brik, nemlig et materiale, der også rummede forældrenes egne oplysninger. På C-skolen valgte jeg derfor at supplere de to andre materialetyper med et spørgeskema rettet til forældrene.
Samtidig var der i forhold til C-skolen det problem, at det var en umulighed både at foretage, men også at behandle elevinterviews med alle de 47 elever, som var til stede i hovedparten af forløbet. Reviderede strategier måtte altså anvendes på C-skolen, hvilket jeg nu vil behandle i mere detaljeret form. Ligeledes vil jeg behandle, hvordan beskaffenheden af det oparbejdede materiale fik konsekvenser for udviklingen af de analytiske strategier i forhold til fremanalysering af elevers dispositioner og deres anerkendelse.

4.4.1 Elevinterviews

Som beskrevet tidligere i dette kapitel gjorde forløbet på C-skolen det nødvendigt at prioritere nogle elever mere end andre i forhold til gruppearbejdet. Jeg valgte at forfølge dette snit i forhold til

elevinterviews og interviewede dermed de 15 elever i de tre grupper, som jeg observerede, når gruppearbejdsformen blev brugt. Alle indvilgede i interview.
Elevinterviewene var på begge skoler semistrukturerede – dvs. at jeg har brugt en på forhånd udarbejdet interviewguide som ledetråd. Desuden er interviewguiden på C-skolen udvidet med spørgsmål om foretrukne arbejdsformer, om de hører mest efter, når lærere eller når elever taler, og om de har en mening om religion, eller selv har en religion. Sidstnævnte spørgsmål ligger som det sidste i interviewet.

I min interviewpraksis lader jeg mig dog også styre af, hvad jeg kan få dem til at snakke om. Jeg stiller f.eks. supplerende spørgsmål ud fra deres udsagn. I enkelte tilfælde er der spørgsmål, som jeg glemmer at stille. Dette drejer sig bl.a. om spørgsmålet om foretrukne arbejdsformer[67] og relaterer primært til deres vurdering af egen skolesituation. Det er således ikke materialet til en decideret analyse af elevernes dispositioner, der rammes af denne ujævnhed, men derimod materiale til at sige noget om elevernes positionering, her forstået som deres italesættelse af egen skolesituation.

Interviewmaterialets indhold kan, som antydet, groft sagt opdeles i, hvad der relaterer mest til elevernes disponering og til deres positionering. Indhold, der siger noget om deres positionering, er deres beskrivelser af skolegangen: relatering til aktiviteter, fag og præstationer. I forhold til elevernes tale om egen skolesituation er der et spørgsmål på spil om, hvorvidt disse italesættelser kan tolkes som positioneringer, og hvorvidt de kan siges at blive til i skolerummet og i så fald hvordan. Sagt på en anden måde er det et spørgsmål om, hvorvidt det, eleverne siger til mig, kan siges at blive til i skolerummet: Hvad for en slags voksen, jeg bliver i interviewsituationen og i min tilstedeværelse på skolen og i klasserne i det hele taget – her særligt i forhold til eleverne.
Hvad angår at bruge interviewene som materiale til dispositionsanalysen, er der desuden involveret et spørgsmål om karakteren af oplysninger – og måden disse italesættes af eleverne – m.a.o. deres beskrivelser af deres familie, herunder forældres arbejde (samt i nogle tilfælde uddannelse og boligforhold). Her må det medtænkes, at det drejer sig om ni-tiårige, der skal søge at beskrive forældres i nogle tilfælde ganske komplicerede arbejde. Det er det sidste spørgsmål, jeg prioriterer at reflektere ind i analysen: At eleverne prioriterer forskelligt, de er forskellige. At dette forhold afføder forskellige prioriteringer og praktiserede valg fra min side, som først bliver tydelige for mig i efterbehandlingen, har været materialets produktionsbetingelser.

[67] Et enkelt sted er der desuden ikke spurgt til 'værste' fag, ligesom relation til (fænomenet) religion enkelte steder er udeladt, og de steder, det er stillet, varierer formuleringen noget.

4.4.2 Spørgeskemaerne på C-skolen og de manglende spørgeskemaer på B-skolen

Spørgeskemaerne var som udgangspunkt rettet til alle 50 elevers forældre. De er, efter lærernes ønske, udfyldt ved en forældrekonsultation, hvor lærerne[68] har været til stede, men ikke jeg. Skemaerne rummer oplysninger om sprog, ejerforhold omkring bolig, forældres (samt evt. andre med eleven samboende voksne), skole- samt evt. ungdoms- og videregående uddannelse og erhverv. Alle spørgsmål er besvaret i de skemaer, der er blevet udfyldt, bortset fra et enkelt, hvor elevens navn ikke er skrevet på. Det har til gengæld ud fra interviewmaterialet været identificerbart. Til gengæld er kun 23 skemaer udfyldt ud af 50 elever. Da nogle elever er samlevende søskende, er der i klasserne reelt 46 familiekonstellationer, hvoraf der altså er skemabesvarelser på de 22 familier. Skemaerne kan altså ikke i sig selv bruges til at tegne et socioøkonomisk landskab over klasserne som helhed.
Hvis vi vender os mod de 15 elever fra de tre grupper i fokus (og som alle er blevet interviewet), foreligger der skemabesvarelser på 9 ud af 15. I gruppe 2, som jeg valgte at fokusere på, er der skemabesvarelser på tre elever ud af fem, nemlig Gülsen, Clara og Janus. Der var ikke udfyldt skema på Niels og Daniella, men dem havde jeg til gengæld fra lærere og fra eleverne selv forholdsvis fyldige oplysninger på.

I og med at spørgeskemaerne kun dækker lidt under halvdelen af familiekonstellationerne, og at der alene er gennemført interview med 15 af eleverne, svarer materialet til dispositionsanalysen i forhold til C-skolen ikke til materialet brugt til positionsanalysen. Her dækker praktikregistreringerne nemlig alle tilstedeværende elever. Derimod dækker lærernes beskrivelse af elever dem alle, hvorfor det, at nogle forhold trækkes frem, men udelades ved andre, i sig selv udgør et materiale for analyse. Gennemgående kategoriseringer af denne art i lærernes elevbeskrivelse er f.eks. *'akademikerforældre', 'ikke-akademikerforældre'* eller *omtale af uddannelse/erhverv udeladt*. På denne måde bliver den røde tråd og hovedfokus i analysen lærernes kategoriserings- og anerkendelsespraktikker, hvilket gælder for begge skoler, og det konkrete analytiske snit i dispositionsanalysen på C-skolen bliver elever i en udvalgt gruppe.

Gruppen er, som alle andre grupper (som nævnt ovenfor), repræsentativ i forhold til krydsning af mine kategorier: minoritet – majoritet, dreng – pige; det første i og med at lærernes eksplicitte kriterier for gruppesammensætning f.eks. har været 'en muslim i hver gruppe'. At det netop er hele gruppen, jeg tager udgangspunkt i, tvinger mig ligeledes til ikke bare at se en elev som f.eks. Gülsen, som af forskellige årsager fangede mit blik, men også en elev som Daniella, der ikke gjorde det, og hvis interviewmateriale i starten var alt andet end en fornøjelse for mig at arbejde med. Hvordan ikke mindst denne konkrete analyse peger på forskerens dispositioner for at se både

[68] Jeg har ikke oplysninger om, hvorvidt der bruges tolke, og hvilke forældre der i så fald tolkes for ved forældremøder, konsultationer etc.

elevers dispositioner og lærernes fremstilling af og blik for disse, vender jeg tilbage til i analysen af materialet fra C-skolen (Kapitel 13). For indeværende understreger eksemplet den spændetrøje, som fokusset på alle elever i en bestemt gruppe har presset mig til at arbejde med.

Opsummerende vælger jeg altså i materialet på C-skolen at fremanalysere elevernes dispositioner gennem en triangulering af lærerbeskrivelser af eleven, elevens selvbeskrivelse og, hvor dette er udfyldt: det af forældrene udfyldte spørgeskema. I denne vekslen mellem materialetyper lægger jeg vægt på, hvad der nævnes og trækkes frem vs. ikke nævnes og stilles i baggrunden af de respektive informanter. Desuden lægger jeg vægt på at fremanalysere det relationelle i særligt elevernes og lærernes beskrivelser: at 'noget' altid beskrives i forhold til 'noget andet'. Elever sammenlignes eller sammenlignes netop ikke med andre elever – og de optrædende kategoriseringer fremstår i relation til andre kategoriseringer. Så vidt materialets kategorier. Men mit blik på disse er naturligvis informeret af, at min analyses teoretiske optik netop har udgangspunkt i det relationelle: At klassifikationer netop bliver klassifikationer i og med, at der gøres forskel. Materialets relationer ses altså i min optik som forskelssætning. Til gengæld går jeg her ikke omhyggeligt ind i systematikkerne i lærernes fremskrivning af dispositioner som et selvstændigt analyseområde.

I materialet fra B-skolen, hvor jeg ikke har brugt et spørgeskema til forældrene, og hvor de socioøkonomiske baggrundsoplysninger derfor står væsentligt svagere, prioriteres de systematikker, der tegner sig i lærerbeskrivelsen af eleverne. Dette kontrasteres med nedslag i elevernes selvbeskrivelser og de beskrivelser og værdisættelser af læreren og lærerens arbejde, der også fremkommer her. Mens udgangspunktet for dispositionsanalysen på C-skolen således har centrum i en udvalgt gruppe elever, hvori egne og læreres beskrivelser og værdisættelser samt forældres oplysninger udgør spændingsfeltet, så er det lærerens beskrivelsessystematikker, og dermed læreren, der er i centrum i analysen på B-skolen. For analysen af materialet for begge skoler gælder det, at centrum i analysen er lærernes kategoriserings- og anerkendelsespraktikker. Elevernes selvbeskrivelser og på C-skolen spørgeskemaet tjener til, at jeg i nogen grad kan stikke ned i sociale baggrundsvariable og således relatere anerkendelsespraktikker i klasserummet til elevernes socioøkonomiske baggrund og på den måde fremanalysere eleverne som socialt klassificerede.

4.5 Dispositioner, positioner og positionering ud fra turtagnings- og kategoriseringspraktikker vs. videns- og subjektproduktion ud fra klasserummets tale. Beskrivelsessprog og begreber

Analysen af det sociale rum som udgangspunkt for at fremanalysere sociale klassifikationer af aktører foregår altså i to bevægelser. I analysen af dispositioner fremanalyseres aktørerne ud fra, hvordan de kategoriseres og anerkendes, og hvordan dette kan ses forhold til værdisættelse, begrebsliggjort som kapitaler. Dette er fremanalyseret i relation til elevernes beskrivelse af sig selv

og deres familier og (for C-skolens vedkommende) forældres oplysninger om deres egen og dermed elevernes socioøkonomi.

I analysen af praktikker bruges begrebet position til at indfange, hvilke praktikker der er tilgængelige, og hvilke der søges indtaget og med hvilken succesgrad. Dette er koncentreret om kampen om ordet og konkretiseret i systematiske registreringer af turtagningspraktikker i forbindelse med organiseringsformen 'plenum, der tager udgangspunkt i læreroplæg'. Noget andet kunne være valgt: I forhold til f.eks. organiseringsformen 'gruppearbejde ud fra arbejdsark' kunne jeg principielt have valgt at kigge på 'det at henvende sig til en lærer for at påkalde sig lærerens opmærksomhed', eller 'ikke at gøre det' og på denne vis reduceret og lokaliseret praktikker og dermed analysen af indtagelige positioner til gruppearbejdet. Men som jeg har valgt, indgår gruppearbejdet nu alene gennem dispositionsanalysen, hvor fokuselevernes praktikker i plenum til gengæld trækkes ind.

Over for denne analyse af det sociale rum, dets positioner forstået som, hvad der kan indtages, og dets sociale klassifikationer står fremlæsningen af vidensformer og de dertil knyttede og producerede elevsubjekter og subjektiviteter. Her er materialet sproglige ytringer i klasserummets tale om et indhold, og hvordan dette knyttes til aktører. En tale, der ligeledes er optaget og produceret i forbindelse med organiseringsformen 'plenum, der tager udgangspunkt i læreroplæg'.

Skønt de lingvistisk orienterede, f.eks. tekstlingvistisk inspirerede greb primært knytter sig til sidstnævnte analytiske spor og dets analyse af klasserummets tekst/tale, så bruger jeg elementer fra disse Fairclough-inspirerede læsestrategier, når jeg behandler interviewmaterialet i forbindelse med dispositionsanalysen. Det drejer sig om, at et blik på præsupponeringer og grænsemarkører som "men" bruges til at fremlæse værdisætninger i beskrivelserne. Jeg bruger desuden det foucaultske greb 'problematisering' (Foucault 2004:22ff.), der, som nævnt i indledningen, begrebssætter en central analytisk årvågenhed i hele afhandlingen. Ligeledes bruger jeg beskrivelsessprogligt forholdet mellem, hvad der træder frem, og hvad der træder tilbage, i forgrunden og i baggrunden, hvilket trækker linjer til den foucaultske analyseinteresse i udsagnet/annonceringen ("the statement") og "its correlations with other statements that may be connected with it, and show what other forms of statement it excludes" (Foucault 2003b:30-31). Vigtigt er det imidlertid, at dette i sammenhæng med dispositionsanalysen alene tjener som et beskrivelsessprog, ikke mindst for at beskrive lærere og elevers konstruktion af det Jette Kofoed begrebssætter som 'elevhed' (Kofoed 2003) og forskellige typer måder at være elev på: Her primært set ud fra, hvilken slags elev lærerne fremtaler de respektive elever som. Det overordnede sigte er imidlertid begrebsligt styret andetsstedsfra; nemlig af habitus og kapitalbegreberne som en måde at læse, ikke hvem der tilhører hvilke klasser i social forstand, men hvordan klasser i social forstand **bliver til** i klasserummet som

en empirisk konkretisering af socialt rum. Imidlertid kan man sige, at der glider et Foucault- og Fairclough-inspireret beskrivelsessprog over i ikke mindst fremanalyseringen af kategoriserings- og anerkendelsespraktikker.

Omvendt reserverer jeg ordet 'position' til den felt- og praktikorienterede analyses begreb 'position'. Selv om det optræder hos Foucault selv og ikke mindst spiller en fremtrædende rolle i den af bl.a. Foucault-inspirerede poststrukturalisme, hvor denne krydser med socialkonstruktionisme, nemlig som subjektspositioner, så bruger jeg i stedet for om dette 'pladser' for at være subjekt. Jeg arbejder ikke i denne afhandling ud fra, at man med de valgte foucaultske greb skulle kunne sige noget om aktørernes praktiske positioner i det sociale – "kun" om, hvordan der skabes muligheds- og begrænsningsrum og dermed pladser for at 'blive sig selv'.
Pointen er samlet set at udfolde analysen gennem to analytiske strategier – og at udfolde disse to forskellige institutionelle settings – på to skoler med et forskelligt socioøkonomisk terræn og en på nogle måder forskellig organiseringsform. Ikke for at berigtige og validere ved at afsøge hyppigheder – så ville to skoler heller ikke have været nok. Heller ikke for at begå komparationer for at udpege fællestræk, der understøtter en generalisering, men for at udfolde komplekse processer forbundet til vidensformers og sociale klassifikationers produktion for at trænge længere ind på 'livet' af deres både forskelligartede og homologe dynamik.

2. DEL: EN DANSK SKOLE MED MULTIKULTURELLE BRUGERE. ANALYSE AF ET UNDERVISNINGSFORLØB PÅ B-SKOLEN

Kapitel 5: Læreren, undervisningsforløbets curriculare struktur og læreritalesættelser om undervisningsforløbets curriculum

I denne del af afhandlingen udfoldes en række analyser af materiale fra observationer på B-skolen. Med udgangspunkt i skolen, klassen og forløbet, som de allerede er skrevet frem i Kapitel 3, vil jeg nu kort introducere til læreren og dennes italesættelse af undervisningsforløbet før, under og efter dets afvikling. Med udgangspunkt heri gennemgås derpå, hvordan de efterfølgende tre analyser, nemlig analysen af klasserummets officielle tekst, analysen af elevernes dispositioner og analysen af elevernes indtagelse af positioner i turtagningssystemet, vil udfolde sig. Dette kapitel er dermed både en åbning, der trækker linjer til skolen og klassen, sådan som jeg har skrevet det frem i Kapitel 3, en introduktion til forløbets curriculum og dets italesættelse og slutteligt en introduktion til analysens gang.

5.1 Læreren

Klasselæreren Jette varetager klassens undervisning i de humanistiske fag (Dansk, Engelsk, Kristendomskundskab). Det er hende, jeg følger under forløbet. Klassen har i alt fire lærere tilknyttet, men flest timer har Jette.
Læreren har haft klassen siden 1. klasse. Hun er i midten af trediverne, opvokset i provinsen og er som læreruddannet højere uddannet end sine forældre.
Hun har linjefag i Dansk og et fremmedsprog. Hendes formelle fagligt-pædagogiske kvalifikationer for religionsundervisning har hun fra seminariefaget Kristendomskundskab på fællesfagsniveau (den gamle læreruddannelse.)
Jette er enlig og venter sit første barn, hvilket hun tidligt i vores kontakt omtaler, ligesom hun jævnligt refererer til det i sin tale i undervisningen, altså som en del af fagligheden. I interviewet før forløbets start (for-interviewet)[69] siger hun:

Øh, jeg skal ha et barn.. jeg er ikke gift.. det er acceptabelt i Danmark.. det er mange steder i verden hvor det ikke er acceptabelt men det er det i Danmark.. hvis de ikke har respekt for mig af den grund så er det dem der har et problem

[69] Medmindre andet nævnes, er citaterne fra for-interviewet – interview med læreren før forløbets start.

Og hvis de ikke kan acceptere at sådan er samfundet i Danmark.. altså selvfølgelig har man lov til at tro på hvad man vil men man skal ikke sætte sig til dommer over for andre men jeg mener at man skal vise passende respekt

Med de to udsagn trækker Jette to ting frem: Dels sin status som enlig gravid og dels nogle udsagn, der underforstår, at nogen (”de”) kunne tænkes ikke at have ”respekt” for hende af den grund. Dette forbindes i det første udsagn til forhold ”mange steder i verden” modsat Danmark og i andet udsagn til tro. At ’nogen’/”de” er en underforstået reference til nogle, der er voksne og forældre, fremgår, da Jette taler videre:

Man kan godt sige til sine piger: ’ øh, men det kan godt være Jette skal ha et barn og hun er ikke gift men derfor betyder det ikke at du skal gå hen og gøre det samme’.. jeg har ikke respekt for dig hvis du får et barn uden at være gift.. men derfor kan jeg måske godt ha respekt for Jette

Respekt og ”passende respekt” tales frem som idealer. Det sidste går igen i Jettes italesættelse af hendes mål med undervisningsforløbet, som vi skal se længere fremme i dette kapitel (5.3). I just citerede udsagn har respekten to sider: Det er noget forskelligt, som Jette skal respekteres for, og som ’egne piger’ skal respekteres for. Dette differentierede respektideal knytter an til en differentiering mellem på den ene side ’Danmark’, hvortil Jette forbinder sig selv, og på den anden side ’mange steder i verden’, hvortil ’sine piger’ knyttes. Idealet om respekt begrundes altså med respekt for det danske samfund, ikke med kvaliteter knyttet til hverken at få børn som enlig eller ikke at få det.
Samtidig kan passagen tolkes som en argumentation for egen legitimitet. Et forsvar for egen anerkendelsesværdighed; som værdig til en anerkendelse, som læreren ikke tager for givet, at hun er genstand for.

5.2 Det gennemførte og det læreritalesatte curriculum: Paralleller og samtale

Undervisningen i forløbet var lagt over 7 forskellige dage fordelt over en periode på 25 dage med i alt 16 lektioner af 45 minutter. Undervisningssessionerne bestod af 5 sessioner på 2 lektioner og 2 sessioner på 3 lektioner. Der var tale om en komprimering af den ugentlige time i Kristendomskundskab (der ikke på skolen er særskilt skemalagt). Forløbet udgjorde, hvad læreren havde planlagt at gennemføre af eksplicit defineret religionsundervisning i hele det pågældende skoleår.

Den overordnede ramme for forløbet var et undervisningsmateriale (Meidahl 1989). Her gennemgås seks religioner: jødedom, islam, afrikansk religion (vol. 1), hinduisme, buddhisme og kristendom (vol. 2). Der hører desuden en lærervejledning til materialet.
Forløbet planlagdes fra lærerens side før forløbets start til at foregå over 14 lektioner fordelt på 7 dage (og således 2 lektioner kortere, end det reelt blev). Her skulle den ovenfor nævnte række af religioner præsenteres for eleverne. Denne plan blev fremlagt på klassen en måned før forløbets start (For-observation 15/8). Denne præsentation – samt lærerens mundtlige beskrivelser i for-interviewet – var, hvad der ved forløbets start var beskrevet om forløbet fra lærerens side. Læreren arbejdede således ikke med en detaljeret nedskrevet plan, ligesom hun ikke arbejdede med en konkretiseret tidsmæssig prioritering i forhold til arbejdet med de enkelte religioner.

Det gennemførte forløb omfattede i praksis kun jødedom, islam og kristendom. Da det viste sig, at gennemgangen af jødedom havde taget seks lektioner, reviderede læreren sin plan. Tidsforbruget på hver enkelt religion fordelte sig derfor med 6 lektioner, der havde udgangspunkt i lærebogens gennemgang af jødedom, og 5 lektioner, hvor udgangspunktet var lærebogens gennemgang af islam og kristendom.

I interviewet med læreren midtvejs i forløbet giver læreren i begrundelsen for revideringen af den oprindelige plan udtryk for den vurdering, at islam og kristendom var mere afgørende for forløbets gennemførelse end buddhisme, hinduisme og afrikanske religioner. Denne prioritering kan allerede spores i lærerens italesættelse af planen før forløbets start:

MB: Og det er rigtigt forstået at det er hinduisme og buddhisme, du vil bruge kortest tid på?
Jette: Jamen det bliver det jo nok altså et eller andet sted fordi.. det også jødedommen egentlig- fordi jødedommen- der er ikke rigtig nogen jøder men de skal alligevel ha forklaringerne og det er den der hænger mest sammen eller som- som egentlig generelt islam og kristendommen bygger på så den er ret vigtig.. at de ved hvad det er og at det ikke kun er sådan nogen der render rundt og rundt og skyder på palæstinensere ikke.. altså.. de afrikanske religioner.. jeg synes egentlig ikke at det- at det er det mest spændende og sådan noget men jeg synes alligevel godt at det- at det må nævnes.. det bliver nok sådan fo- det bliver nok det der bliver brugt allermindst tid på

Hinduisme, buddhisme og de såkaldt afrikanske religioner er altså, hvad der fra lærerens side prioriteres lavest, mens jødedom prioriteres højere. I denne forbindelse underforstår læreren et kriterium for prioritering af undervisningsindhold forbundet til, hvilke elever der er i klassen, og hvilke religioner disse kan forbindes til. Det underforstås i udsagnet om, at jødedom ”alligevel” er vigtig, selv om ”der ikke rigtig [er] nogen jøder”. Det fremgår samtidig, at kristendom og islam har

en central placering i forløbet. For når jødedom ”alligevel” skal med, er det, fordi jødedom er den religion, som islam og kristendom ”hænger mest sammen” med eller ”bygger på”. Elevgruppens sammensætning indgår også på andre måder i italesættelsen af læreplanens udformning. Det viser sig gennem lærerens understregning af, at eleverne bør have at vide, at jøder ”… ikke kun er sådan nogen der render rundt og rundt og skyder på palæstinensere…”. Underforstået; at det er der nok nogle elever i klassen, der kunne tro.

I efterfølgende citat spiller ’de muslimske elever’ (jf. ”når vi er på en skole med så mange muslimer”) en særlig rolle for prioriteringen af det faglige stof. Her som argument for, hvorfor de lavere prioriterede religioner alligevel er vigtige:

…det jeg synes gør det lidt vigtigt det er jo at øh islam har en traditionel respekt for det man kalder bogens religioner altså netop jødedom og kristendom.. også fordi de jo til dels bygger på de hvor de så siger ’jo men der er altså noget der I har fået galt i halsen men nu skal I høre hvordan det rigtigt er- men- men vi har respekt for jer og I må meget meget gerne konvertere til os’ og så videre og så videre ikke- hvor øh afrikanske religioner hinduister og buddhister aj men absolut er totalt hedninge inden for dem ikke.. og når vi er på en skole hvor der er så mange muslimer så er det jo egentlig vigtigt at få- altså de andre store religioner altså ligesom nævnt at der er mere end lige de tre som egentlig har mere eller mindre samme geografiske udgangspunkt ikke- så når man sammenligner verden så er det i hvert fald ikke så langt fra hinanden

Det er altså særligt de ”mange muslimer”, som det er vigtigt for at høre om de religioner, der ikke er kristendom og jødedom – ”bogens religioner”. Læreren taler her også om, at de tre religioner (islam, jødedom og kristendom) har samme geografiske udgangspunkt og sammenlignet med ”verden” ikke er så langt fra hinanden – modsat de religioner, som ’nogen’ (”mange muslimer”) mistænkes for at mene er ”hedninge”.

At der i indholdsprioriteringen fra lærerens side tænkes eksplicit i, at eleverne selv kan lægge indhold ind, fremgår af udsagnet ” for det afhænger jo også af om, hvad de vil sige noget om…”, som er lærerens svar, da jeg spørger, om hun har nogen ide, om hvor mange lektioner hun vil afsætte til hver religion.

”Hvad de vil sige noget om” peger også på forløbets organisering i arbejdsformer. ’Samtalen’ på klassen prioriteres her, frem for at elever arbejder selv, f.eks. via arbejde i grupper:

MB: *Skal de lave noget, besvare spørgsmål skriftligt eller skal de sidde og lave gruppearbejde eller skal de gøre noget med det?*

Jette: Ja men jeg synes.. her synes jeg nok at det er samtalen der er det vigtige.. fordi altså gruppearbejde det synes jeg jo så igen er- er- en- en proces.. for sig.. og der vil jeg så sige at både i 6.[70] *og i 4. klasse at der synes jeg ikke det er nødvendigt*

”Samtalen” modstilles her ”gruppearbejde”. Gruppearbejde er en proces og ikke nødvendig på disse klassetrin. Samtalen er samtale med læreren. Det er samtalen med læreren, der gør ’samtaleemnerne’ faglige, og det er denne samtale, der giver eleverne udbytte.

Arbejdsformerne beskrives altså dels som samtale – og dels som bygget op om læsning i undervisningsmaterialet ”i fællesskab”, som hun siger. Da jeg spørger nærmere ind til dette, viser det sig, at hun mener, at hun selv læser op, og at der derfra samtales om stoffet.
Her italesætter læreren en målsætning om at bygge på sammenligninger religionerne imellem – og ud fra noget, eleverne selv erfaringsmæssigt kender til:

… nogen steder ved jødedommens spiseregler kan man jo så drage lidt sammenligninger til øh til islams ikke.. der var en af de muslimske børn som sagde ’må jøderne ikke spise svinekød’.. ’nej men de må det heller ikke’.. men så kigger jeg på det historisk.. det gør han så ikke [bogens forfatter/MB].. at det faktisk er på grund af trikiner at svinekødet egentlig er blevet frarådet.. men så siger man ’jamen det er jo egentlig ikke religiøst- det er jo egentligt sundhedsbestemt at- at man skal lade være med at spise det der kød for det bliver- gør dig hurtigere syg end den anden slags kød’…

MB: Du.. vil du lægge vægt på sammenligninger mellem religionerne undervejs?
Jette: ja et eller andet sted.. jamen jeg vil nok lige nævne det.. man går i synagogen om lørdagen.. man går i moskeen om fredagen og i kirken om søndagen.. det ved de fleste egentlig godt i hvert fald moskeen om fredagen og kirken om søndagen herude.. der er måske ikke så mange der vidste at man går i synagogen om lørdagen så et eller andet sted så er det jo ligesom sammenligneligt at man.

I det første citat sættes sammenligningerne ind i det, læreren beskriver som et historisk perspektiv, modsat lærebogen (”men så kigger jeg på det historisk”). ’Det historiske’ bliver her en forklaring, der trækker på sundhed og fysiologi: Det er egentlig ikke religiøst med spisereglerne, men har fysiologiske grunde.
Da jeg spørger ind til ’sammenligner’, trækker læreren en sammenligning mellem synagoge, moske og kirke, som man går i på bestemte ugedage.

[70] Læreren gennemfører sideløbende et lignende forløb i en 6. klasse.

Om sammenligningernes funktion i forløbets strukturering siger hun i interviewet midtvej i forløbet, idet hun bruger betegnelsen ”paralleller”:

jeg går videre med islam på mandag og den- den- den håber at vi i hvert fald- at vi bliver færdige med islam men der ville det jo også være naturligt igen som jeg har gjort her med jødedommen og prøvet at trække de paralleller der er både til kristendommen eller til islam og så prøve at gøre det samme med islam

Efter forløbets afslutning (i interviewet foretaget herefter) er det også ’parallellerne’, som læreren fremhæver som en styrke ved forløbet, i den forstand at det er pga. dem, at eleverne var ”rimeligt meget med”:

jeg tror egentlig de var rimeligt meget med både under jødedommen og islam. Også fordi at jeg.. gjorde jo det meget tidligt at jeg lavede paralleller.. men selvfølgelig specielt under islam for der er jo altså ti ud af sytten der har en anden etnisk baggrund hvor af de.. syv eller.. otte.. har en muslimsk baggrund ikke.. hvis det ikke er- .. hvis det ikke er helt oppe på ni

Samtidig refererer læreren til ’elevbaggrunde’, og her er det ’anden etniske baggrund’ og særligt ’muslimsk baggrund’, der trækkes frem.

5. 3 Paralleller og samtale som veje til ’respekt’. Curriculare mål og begrundelser

Som tidligere nævnt kredser læreren ofte, som vi så indledningsvist, om *respekt*. Det er også tilfældet, når læreren sætter ord på, hvilket udbytte eleverne bør have af forløbet:

..jeg håber at øh at der kommer en- en respekt fordi jeg tror egentlig nok at øh desværre har vi oftere i skolen lavet henvisninger til islam og sagt ’ nå men muslimerne gør også sådan og sådan’ hvor vi måske egentlig ikke har fået forklaret godt nok egentlig hvad den kristne religion egentlig går ud på.. og hvorfor den er som den er..

Læreren nævner her, at formålet med forløbet også er at få forklaret ”den kristne religion”, hvilket hun overvejer som noget, der kan være forsømt, fordi ”vi” (lærerne?) oftest laver henvisninger til, hvad muslimer gør. At gøre dette skal føre til, ”at der kommer en respekt”.
Der er altså tale om at bryde med lærernes indforståethed i forhold til ”den kristne religion”. Samtidig underforstås det, at der mangler – ”en respekt” for kristendom, her formuleret på en måde, hvor lærerne har et fagligt ansvar for, at dette ændrer sig.

Om respekt handlede også de allerede citerede overvejelser om at inddrage religioner, der ikke hører til ”Bogens folk”:

… øh, islam har en traditionel respekt for det man kalder bogens religioner, altså netop jødedom og kristendom ..
..hvor øh afrikanske religioner, hinduister og buddhister, aj men absolut er totalt hedninge, inden for dem, ikk. Og når vi er på en skole hvor der er så mange muslimer..

Her er det særligt ’de muslimske elever’, der skal have udvidet deres begreb om respekt i forhold til, hvad læreren anser ’islam’ for ’traditionelt’ at respektere. Ligesådan kan vi overveje, hvem det er, der skal have respekt for kristendom. Der siges ikke noget om det, og udsagnet kan dermed adressere alle elever, men det kan også adressere ’de muslimske’ særligt. De andre udsagn om respekt, og hvem der skal have den, peger i denne retning.

Ligesom i talen om lærerens egen status som enlig gravid er der i hendes italesættelse af forløbets mål et begreb om ’forskellighed’:

så det er sådan noget med- altså igen- at alle mennesker har forskellige religioner og forskellige.. noget passer til én.. noget passer til en anden og man- man får som regel noget med der hjemmefra men det er jo ikke altid dét man fortsætter med

Foruden en italesættelse af religion og ”forskellige religioner” som ’noget’, der er ”med der hjemmefra” og ”noget [der] passer til én”, mens ”noget passer til en anden”, åbnes der nu også for en anden dimension: ”det er jo ikke altid dét man fortsætter med”. Den til baggrund knyttede ’passende-hed’ kan altså forandres.

5.4 Klassifikation og rammesætning i lærerens forhåndsitalesatte plan og italesættelse af det praktiserede curriculum

Hvis vi nu trækker op på lærertalen om undervisningsforløbets curriculum og beskriver den ved hjælp af klassifikation og rammesætning, tegner der sig på den ene side et billede af en stærkt klassificeret adskillelse mellem religionerne. På den anden side nedbrydes denne tilsyneladende stærke klassifikation både i forhåndsitalesættelser og i italesættelserne undervejs i og efter det praktiserede forløb. Det er dels ’paralleller’, dels vægten på ’samtale’ og ’hvad eleverne vil sige noget om’, som viser en mere diffus og flydende relation mellem de med begrebet om ’forskellige religioner’ adskilte indholdsområder. At det diffuse og flydende alligevel tager udgangspunkt i stærke klassifikationer, på linje med det i kultur og nationer differentierede begreb om respekt, som

læreren taler frem, kan ses af talen om stoffets forstået som religionernes adskillelighed: En adskillelighed, der er en forudsætning for 'paralleller' og 'sammenligninger'. Dette fremstår som skærpet, når talen om 'religion' som indhold glider over i en tale om religion knyttet til og som elever og forældre. Her er der tale om afgrænsede klassificerbare størrelser, på linje med og tillige forbundet til begrebet om respekt, der differentieredes i henholdsvis "Danmark" og "mange steder i verden". 'Muslimske elever' fremstår desuden som særligt markerede bidragydere og særlige objekter for målsætningen om at skabe 'respekt'.
Det diffuse går igen i italesættelsen af det, vi kan forstå som rammesætning. På den ene side tales der om undervisningen som stærkt rammesat: En lærer styrer med udgangspunkt i en lærebog forløbets gang, og 'samtalen' med elever kontrolleres med udgangspunkt heri. På den anden åbner lærerens tale for, at forløbet er ukontrollerbart pga. elevbidragenes uforudsigelighed.

5.5 Analysernes forløb

Hvad brugen af klassifikations- og rammesætningsbegreberne bringer frem er, at det ikke mindst er de curriculare relationer mellem elever og indholdsområder, der gør de tilsyneladende stærke klassifikationer og den stærke rammesætning, som de fremstår i det læreritalesatte curriculum, knapt så stærke endda.
Jeg vil i de følgende tre analysekapitler nu opbryde curriculum og klasse på andre måder ved at gå ind i tættere analyser af, hvordan viden og elever forbindes til hinanden.

Først vender jeg blikket mod 'klasserummets officielle tekst'. Med faircloughske læsestrategier og foucaultske overbegreber etablerer jeg her et nedslag i klasserummets vidensproduktion. Hvilken viden om religioner, hvilke forbindelse til subjekter og hvilke pladser for disse produceres i 'klasserummets officielle tekst'? Hvilke pladser for subjekter genereres i vidensproduktionen (Kapitel 6)?
Derpå forlader vi i Kapitel 7 klasserummets tale som primært materiale og vender os med udgangspunkt i lærerens beskrivelse af elever mod, hvordan disse anerkendes eller netop ikke gør det, og hvad de ses som. Dette tager afsæt i lærerens kategorisering af elever ud fra videns- og fagrelaterede kategorier som 'religion'/'kultur' og ligger dermed på en anden måde end Kapitel 6 i forlængelse af det just gennemgåede. Hvordan kategoriseres eleverne gennem 'religion'/'kultur', når talen handler specifikt om, hvordan eleverne af læreren forstås som elever/forskellige typer elever? Hvilke dispositioner hos eleverne ses i forbindelse hermed som anerkendelsesværdige? Hvilke kapitaler tilskrives de?
Derpå analyseres i Kapitel 8, hvordan elevernes praktikker foregår i forhold til turtagningssystemet. Hvilke positioner indtages, hvordan og af hvem?

Afslutningsvis diskuteres i Kapitel 9 disse tre analyser i sammenhæng med hinanden. Hvordan fremtræder social klassifikation? Hvordan tegner klassens socioøkonomiske landskab sig omsat til klasserummets praktikker og lærerens anerkendelsesformer? Hvordan kan det belyse de pladser for subjekter, som tekstanalysen fremanalyserede, og endelig: Hvordan kan vi nu forstå viden om religion/kultur i sammenhæng med klasserummet, som det her er fremanalyseret?

Kapitel 6: Regulering af viden og subjekter: Det jødiske bryllup

6.1 Indledning

Det overordnede spørgsmål, som skal belyses i dette kapitel, er, hvordan relationer mellem undervisningens indhold og undervisningens aktører kan forstås – set gennem et blik på, hvordan talen i klasserummet konstruerer både aktører, indhold og relationer mellem disse. Basalt set har vi at gøre med et klasserum, hvor en lærer og et antal elever på forskellig vis og fra forskellige sociale positioner håndterer et indhold, som relaterer til videnskabsfag, læseplaner og fagets status i skoleinstitutionen foruden bl.a. mediefeltets betydningstilskrivelser, men som netop omsættes af lærer og elever. Det rekontekstualiseres. Min analytiske interesse vil som tidligere beskrevet ikke være i sig selv at følge rekontekstualisering som en omsættelses- og transformationsproces, men snarere at spørge: Hvad produceres her? Hvilket f.eks. indhold? Hvilke aktører? Hvilke relationer mellem disse? Hvilken viden og hvilke subjekter?
I dette kapitel (som i det tilsvarende kapitel om C-skolen, Kapitel 11) er der tale om en analytisk koncentration om indholdsdimensionen: At fremanalysere, **hvordan indholdets italesættelse gør det muligt at være elev**. Sagt med foucaultske begreber: **Hvordan talen både producerer indhold og elever – og hvordan 'religion' gøres til viden, og 'elever' både udsættes for viden og gøres til viden selv**. Analysestrategien er således at undersøge, hvordan talen i rummet konstruerer objekter, subjekter og begreber, og hvilke magt-vidensstrategier der fremtræder heraf.

Til nærmere analyse har jeg udvalgt[71] en passage fra klasserumskonversationen, hvori fænomenet 'ritual' indgår som et overordnet emne – konkretiseret gennem fænomenet 'bøn i islam'.
Den udvalgte passage, herefter kaldet sekvens, er fra de moduler, der tematisk tager udgangspunkt i 'jødedom'. I sekvensen er 'bøn i islam' noget, der knyttes til 'en anden' indholdsmæssig dagsorden, nemlig temaer om overgangsritualer i jødedom, *gennem* interaktionen i klasserummet.
'Bøn i islam' tales således ind i talen ved at en elev, Sulayman, som både af læreren og af sig selv (i interviews) beskrives som 'muslim', stiller et spørgsmål. Dette spørgsmål er ikke knyttet til islam, men i lærerens svar knyttes det til både islam og til hans person. De betydninger, som læreren taler ind, opponeres der efterfølgende mod af en anden elev, Meriam. Hun italesættes af læreren (i interviews) eksplicit som muslim, men hun gør det ikke selv (i interviewet eller i den observerede undervisning).
I sekvensens tale knyttes altså både islam og 'den muslimske elev' til den tematiske dagsorden af læreren, skønt denne dagsorden som udgangspunkt er en anden. Et spørgsmål, det bliver muligt at

[71] Sekvensen er udvalgt fra et større datamateriale bestående af lydoptagelser af 14 ud af 16 afholdte lektioner samt delvis udskrift af disse, synoptisk sammenstillet med mine åbne notater, 51 sider.

belyse herfra, er dermed, hvordan det sammenlignende/komparative element etableres af læreren, og hvordan eleverne indgår i videnskonstruktionen.

De analysetemaer, som analysen af sekvensen i dette kapitel vil koncentrere sig om, er i tilknytning hertil følgende:

- Forholdet mellem tale, der indgår som (lærer)præsentationselementer, og tale, der er en del af interaktioner mellem talere: Hvordan indgår og farves henholdsvis indhold og aktører og relationer herimellem?
- Hvordan fremskrives kategorien 'religion'? Hvordan konkretiseres den? Og hvordan relateres dette til aktører og til andre personer uden for klasserummet?

Med andre ord fokuserer jeg på aktørernes dobbelte rolle som talere og som indhold i talen.
Til at belyse disse spørgsmål bruger jeg følgende læsestrategier og ser på:

- Relationen mellem talere og temaer. Hvordan fremskrives emner mellem indhold og talere? Her læser jeg sekvensen ved hjælp af klasserumsforskningsbegreber som Topic Related Theme-sekvenser (TRT) og Initiation – Respons – Evaluering-elementer (IRE), særligt henholdsvis negativ og positiv samt eksplicit og implicit evaluering.
- Relationen mellem tale og kontekster. Hvordan skabes der sammenhæng og brud mellem sekvensens udsagn – og mellem udsagnene og 'tågede udsagn' uden for det konkret udtalte (intertekstualitet)? Hvad præsupponeres og hvordan?
- Talens personer. Hvilke personer og steder udpeger talen og i relation til hvad? Her læser jeg ved hjælp af SFL-redskaber og andre tekstlingvistiske redskaber; såsom i hvilken grad de udpegede personer er interaktanter eller ikke-interaktanter i samtalen. Hvilken status får de udpegede personer og steder i forhold til det overordnede emne (topic, herefter *emne*) og hertil knyttede temaer (themes, herefter *undertemaer*)?
- Talens gradbøjninger. Hvordan gradbøjes talens personer og genstande? Her læser jeg sekvensen ud fra talens brug af modalitet. Hvad sættes i relation til sandhed (epistemisk modalitet), og hvilken grad af anknytning til sandhed etableres der? Hvad organiseres deontisk, altså hvad organiseres i relation til foreskrivelse og nødvendighed, særligt med henblik på hvilke grader af forpligtelse hvad organiseres i?

Mine detailanalyser er oprindelig oparbejdet ved dels at gennemprøve de udvalgte læseredskaber systematisk på sekvenserne og dels at forfølge heraf fremkomne tematiske findings i lyset af de analytiske overbegreber; opkomsten af subjekter, objekter, begreber og strategier i forhold til relationen mellem viden-subjekt-magt. Jeg har i den skriftlige formidling lagt vægt på, at det er de analytiske findings og pointer, som skal styre fremstillingen, samtidig med at et vist kronologisk flow må opretholdes, for at man kan følge talens gang i klasserummet.

6.2 Det jødiske bryllup. Analyse

6.2.1 Indledning

I det følgende skal vi se, hvordan et tema – 'ritualer i jødedom' – bliver til 'fredagsbøn' i moskeen, da lærerpræsentation afløses af interaktion med elever. Samtidig bliver en elev installeret som indhold: Lærertalen inddrager en elev, ikke som elev, men som "muslim", og placerer eleven som deltager i 'fredagsbøn'. Denne elev inddrages som 'muslim', men en anden elev eksluderes som 'muslim'. Pointen er således, at lærerens italesættelse af indholdet installerer "elever" og deres "erfaring" som en del af indholdet, samtidig med at forskellige typer pladser som 'muslimsk subjekt' installeres – noget gennem inklusion – andet gennem eksklusion.
Sekvensen er udvalgt til detailanalyse, fordi den kan vise, hvordan elevsubjektivitet produceres i sammenhæng med håndteringen af indholdet.
Konkret viser sekvensen, hvordan sammenligning/komparation som strategi for håndtering af religion får en ganske særlig betydning, når den kombineres med at inddrage eleverfaring. Dette skal ses i sammenhæng med, at sekvensen, foruden læreren, har de to, hvad angår mængden af taleture, mest dominerende elever som talere. De to udgør (sammen med Hassan, som er fraværende i lidt over halvdelen af forløbets lektioner), hvad man kan kalde styregruppen i klassen (Lundgren 1972, Lindblad og Sahlstrøm 2002:259) – den mest talemæssigt dominerende gruppe elever; dem som læreren primært kommunikerer med (se Kapitel 8). Det vil sige, at mønsteret i klasserumstalen er, at den ofte bliver til imellem netop disse tre talere: læreren og de to elever Sulayman og Meriam. Disse to elever hører, som nævnt, til den gruppe elever, som læreren kategoriserer som muslimer.

Den detaljerede grammatiske analyse af de to TRT'er vil koncentrere sig om, hvordan stof og personer gradbøjes i forhold til hinanden, med andre ord: Hvordan organiseres talere og temaer mellem det kategoriske og det modale? Hvilke 'personer' fremskrives i denne sammenhæng i talen, og hvem og hvad er de knyttet til?
Det betyder, at analysen koncentrerer sig om brugen af modalitet og om moduspersoner og andre personer samt steder, som teksten peger på (person- og stedsdeiksis). Jeg supplerer disse læsestrategier ved at inddrage nominaler og verbers betydning, særligt transitivitet; altså hvad verberne realiserer, og hvordan dette repræsenterer "ritual", "islam" og "elever". Ligeledes vil intertekstuelle referencer og brugen af præsupponering være gennemgående analytiske omdrejningspunkter.

6.2.2 Placering i forløb og lektion

Det er i begyndelsen af dagens første lektion, tredje modul i undervisningsforløbet, og det overordnede emne er jødedom. Læreren resumerer, hvortil i arbejdet med bogen klassen nåede

sidste gang; nemlig til det afsnit af kapitlet om jødedom, der hedder fra ”Fra vugge til grav”. Her repeteres forrige moduls arbejde med bl.a. omskæring og Bar og Bath Mitzwah (ritual for overgangen mellem barn og voksen), hvorpå der med udgangspunkt i lærebogen tages fat på bryllupsritualet. Dette foregår uden interaktion med elever omkring det præsenterede. Efter at dette er afsluttet med en opsummering af de ritualer, der har været på dagsordenen, vender læreren sig mod begravelsesritualet. Her initierer eleven Sulayman med spørgsmålet: ”hvad betyder ritual?” Herfra udspiller sig nu en række interaktioner mellem læreren og to elever; først en TRT, hvor Sulayman og læreren Jette er talere, og derpå en TRT, hvor først Meriam og Jette og senere Sulayman er talere. Fra jødisk bryllup og begravelse bliver temaet nu fredagsbøn og islam.

Lærerpræsentationen, som den foregår i de sekvenser, hvor der ikke er interaktion med elever, og som skifter mellem oplæsning fra lærebog, parafrase af lærebogstekst og kommentering af denne, er ikke er i forgrunden i denne analyse. Det betyder også, at relationen mellem lærebogsviden og klasserumsviden ikke er i fokus. Lærerpræsentationen, hvori lærebogsteksten indgår, skitseres dog overordnet indledningsvis med henblik på temaer og anvendte faglige begrebsliggørelser, der fremkommer her. Derpå vender jeg blikket mod den efterfølgende sekvens, bestående af de to TRT’er.

6.2.3 Forud for sekvensen: Lærerpræsentation af ritualer i forbindelse med jødedom

Læreren resumerer de hovedtemaer i lærebogen, som blev gennemgået i sidste modul. Det drejer sig om omskæring, der betegnes som et ’pagtstegn’, og i forbindelse hermed: Hvordan man bliver jøde, nemlig gennem omskæring. Her sammenligner læreren med omskæring som pagtstegn i islam. Dernæst nævnes Bar og Bath Mitzwah samt et ritual, som sammenlignes med konfirmation, som placeres ”i kirken”. Der er således to komparationer i lærerpræsentationen.
Dernæst går læreren over til at henholdsvis læse fra teksten og parafrasere fra denne om det jødiske bryllupsritual:[72]

[læser op] ***ved mange vielser vil man opleve den ejendommelige*** *den underlige* ***skik*** *p* ***at der ved vielsens slutning*** *p* ***knuses et glas*** *P* ***meningen med det er at jøden selv i de mest glade stunder ikke skal glemme at templet i jerusalem er blevet ødelagt*** *P*[73]

Efter en kort forklaring om, at grædemuren i Jerusalem er det eneste, der er tilbage af templet, tager læreren igen fat i lærebogens tale om knusning af et glas:

[72] I nedenstående, som i de efterfølgende transskriptioner, betegner P pause og T tøven. Der sondres ikke mellem kortere pause (under 1 sekund) og længere pause (over 1 sekund). Det har været under overvejelse at gøre dette, men jeg har fraprioriteret det, i og med at jeg ikke inddrager brugen af pauser i analyserne. Oversigt over anvendte transskriptionskoder og konventioner vedlagt som Bilag A.
[73] Det, som står fremhævet med fed skrift, svarer til lærebogsteksten.

så de knuser altså glasset P for og- og vise at T P det er- T man skal huske at templet blev ødelagt måske at der ikke er noget der kan vare for evigt T og jeg mener også at de spiser brød og salt og drikker lidt vin gør de ikke det mette
Mette: (UF, mumlen)
Jette: for og- og T ligesom- et håb om at man resten af livet sammen vil blive ved med at have nok at spise og drikke P

Her fremhæves særligt følgende elementer ved ritualet: Knusning af et glas, og læreren tilføjer selv indtagelse af salt, brød og lidt vin. Det første ritualelement forbindes med templets ødelæggelse – det knuste glas skal minde om, at der ikke er noget, der varer evigt. Det andet med håbet om, at parret altid må have noget at spise. Således forklares de to ritualdele af læreren som symboler: De praktiske og faste handlinger peger på et andet niveau end sig selv – de kan forstås som metaforiske og symbolske. Læreren fremhæver altså følgende elementer af fænomenet ritualet: dets rolle i pagten mellem gud og mennesker, dets symbolske betydning og dets placering i menneskets livscyklus.
Efter at have talt kort om saltets symbolside, taler læreren videre om det biologisk nødvendige ved salt:

salt er faktisk meget vigtig for mennesker P mennesker bliver meget underlige hvis deres krop ikke får salt P i dag er det et meget lille problem for de fleste mennesker men hvis man slet ikke noget med noget der er salt så begynder kroppen faktisk og T fungere dårligere P derfor er salt en af de T ting der er vigtige P der er også et gammelt ordsprog som hedder det er livets salt altså salt er vigtigt P omskærelsen bar mitzwa eller bath mitzwa P og så den der det der svarer til konfirmationen P det næste der så sker religiøst i jødens liv er P hvis de vælger det p er P brylluppet P noget der så sker for os alle P det er jo T at vi dør P og jøderne har så også et specielt ritual som foregår som begravelse

Derpå opsamler læreren ved at gentage de nævnte ritualer som noget, der sker i menneskers liv. Hun afslutter resumeet ved at introducere begravelsesritualet som noget, der sker for alle mennesker.[74]

Mens talen om knusning af glas, og i den forbindelse ritualet som symbol samt talen om ritualer som markør af livscyklus, er trukket fra lærebogen, tilføjer lærertalen selv informationen om salt

[74] Lærertalen, der har form som præsentation – kun afbrudt af, at læreren undervejs beder to af eleverne (Leila og Andreas) om at lukke et vindue – tager i alt 6,02 min.

og brød samt fortolkningen af dette som symbol på håbet om, at parret altid må have noget at spise. Også talen om salt som biologisk nødvendighed tilføjes af læreren, der dermed forklarer ritualet ud fra menneskets fysiologi.
Det vil sige, at lærebogens ritualforståelse, som består af praktisk skildring og fortolkning af et af denne praksis' elementer som "symbol", af læreren desuden tillægges 'hverdag' og biologisk nødvendighed (mad og salt). Overordnet vil jeg karakterisere dette som en vidensformation, hvor kroppen som praktisk fænomen er i centrum kombineret med en viden, hvor rituel praksis fremskrives som noget andet og mere end konkrete handlinger – og noget, som peger ud over de handlende og deres kroppe. Disse ritualforståelser spilles der i lærerens efterfølgende interaktion med elever både op ad og væk fra. Hvad der nu skal undersøges er: hvordan?

<u>TRT 1: Ritual som "fredagsbønnen". Jette og Sulayman</u>

1 Jette: Ja
2 Sulayman: Hvad betyder ritual?
3 Jette: ritual det er at T hver gang du er i T moskeen med nogen om fredagen P så gør I faktisk
4 de samme ting
5 Sulayman: Ja.
6 Jette: det er lidt forskelligt hvad imamen si- imamen siger men du starter
7 med som en god muslim så starter du med at vaske dine hænder op til albuerne du vasker dit
8 ansigt og du vasker dine fødder du stiller dine sko udenfor og du går ind P så har du måske
9 mere eller mindre et nogenlunde bestemt sted du sætter dig hen hvor det er du gerne- godt kan
10 lide at sidde når du beder du har måske også sådan en T lille fidus på hovedet
11 Sulayman: det har jeg ikke
12 Jette: nej men det er der mange der har men det er så måske med til at være voksen det ved jeg
13 ikke men T så foregår- det der foregår under fredagsbønnen der er det sådan noget med at du
14 godt kan sige til mig først så gør vi det så gør vi det så gør vi det så siger imamen noget det er
15 lidt forskelligt og så sker der det og så sker der det. Så der er nogen ting som er lidt forskellige
16 men de ting der er lidt forskellige er alligevel ens fordi at de foregår på samme tidspunkt i løbet
17 af P det der sker P når man så siger at der er noget der er meget ens som sker P ofte så kalder
18 man det et ritual P det er for eksempel et ritual at - at T muslimer inden de beder skal vaske
19 ansigt og hænder og
20 fødder P for at vise respekt P så det starter man med P og T jeg vil tro at hvis du kigger på
21 mange T af dem du kender P hvis du bare kigger på én af dem så vil du se at de har den samme
22 måde at gøre det på P nogen vil måske starte med at vaske hænder og så vasker de måske først
23 den venstre arm inden de vasker den højre og når man først begynder at få sådan nogle vaner
24 med præcis hvilken måde man gør det på så gør man det næsten ens hver gang

TRT 2: En rækkefølge? Jette og Meriam (og Sulayman..)[75]

25 Meriam: jette det er noget man skal gøre hver gang man skal begynde med-
26 Jette: ja
27 Meriam: ..så gør man
28 Jette: ja P og //det er så et ritual//
29 Meriam: //Jette Jette det er altså //noget-
30 Jette: //men der// står jo ikke-der står jo ikke du skal vaske dine
31 fødder først T begynde med storetåen og slutte med lilletåen eller at du skal vaske ansigtet først
32 men mange mennesker hvis du-
33 Meriam: der er en rækkefølge man gør det i
34 Jette: der er en rækkefølge man gør det i
35 Meriam: ja
36 Jette: men så står der- står der at den ene hånd er før den anden eller noget?
37 Meriam: T man starter med højre altid
38 Jette: man starter altid med højre P så det er- det kan være det står der men ellers er der måske
39 nogen der gør det lidt forskelligt ja Sulayman
40 Sulayman: hvad hedder det T man behøves ikke altid at vaske sig i en moske det kan godt være
41 man har gjort det der hjemme P
42 Jette: ja P men så stoler de jo også på at du har udført dét ritual inden du kommer P
43 Sulayman: jamen når jeg- når jeg kommer ind så har jeg allerede vasket mig…

6.2.4 Emne og undertemaer. ”Ritual” fra TRT 1 til TRT 2

Tematisk er ’ritual’ det overordnede emne i TRT 1.
Fra og med Sulaymans spørgsmål (2) bliver det i Jettes tale (3-27) brugt til at strukturere talen med, idet der flere gange vises tilbage til det i talen om ”du” (der henviser til Sulayman) og forbinder ’ham’ til ”imamen” og ”de” andre, der gør ting og sager i ”moskeen” (vasker sig, beder etc., linje 18 x 2, 27).”Ritual” indholdsudfyldes dermed med ”du” – og af materielle handlingsprocesser (”gør”, ”vasker” osv.) forbundet til beskrivelser af islamiske bønsritualer. Jette fastholder således i sin tale en forbindelse til dét, Sulayman spørger om.
”Du” (samtaleinteraktanten Sulayman, der samtidig er farvet som ubestemt på linje med ”man”) og de andre personudpegninger og dét, disse gør i moskeen, bliver således undertema.

Da Meriam går ind i konversationen (TRT 2), vælger Jette derimod ikke at tage afsæt i noget fra Meriams udsagn (”det er noget man skal..”, 25, og ”så gør..”, 27), men vender tilbage til ”ritual”. Strukturen i konversationen viser således, hvordan et tema initieres af én elev (Sulayman), men

[75] // …// angiver, at to talere taler samtidig. – angiver afbrydelse, og hvor taleren fortsætter talen herefter: selvafbrydelse.

indholdsudfyldes af læreren med ham selv (”du” + handlingsorienterede verber), hvorved den fremstillede religiøse praksis forbindes til ham (islamisk bøn), mens dét, som lægges ind af en anden elev, Meriam, ikke bindes ind i konversationsstrukturen af læreren, der trækker ”ritual” ind igen på en måde, der kommer til at fungere som et forsøg på at afslutte hendes taletur.

”Ritual” er således tematisk strukturerende for talen. Det bruges både i TRT 1 og 2, men i sidstnævnte til at ekskludere dét, som Meriam forsøger at lægge ind. Det indholdsudfyldes også forskelligt i de to TRT’er. I TRT 1 udfyldes ”ritual” af ”du” bundet til Sulayman, ”imamen” og ”de” (voksne, ”muslimer”) og et udsnit af disse (”mange”, ”nogen”), hvor ”moskeen” er stedet og ”fredagen” tiden. I TRT 2 derimod indholdsudfyldes ”ritual”, som kun nævnes af Jette, med brug af ”skal gøre” og ”gør” knyttet til ”rækkefølge”. Hvordan dette foregår skal jeg nu gå tættere på i en mere detaljeret analyse. Arbejdsgangen vil være, at jeg først kigger nærmere på talens organisering mellem talere og temaer i begge TRT’er, dvs. går tættere på, hvordan den netop skildrede strukturering foregår. Derpå vender jeg blikket mod talens gradbøjninger, og hvordan ikke mindst modalitet bruges til at organisere talere, øvrige udpegede personer og disses relation til ’tingene’.

6.2.5 TRT 1: Talens organisering mellem talere og temaer; ”Ritual” og ’du’ i moskeen om fredagen (IRE-formater og udpegning af personer og steder)

TRT’ens linje 1-24 består af syv taleture, nemlig fire taleture til Jette og tre til Sulayman. I forhold til konkret indhold initieres den af Sulayman, der af Jette tildeles ordet, formodentlig efter forudgående markering. Han trækker ordet ”ritual” frem fra lærerens afslutning af undertemaet ”bryllup” og indledning til undertemaet ”begravelse” ved at spørge, hvad ”ritual” betyder (2).[76]
I sin respons ”et ritual det er” (3) tilføjer Jette nu i indholdsudfyldningen af ritual et nyt undertema, nemlig noget, der sker i moskeen om fredagen. Udsagnet har først ”du” og derpå ”I” som moduspersoner (”hver gang du er i moskeen om fredagen…så gør I faktisk de samme ting”, 3-4). Dette kan samtidig ses som en implicit initiation, rettet mod Sulayman, som responderer ved bekræftende at svare ”ja” (5).
Læreren fastholder nu sin taletur og går videre med at beskrive, hvad der sker i moskeen, med fokus på hvad ”du” gør (6-10). En anden person, der udpeges, er ”imamen”, en ikke-interaktant. Udsagnet ”du har måske også sådan en…lille fidus på hovedet” bliver initierende for Sulaymans tredje og sidste taletur, hvor han (med brug af samme verbum (”det har jeg ikke”, 11)) benægter lærerens udsagn om, at han skulle have en sådan ”lille fidus” placeret på sit hoved. Med udsagnet accepterer han dog samtidig den underforståede præmis, at han i lærertalen er placeret i moskeen, og dermed, at han indgår i lærerens indholdsudfyldning af fænomenet ritual med ’fredagsbøn’.

[76] Tallene i parentes henviser til linjenummer.

I linje 12 evaluerer læreren i første omgang Sulaymans svar positivt, i og med at hans indvending anerkendes (”nej”). Herefter indikerer grænsemarkøren ”men” dog modsætning og alternativ, og det bliver indledningen til, at læreren alligevel fastholder sit tidligere udsagn med formuleringen: ”det er der mange der har men det er så måske med til at være voksen” (12). Her har ”mange” overtaget fra ”du” på pladsen som bærere af ’fidusen’ (12), idet disse ”mange” gennem en præsupponering nu foreslås som ’de voksne’. Derpå indlægger den efterfølgende sætning ”jeg ved det ikke” (12-13) forbehold for udsagnet, hvilket gør det sværere at modsige.
Herefter fortsætter læreren med en beskrivelse af, hvad der nu karakteriseres som ”det der foregår under fredagsbønnen”. Hendes tale strækker sig frem til linje 24, hvor hun afbrydes af Meriams initiation.
Præsentationen af ’fredagsbønnen’ (13-24) har først ”du ”som modusperson. Dette ”du” gøres derpå til (refereret) taler (”du kan godt sige”, 13-14), en taler, der taler til Jette (”til mig”, 14) gennem en række refererede sætninger, hvor ”vi”, ”imamen” samt et ”de”, der er knyttet til ”muslimer”, er moduspersoner. Det ”jeg”, der optræder i linje 20 (”og jeg vil tro”), er derimod ikke modusperson, da det er en del af en såkaldt modalitetsmetafor (Andersen et al. 2001:322ff.), der tjener til at tage forbehold for sandhedsværdien i de efterfølgende udsagn, hvor ”du” nu organiseres som den, der ”kigger på mange…af dem du kender” (20-21). ”Man”, ubestemt modusperson, bruges også enkelte steder (20, 23, 24), men der er her tale om opsummeringer af de handlinger, der allerede er præsenteret som bundet til personer.

’Ritual’ bliver altså i TRT 1 til ’fredagsbøn’, samtidig med at dette får personfarvning med et ”du” som centrum; et ”du”, som kender ”imamen” og ”de”/”mange”/”nogen”. Dette ”du” udfylder en dobbeltrolle: Det installerer både samtaleinteraktanten Sulayman i konteksten: ’fredagsbøn i islam’ og forvandler ham dermed fra spørgende elev til en del af stoffet, der nu ikke længere er jødedom, men islam. At ”du” samtidig kan forstås som svarende til det ubestemte ”man” tillægger talen et skær af generaliserbarhed. Der er således tale om en installation af en samtaleinteraktant som repræsentant for noget, man kan have almen viden om – almen viden om en specifik religiøs praksis. Samtaleinteraktanten er dermed gjort ansvarlig for de handlinger, udsagnene beskriver, og er dermed både gjort til muslim og til viden.

6.2.6 TRT 2: Talens organisering mellem talere og temaer

TRT 2 består af tolv taleture fordelt med seks hver til henholdsvis Meriam og Jette. Meriam initierer ved at påberåbe sig opmærksomhed med brug af Jettes navn. Uden at afvente Jettes bekræftelse og tildeling af ordet følger udsagnet ”det er noget man skal gøre hver gang man skal begynde med-” (25), som afbrydes med et ”ja” fra Jette (26). Dette ”ja” må forstås som en afslutning snarere end en positiv evaluering, men skaber samtidig den betydning, at der ingen modsætning er mellem Jettes forudgående udsagnsrække (i TRT 1) og Meriams reaktion.

Da Meriam søger at fastholde sin taletur med udsagnet ”så gør man” (27), gentager Jette sit ”ja” og trækker derpå ”ritual” ind som afslutning på Meriams taletur (28). Altså en implicit negativ evaluering, hvor Meriams bidrag ikke inkorporeres. Da Meriam nu insisterer på at få ordet tilbage, igen ved to gange at nævne lærerens navn, udspiller der sig et taletursskifte med fire taleture til Jette og tre til Meriam. Afbrydelser og/eller samtidig tale præger dette.
Jettes taletur i linje 30 indledes med grænsemarkøren ”men”, som indikerer modsætning til Meriams udsagn. Dette betyder dog samtidig, at læreren nu eksplicit anerkender, at Meriams udsagn fra linje 25 og frem er i modsætning til lærerens. Meriam kan nu efterfølgende formulere en pointe, hvad hun gør i linje 33 (”der er en rækkefølge man gør det i”), et udsagn, der gentages af læreren (34). Denne gentagelse kan ses som, at læreren dermed anerkender Meriams udsagn som ’sagt’. Samtidig kan det ses som en initiation, der lægger op til, at Meriam kan be- eller afkræfte.
I linje 35 bekræfter Meriam sit udsagn og lærerens gentagelse af det, hvorpå læreren initierer med et spørgsmål, indledt med grænsemarkøren ”men”, som farver det efterfølgende spørgsmål (”men så står der- <u>står der at den ene hånd er før den anden eller noget</u>”) med skepsis (36). På dette svarer Meriam bekræftende; ”ja man starter altid med højre” (37). Efter at have gentaget dette udsagn (38), og dermed evalueret det positivt, reformulerer Jette Meriams udsagn (38-39). Men, som det skal vise sig, på en ganske anden måde end den, der er på spil i Meriams tale. Det vender jeg tilbage til i analysen af talens gradbøjninger (6.2.9).

En af de markante forskelle på TRT 1 og TRT 2 er således brugen af modusperson og personudpegninger. Læreren i TRT 1 bruger ”du”, hvilket accepteres af Sulayman, der responderer og implicit anerkender dette ved at bruge ”jeg”. Der er altså tale om interaktanter. Hun bruger desuden personudpegninger som ”de”, ”mange”, ”nogen” og ”muslimer”. Afslutningsvis bruges (20-24) også ”man”, diffus modusperson, der tillægger det sagte præg af distance og generaliserbarhed.[77] Heroverfor bruger Meriam i TRT 2 alene ”man”. Dette indikerer en distance, som understreges af, at hun dermed vælger ikke at trække på lærerens personificering af det, der tales om. Over for dette repeterer Jettes tale Meriams, men da hun i f.eks. linje 39 går videre end det, bruger hun ”nogen”. Meriams tale lægger således afstand til personificeringen af stoffet, hvilket kun tilsyneladende accepteres af læreren. Lærertalen indsætter ikke eksplicit Meriam i stoffet. At jeg vil argumentere for, at dette gennem præsupponering så alligevel sker, vender jeg som anført tilbage til (6.2.9).

[77] Pia Quist har gjort mig opmærksom på, at ”du” på nutidigt københavnsk kan fungere som ”man”. I den tekstlige sammenhæng knyttes ’du’ dog eksplicit til Sulaymans person, hans påklædning etc. Men pointen understreger, at det er som diffus og generaliseret, at Sulayman indtræder i talen, samtidig med at talen dermed farves af person.

6.2.7 Afslutningen på TRT 2 og initiation af et nyt undertema

Da Sulayman igen indtræder i konversationen, bruger han i lighed med Meriam ubestemt modusperson (”man”). Hvor tidligere oppositionsforsøg fra Sulaymans side gik på at benægte, at han som person på et enkelt punkt gjorde, hvad læreren brugte ham som eksempel på (nemlig benægtelse af lærerudsagnet ”du har måske også sådan en.. lille fidus på hovedet”, 10), har opponeringsstilen således ændret sig ved, at han overtager Meriams grammatiske valg. Dette afpersonificerer og gør talen mere almen og distanceret: Den er ikke længere bundet til ham. Jette geninstallerer dog umiddelbart efter ”du” som modusperson i sit svar:

men så stoler de jo også på at du har udført dét ritual.. (42)

Sulayman overtager derpå lærerens grammatiske valg og bruger nu sig selv, dvs. ”jeg”, som modusperson:
jamen når jeg- når jeg kommer ind… (43)

Skønt ”jamen” indikerer modsætning, accepterer han samtidig lærerens valg af ”du”/”jeg”, det vil sige ham selv som subjekt for de præsenterede og diskuterede handlinger. Et nyt undertema starter nu, nemlig i hvilken grad ”de” kan regne ud, om og i hvilken grad Sulayman har vasket sig. I dette undertema indgår kun Sulayman og Jette. Ikke Meriam. Sulaymans oppositionsforsøg er kortvarigt.

6. 2.8 Talens gradbøjninger i TRT 1 og 2

En forskel mellem lærertalen i TRT 1 og Meriams tale i TRT 2 er således, at mens Meriam fastholder det distancerede ”man”, personificerer lærertalen det fremtalte indhold. Ikke mindst bindes det til samtaleinteraktanten Sulayman gennem brugen af ”du”. En anden markant forskel mellem henholdsvis lærertalen (som den udfolder sig i TRT 1, og som lærerens reformulering af Meriams tale i TRT 2 trækker på) og Meriams tale er gradbøjningen: Farvningen af de i TRT 1 præsenterede og til islam og Sulayman forbundne handlinger – og så Meriams tale om samme handlinger. Konkret handler dette om indholdsudfyldningen af ’ritualer’ i relation til ’fredagsbøn’ og de personer, der udpeges som subjekter for disse handlinger. Dette slår særligt igennem i talernes brug af modalitet. Her præges lærertalen i TRT 1 af, at handlinger og personer gradbøjes som fleksible, uforudsigelige og knyttet til intentionalitet. ’Islamisk bønspraksis’ bliver dermed en ustabil og subjektivt farvet størrelse, og i den grad den tillægges stabilitet, knyttes dette til vaner – altså igen noget, der er knyttet til subjekters kroppe og præferencer. Heroverfor søger Meriam med sit oppositionsforsøg at fastholde ritualer som knyttet til rækkefølge og dermed stabilitet og orden. Dette er, modsat lærertalen i TRT 1, i tråd med lærerpræsentationen før interaktionen med Sulayman.

De overordnede spørgsmål, som dette peger på, er: Hvordan farver gradbøjningerne handlinger og personer? Og hvad farver de dem med?

6.2.9 Fleksibilitet og uforudsigelighed. Brugen af modalitet og andre sproglige udtryk, der gradbøjer 'ritual', 'fredagsbøn' og personer (TRT 1)

For at forstå den rolle, brugen af modalitet spiller i TRT 2, må vi først vende os mod lærertalen i TRT 1, som Meriams initiation sker på baggrund af, og som læreren i sin afsluttende evaluering af konversationen med Meriam viser tilbage til. Her kan vi for det første se, at Sulayman, modsat Meriam senere hen, ikke bruger modale gradbøjninger i sin tale, hvorimod Jette gør hyppigt brug af forskellige grader af modalitet. Den bruges på forskellig måde i forhold til de personer, som hendes tale udpeger.

Et karakteristisk træk ved Jettes sprogbrug i TRT 1 er brugen af udtrykket "det er lidt forskelligt" (6, 15, 38). Dette tillægger de beskrevne 'ting' knyttet til 'fredagsbøn' en farvning af fleksibilitet og ikke-faktualitet. Også brugen af udtrykket "meget ens" (17) indikerer dette. 'Tingene' er både ens, og alligevel ikke ens, idet "meget" i rummet mellem 'ja og nej' netop angiver noget ikke-kategorisk.

I nogle udsagn bruger Jettes tale cirkumstantial information (altså information, der beskriver omstændigheder omkring 'tingene') på en sådan måde, at udsagnene modsiger og dermed nærmest neutraliserer hinanden:

de ting der er <u>lidt forskellige</u> er alligevel <u>ens</u> (16)

når man først begynder at få sådan nogle vaner med <u>præcis</u> hvilken måde man gør det på så gør man det <u>næsten</u> ens hver gang (23-24)

I disse udsagn modsiger henholdsvis "forskellige" og "ens" (16) og "præcis" og "næsten" (23-24) hinanden på en måde, der gør, at de synes at negere hinanden og dermed tilsyneladende tømmer den givne information for indhold. Også udsagnet "<u>mere eller mindre</u> et <u>nogenlunde bestemt</u> sted" (9), dvs. netop ikke et bestemt sted, er et eksempel på dette.

Hvis vi vender os mod en anden brug af modalitet, tegner der sig her et lignende billede. Udsagn som "noget der er meget ens" efterfulgt af "som sker P ofte" (17) tillægger tingene, der tales om, en karakter af uforudsigelig og modsætningsfyldt vanlighed og hyppighed. Mens "meget" i "meget ens" indikerer, at "noget" er mindre end "ens", indikerer modalitetsadjunkten "ofte" median vanlighed, men ikke høj.

Samtidig bruger Jette også styrkelse af vanlighed gennem brug af adjunkter, der markerer forstærkning og svækkelse. Dette sker f.eks. i linje 20-22:

og… jeg vil tro at … hvis du bare kigger på én af dem så vil du se at de har den samme måde at gøre det på

Her er adjunkten ”bare” (21) en svækkelse, der fungerer som bekræftelse af, hvor vanlig ”den samme måde” (21-22) er, samtidig med at brugen af en modalitetsmetafor (”jeg vil tro at”, 20) lægger distance til sandhedsværdien i udsagnet – den indlægger et forbehold.

Også udsagnet ”*at.. hver gang du er i T moskeen med nogen om fredagen.. så gør i faktisk de samme ting*” (3-4) installerer vanlighed, nemlig gennem brugen af adjunkten ”faktisk”, der forstærker udsagnet i sammenhæng med cirkumstantialadjunkten ”hver gang”.

Talen fremstiller altså ’tingene’; ’fredagsbønnen’ og ’et ritual’ i modsatrettede vendinger: ’Tingene’ sker både vanligt – og ikke-vanligt eller knapt så vanligt.

Jettes tale bruger lav grad af epistemisk modalitet i tilknytning til to af de udpegede personer i talen, nemlig henholdsvis ”de” og ”mange”, f.eks.:

vasker de måske først den venstre arm (22-23)
det er der mange der har men det er så måske med til at være voksen (12-13)

”Måske” kan her både ses som knyttet til lærerens udsagn, og i så fald er der tale om lav grad af sandsynlighed, og det svækker pålidelighedsgraden af lærerens oplysninger. Det kan imidlertid også ses som knyttet til moduspersonerne (”de”, ”mange”), og i så fald er der tale om lav vanlighed. Under alle omstændigheder tillægger det handlingerne og informationerne om dem en farvning af uforudsigelighed og fleksibilitet i forhold til det epistemiske: Den pålidelige og sandfærdige måde at forstå ”de”/”de mange”/”nogen” handlinger er gennem forbehold og fleksibilitet.

Det samme gør sig gældende i forhold til lav epistemisk modalitet knyttet til moduspersonen ”du”:

måske… et sted du sætter dig (9)
du har måske også sådan en lille fidus på hovedet (10)

Ordet ”måske” kan ikke bare ses som knyttet til den talendes forbehold i forhold til det sagte – ”måske” må også forstås som knyttet til de beskrevne handlinger, som ”du” udfører.

Dette tillægger moduspersonen en fleksibel uforudsigelighed, der indikerer valg og smag. Denne tolkning finder jeg desuden støtte for i talens installation af høj grad af villighed i forhold til moduspersonen ”du”:

hvor du gerne- godt kan lide at sidde (9-10)

Udsagnet, der ligger i forlængelse af det ovenfor citerede udsagn (9), understreger med modusadjunkten ”gerne” (og støttet af ”kan lide”) ”du”ets villighed og smag – altså et ”du”, som er villigt vælgende og farvet af præference, og dermed intention. Formuleringen ”du kan godt sige” (13-14) peger i samme retning. Interessant er det, at det er lærertalen, der udtrykker ”du”ets intentionelle villighed (idet ”du” er adressat og bundet til eleven). Hvad der her er på spil, er deontisk modalitet, men i et informerende udsagn.[78] ”Du” er således som interaktant adressat for talen og er samtidig et (subjektivt farvet) objekt, der gives information om.

Andre eksempler på brug af *høj* grad af modalitet i lærertalen er knyttet til ”de”/ ’de mange’:

de [...] *skal vaske ansigt og hænder* (18-19)

Igen har vi at gøre med deontisk modalitet, nemlig høj anknytning til forpligtelse, der udtrykker nødvendigheden i handlingen (Hestbæk Andersen og Smedegaard 2005:66). Udsagnet kan, i lighed med det forrige, ses som deontisk modalitet brugt i informerende tale (propositioner). ”De” organiseres altså her i en praksis, som farves af høj grad af forpligtende forskrift.
Samlet set bruger Jette modalitet til at udtrykke (lav grad af) sandsynlighed/vanlighed, (høj grad af) villighed samt (høj grad af) forpligtethed i sin præsentation af ’fredagsbøn’ og ’ritual’.

Den høje grad af villighed og den lave grad af sandsynlighed/vanlighed knyttes til ”du” som ’muslim’. At det er som ”muslim”, dette ”du” optræder, kan vi, som tidligere vist, se af, at ”du” placeres dels som den, der udfører et ritual i moskeen, dels den, der iagttager ”de”/”nogle”/”mange”, der kohæsivt knytter sig til ”muslimer” (18). I linje 6-7 bindes ”du” desuden

[78]Lærerens tale bruger således deontisk (pligtorienteret) modalitet, men i et informerende udsagn, en proposition. Der er altså ikke tale om en proposal, dvs. udsagn, der knytter sig til udveksling af ting og serviceydelser, der kendetegnes ved bl.a. brug af første- og andenperson, sådan som det i udgangspunktet vil være tilfældet ved brug af deontisk modalitet, men om deontisk modalitet, der informerer adressaten om hans villighed og altså om deontisk modalitet brugt i propositioner (Andersen et al.:79, Frimann:153). Senere (i Kapitel 5) vil jeg vende tilbage til dette fænomen i en række eksempler på deontisk modalitet knyttet til foreskrivelse af forpligtelse, der forekommer i propositioner, hvor modusperson er tredjeperson og ikke-interaktant. Genremæssigt er dette ikke overraskende: Der er tale om et læreroplæg, hvis formål netop er informerende, vidensorienterende og dermed knyttet til grader af Sandhed. Det bemærkelsesværdige er snarere, at denne informative tale organiseres gennem brug af deontisk modalitet, som dermed giver den informative tale en foreskrivende karakter. Hvad der foreskrives her, er ”du”ets intentionelle villighed og præference.

sammen med muslimskhed gennem udsagnet ”du starter med som en god muslim”. Denne præmis præsupponeres talen igennem.

Mens det muslimske ”du” således knyttes til villighed (og lav grad af anknytning til kategorien Sandhed, dvs. epistemisk modalitet), er forekomsten af forpligtethed (høj) knyttet til moduspersonen og et muslimsk ”de”. Kollektivet af muslimer installeres således med en høj anknytning til nødvendighed, mens den, der tales til og om (den enkelte elev, den enkelte muslim) og i lærerens (til)tale installeres med en individuel rettethed, en individualitet, samtidig præges af uforudsigelighed og ikke-præcision. Det er altså lærertalen, der tillægger ”du”et denne rettethed. Uforudsigeligheden, der installeres gennem den lave modalitet i forhold til kategorierne sandsynlighed/vanlighed (epistemisk modalitet – relationen til sandhed/pålidelighed), understøttes af brugen af svækkelse og svag vanlighed. Denne udtrykkes som sagt ikke alene gennem brug af modalitet, men gennem kombineret brug af svækkelse og forstærkning.

Installationen af henholdsvis det muslimske ”du” og det muslimske subjekt ”de” formuleres udelukkende i positiv polaritet, hvilket giver formuleringerne et beskrivende præg, der fremstår som positiv værditilskrivelse i forhold til de beskrevne handlinger og personer. Talen udstråler velvilje. At være ”en god muslim” er både positivt og samtidig noget, læreren har ret til at udtale sig om.

6.2.10 ”Det er noget man skal gøre hver gang”. Meriam og Jettes kamp om og med modalitet (TRT 2)

Umiddelbart ser Meriams udsagn ud til at indskrive sig i lærerens tale – hun forholder sig til emnet ritualer, hvordan og i hvilken grad ritualer kan siges at ligge fast. Umiddelbart er det derfor bemærkelsesværdigt, at hendes udsagn netop ikke inddrages og inkorporeres i lærertalen. Men en sammenligning mellem Jettes og Meriams brug af modalitet viser, at det netop er en, i forhold til læreren, anderledes brug af modalitet, der er informationen i Meriams udsagn og input i konversationen – og at det er denne anderledes eller opponerende modalitetsbrug, der efterfølgende ekskluderes af læreren.

Da Meriam går ind i konversationen, er det med brug af høj grad af forpligtelse:

Jette det er noget man <u>skal</u> gøre hver gang man <u>skal</u> begynde med- (25)

Hendes udsagn ligger dermed i forlængelse af lærerens brug af høj grad af forpligtelse i forhold til den kollektive kategori ”de” (-”de muslimer”), men modsat Jette knytter hun det til en ubestemt modusperson (”man”). Ligeledes står brugen af høj grad af forpligtelse (og dermed kategorien

nødvendighed) i modsætning til Jettes villigheds- og sandhedsanknytning installeret omkring moduspersonen ”du”.

I Jettes første svar (”ja…og det er så et ritual”, 28) foregår eksklusionen af Meriam, som omtalt, ved, at det af Sulayman initierede emne (2), der blev taget op i sekvensens første lærerudsagn (3), trækkes frem igen. Meriam insisterer dog og søger at genfremsætte sin påstand (29).
Jettes tredje svar (30-32) er en afvisning af Meriams udsagn. Her tolker læreren Meriams udsagn om en rækkefølge i ritualet (32) som noget, der har med nedfældet skrift at gøre, hvilket præsupponeres gennem verbet ”står” (”der står jo ikke” x 2, 30). Hvorimod Meriam altså taler om noget, *man gør* (25, 27). Hun fremstiller denne gøren som relativt stabil, men det er læreren, der forbinder den stabilitet, hun taler om, med ’skrift’. Den præsupponerede betydningskæde trækker altså på en (tåget) tekst uden for talen, hvor ”står”/”står ikke” skaber betydningsmæssig forbindelse til noget nedskrevent – til hellig skrift og koran. Derefter konkluderer lærertalen, at ”det kan være” (lav anknytning til sandsynlighed) ”det <u>står</u> der” (38), ”men ellers er der måske nogen der gør det lidt forskelligt” (38-39). Modusadjunkten ”måske” anknytter her til lav grad af sandsynlighed/vanlighed, som vi så i det i lærertalen i TRT 1, hvor der også, som omtalt, er hyppige forekomster af udtrykket ”lidt forskelligt”.
Læreren underkender dermed den stabilitet i rituel praksis, som indikeres af Meriams brug af ordet ”rækkefølge” (knyttet til ”gør” (34) og modusadjunkten ”altid” (i udsagnet ”man starter med højre altid”, 37)), og fastholder i stedet islamiske ritualer som kendetegnet ved fleksibilitet og knyttet til enkeltpersoners valg. Samtidig tolker læreren Meriams udsagn, som om hendes argument henviser til skrift/hellig skrift. Præsupponeret fremtræder altså en muslimskhed, der identificerer islamisk praksis direkte med, hvad ’skriften’ docerer. Denne type muslimskhed, tolker læreren, er, hvad der ligger i Meriams indvending. Hun identificeres dermed, ligeledes præsupponeret, med en sådan skrifttro og bogstavelig muslimskhed.
Der forekommer ingen yderligere ytringer med brug af modalitet. Efter gentagelse og derpå reformulering af Meriams udsagn, der først inkluderer det og derpå modsiger det ved at trække tilbage til de formuleringer i lærertalen i TRT 1, som Meriams udsagn netop er en modsætning til, ekskluderes hun nu ved brug af turtagningssystemet. Dette sker ved, at Sulayman tildeles ordet af læreren. Denne tildeling er særligt markeret, i og med at der er tale om en dobbelt udpegning (”ja Sulayman, 39).

6.2.11 Opsamling på analysen

Såvel lærebogens tekst, der oplæses af læreren, lærerens indledende parafrase af jødiske ritualer og Meriams udsagn opererer med en indholdsudfyldning af ’ritual’, der beskriver ritualer som en symbolsk forpligtende vanlighed. Derimod tegner læreren i interaktionen med de to elever et billede af ritualer som relativt ustabile. Når ’ritual’ indholdsudfyldes med ’fredagsbøn’ og dermed med

islam, fremskrives det som noget, der besidder en vis sandsynlig vanlighed bundet til et fleksibelt subjekt. Stabil ritualpraksis, derimod, tillægges det muslimske subjekt i flertal (”de”) og noget, der ”står”. Igennem det sidste præsupponeres en anden type muslimskhed knyttet til bogstavelighedstro og lydighed mod ’skriften’. Denne muslimskhed forbindes gennem præsupponering til Meriam, som i lærertalen altså identificeres med bogstavelighedstro og som én, der ser islam og islamisk praksis som direkte determineret af skrift.

I talen, som den her er analyseret, fremtræder Sulayman som mere korporativ end opponerende, som mere i overensstemmelse med lærertalen end Meriam.
Meriams tale fremtræder, sammenlignet hermed, som en oppositionsstrategi, hvor der opponeres mod installationen af fleksibilitet forbundet til subjekter og installation af ’fredagsbøn’. Altså en opposition til ”ritual” og islamisk bøns- og renselsespraksis som bundet til vaner, dvs. den lærertale, der fremkommer i interaktionen med Sulayman. Denne lærertale trækker på den måde, kroppens intime fysiologiske funktioner bindes til ”det jødiske bryllupsritual” i udsagnene om saltet som fysiologisk nødvendighed. Denne type indholdsudfyldning af ’ritual’ fortsættes og intensiveres i interaktionen med Sulayman og senere i modsætning til Meriam, hvorimod ritual i betydning af symbolsk handling og ordnet praksis, som tillige er på spil i forbindelse med præsentationen af ’jødiske ritualer’, trækkes tilbage og forsvinder, når klasserummets tale skifter fra ”ren” lærerpræsentation til interaktion med elever. Meriam er i sin indholdsudfyldning af ’ritual’ tættere på lærerens tale <u>før</u> interaktionen, når hun fastholder ”rækkefølge”, og dermed ’orden’, som nøgleord.

I lærertalen efter Sulaymans spørgsmål fortsættes altså primært organiseringen af viden om ’ritual’ som bundet til kroppen, men ikke ’ritual’ som symbolsk orden. Dette på en måde, hvor binding til kroppen subjektiviseres ved, at de beskrevne handlinger bindes til et muslimsk subjekt i ental, nemlig Sulayman selv, samt ved, at de bindes til nogle til ham relaterede voksne, et muslimsk subjekt i flertal. Et individuelt og et kollektivt muslimsk subjekt, altså.

Til begge disse subjekter er forbundet en uforudsigelig individualitet, samtidig med at “vaner” intimt inkorporerer den intentionalitet, der forbindes til begge subjekter og bindes til ‘den muslimske krop’, men netop på en forskellig måde:
Det voksne muslimske flertalssubjekt; ’de’/’mange’/’nogen’/’muslimer’, herunder ”imamen” (6), karakteriseres ved uforudsigelighed (”lidt forskelligt”) og samtidig forpligtelse. ”Skal” (18) knyttes i lærertalen kun til ”dem”.
Det muslimske entalssubjekt, personificeret med ”du”, knyttet til Sulayman, karakteriseres ved en mangfoldig villighed, der fremskriver subjektet med en uforudsigelig vilje, der indikerer såvel individuelle valg som vilje-løs indfældethed i vaner.

6.3 Fortolkning: De muslimske subjekter

Det (unge) muslimske individ-subjekt og det voksne/gamle muslimske kollektive subjekt udgør de pladser, til hvilke talen åbner for legitim adgang. Begge er netop subjektive; i forskellig grad farvet af intentionalitet (det unge entalssubjekt mest), men begge er samtidig (relativt) passivt indfældet i vaner.
Den utilgængelige plads, pladsen for det, der afvises, den plads, der ikke bør indtages, og som fremskrives gennem eksklusion, er en præsupponeret figur; en muslimsk figur, præget af bogstavtro, styret af skrift; en fundamentalist. Til denne størrelse knyttes ingen intentionalitet. Figuren optræder ikke som subjekt grammatisk, er vel dårlig nok et subjekt, men snarere en afvigende figur, der understreger og fremskriver de fleksible subjektiverede muslimske kroppe: Det, man ikke kan og bør være. Med et begreb om *figurer* inspireret af Foucault (Foucault 2003) vil jeg sige, at denne figur sammen med de to subjektiverede figurer er elementer, betydningscirkler, der konstituerer et domæne af abnormalitet/ikke-normalitet.[79] Man kan således sige, at de tre muslimske figurer, der fremtræder her, udgør konstitutionen af 'det muslimske' og muslimskhed som værens- og vidensdomæne: To figurer er tilgængelige som pladser, der kan indtages – mens der til den tredje figur lukkes for adgangen. Den sidste type plads, den som udgrænses af rummet, bindes samtidig til Meriam og udelukkes også via udelukkelsen af hendes tale. Disse pladser udgør samlet set lærertalens kategorier om muslimskhed, grammatisk formet ved, at ideationel betydning ("ritual", "fredagsbønnen" og "moskeen") forbindes til interpersonel betydning, hvor modale gradbøjninger binder disse pladser til et sæt af moduspersoner.
Hvad der ikke alene ekskluderes, men snarere elimineres i processen, hvor viden subjektiviseres og bindes intimt til kroppe, og hvor pladser for subjekter genereres, er viden om 'ritual' som symbolsk handling og som orden, med andre ord repræsentation af religion som en performance, som ikke behøver individualitet og følelsesfuld rettethed for at fungere, men alene kan ses som en gentagelig og ordnet gøren – en praksis.

Videnskategorien 'Religion' bliver således, når den tematiseres som ritual og 'islamiske handlinger' og som sådan indholdsudfyldes i talen mellem talere i klasserummet, til kropsliggjort selvviden; en differentieringsteknologi, der gennem fremskrivning af den ikke-intentionelle fundamentalist øger sin styrke. I lyset heraf kan man sige, at det regulative mønster i vidensformationer mellem

[79] I Foucaults College de France-forelæsning afholdt d. 22. januar 1975 er temaet, hvordan "the domain of abnormality" konstitueres af tre figurer: "figures", "elements" og "circles" (p. 55). Figurbegrebet bruges her til at fremanalysere flertydighederne ("a number of ambiguities", p. 324) i fremkomsten af det abnormales domæne, som det hedder i hans "course summary" om brugen af begrebet. Disse "characters" (p. 61), forstået som personificerede roller, der fremtræder som en flertydig konstitution af det abnormales felt (56/59) eller domæne (f.eks. p. 56), er "the Monster", "the individual to be corrected" og "the masturbating child", (pp. 55-75, 323-329). Figurbegrebet har her en vis lighed med Lévi-Strauss og dennes strukturalistiske myteanalyse, men dette alene beskrivelsesprogligt, da *figur* hos Foucault er indsat i en "archaeology of abnormality", med andre ord i en vidensarkæologisk ramme.

’individuel udvikling’ og ’kulturel indfældethed’, som jeg lokaliserede og læste frem fra det uddannelses- og fagpolitiske felt og fra mediefeltet, her udfyldes af ’muslimskhed’ (henholdsvis fleksibel og vanebunden vs. skrifttro) og ’muslimsk kultur’[80] (indfældet i vaner) i et flertydigt samspil. Analysen kan ikke sige noget direkte om, hvorledes ’dansk kultur’ konstrueres, men jeg vil formulere den antagelse, at vidensformationen; relationer mellem henholdsvis ’religion’ og ’kultur’ og ’individualitet’ og ’kollektiv indfældethed’, når den rekontekstualiseres og produceres i klasserummet, øger graden af intimitet og subjektivering gennem sammenbinding af viden og kroppe.

[80] Begrebssættelser som ’kultur’ og ’tradition’ forekommer ikke i denne sekvens. I 3. DEL (Kapitel 11, analysen af C-skolen) udfolder jeg til gengæld en analyse af ’den muslimske tradition’, som den indholdsudfyldes i klasserumstale.

Kapitel 7: Lærerens italesættelse af elevdispositioner. Skolemæssig anerkendelse og betydningstilskrivelse i forhold til elevbaggrunde

Analysen af elevernes dispositioner, og hvordan deres socialhistorie omsættes og udsættes for anerkendelse eller manglende anerkendelse i klasserummet som socialt rum, koncentrerer sig i forhold til B-skolen om lærerens kategoriseringspraktikker i forhold til elever. I første omgang hvordan denne kategorisering optræder i tilknytning til religion som faglig kategori, og efterfølgende hvordan læreren i beskrivelsen af eleverne prioriterer forskellige egenskaber forskelligt. Med udgangspunkt i analysen heraf tegner jeg en række elevkategorier i forhold til skoleadfærd, og hvordan elever her er genstand for grader af anerkendelse. Udvalgte elever inden for disse kategorier underkastes en nærmere analyse i relation til hinanden og til andre elever. Med udgangspunkt heri behandles forskellige måder at ansætte kulturelle dannelseskapitaler, herunder hvordan kategorier som 'religion' indgår i sammenhæng med økonomisk kapital og kulturel dannelseskapital. Med andre ord er der i kraft af datamaterialets beskaffenhed, som gennemgået i Kapitel 4, grænser for, hvor langt jeg kan række ud i socioøkonomiske baggrundsoplysninger på de enkelte elever, eftersom jeg alene har den slags oplysninger fra interviews med lærere og elever. Datamaterialet består således dels af interview med læreren før, under og efter forløbets gennemførelse: Et materiale, hvor læreren beskriver de enkelte elever, og hvor læreren desuden inddrager elever i sin omtale af undervisningen, taler om, hvem der yder og ikke yder i forløbet etc. Dels af et interviewmateriale med 14 ud af klassens 17 elever,[81] hvor eleverne bliver bedt om at præsentere sig selv og at beskrive deres familie og deres skolesituation.

7.1 Lærerens karakteristik af elever gennem 'kultur' som 'religion' og omvendt

I lærerinterviewmaterialet optræder der tre typer udsagn, hvor elever karakteriseres, nemlig karakteristikker af elever forstået som (hele) klassen, karakteristikker af forskellige kategorier af elever og karakteristikker af de enkelte elever. Til den første type udsagn hører følgende:

…og så synes jeg et eller andet sted at tale om de forskellige religioner, at det var lige så relevant som kun at fortælle om kristendommen over, over for børnene med mange forskellige religiøse og kulturelle baggrunde

Læreren ser her i forlængelse af tale om undervisningsforløbet eleverne i en optik, der med udgangspunkt i den faglige kategori 'religioner' betoner deres "forskellige religiøse og kulturelle

[81] De tre elever, der ikke er interviewmateriale på, er Ahmed, der var fraværende under forløbet, Yasin, som afslog at medvirke, og Hassan, hvor interviewet ikke har været muligt at udskrive pga. problemer med lydoptagelsen. Gry, som var fraværende i så stor en del af forløbets lektioner, at hun er trukket ud af analysen af turtagningssystemet (Kapitel 8), har jeg derimod interviewmateriale på.

baggrunde". Religion som faglig indholdsmæssig kategori knyttes altså til elevers "baggrunde", der karakteriseres som "religiøse" og "kulturelle", idet disse er sidestillede og dermed indholdsudfylder hinanden. Religion er således ikke bare religiøs, men også 'kulturel baggrund' og dermed 'kultur'. Denne størrelse af 'religion'/'kultur' er her dét, som forskelle mellem elever kan opgøres i, og den kommer fra 'baggrunde'.
Da jeg på et andet tidspunkt i interviewet spørger læreren, om hun vil sige, at hun underviser en flerkulturel klasse, bekræfter hun og indholdsudfylder derefter dette den anden vej rundt, nemlig 'kultur' med 'religion':

Ja.. det er der ingen tvivl om.. men så er der alligevel.. altså stor forskel inden for- for religionerne…

Flerkulturalitet er underforstået samtidig en mere homogen størrelse end den, hun ser i klassen, for samtidig betoner hun nu forskelle inden for de enkelte komplekser af 'religion'/'kultur'. Hun fortsætter med en række udsagn af den type, der samkategoriserer udvalgte grupper af elever, som nu uddifferentieres i forskelligheder knyttet til religion:

…jeg ved Gaja[82] er døbt.. og jeg ved Andreas ikke er døbt.. men de andre børn.. det ved jeg faktisk ikke om de er døbt eller altså de børn der ellers har to danske forældre..øh jeg ved hvem der er muslimer og- og den eneste af de tosprogede børn som ikke er muslim.. det er jo så Xiang…

I udsagnsrækken laves overordnet to differentieringer, nemlig mellem kategorien af 'muslimer', som knyttes til tosprogede børn – med Xiang som eneste undtagelse – og en anden kategori knyttet til elever, der "har to danske forældre". Den sidste kategori er altså knyttet til danskhed gennem 'hele' forældrepar og kan opgøres i 'døbte' og 'ikke døbte'. Eftersom modkategorien består af 'muslimer' (nemlig alle tosprogede undtagen Xiang), må kategorien altså siges at bestå af 'kristne', eftersom udsagnsrækken knytter sig til foregående udsagn om "stor forskel inden for- for religionerne". Men det er mere indviklet end som så. 'Døbthed'/'ikke døbthed' er her markøren og underdifferentieringen inden for det, der nu fremstår som 'religionen med to danske forældre': En kategori, som præsupponeres gennem modstillingen til 'muslimer'.
Mens 'døbthed' er parameter for forskel inden for denne religion, er tørklædet det i den anden, den muslimske.

[82] Undertregninger af elevers navne i interviewcitater i dette kapitel tjener hvor de forekommer til at fremhæve hvilke elever der tales om og skyldes ikke at den interviewede lægger særligt tryk på navnet.

7.2 Den dannede, den forudsigelige og den useriøse potentielle tørklædebruger

I en længere række udsagn tegner læreren efterfølgende et differentieringslandskab knyttet til 'muslimer i klassen', hvor tørklædet er markør. Her trækkes Zainabs mor og Zainab, Sulaymans mor, Meriam og Meriams mor samt Leila og Leilas mor frem. Disses relation til tørklædet opgøres forskelligt, men fælles er, at der eksplicit formuleres en relation mellem kvindelig elev og kvindelig forælder:

MB: Men det du siger, er så også at der i virkeligheden kan være ret store forskelle inden for religionerne.. i klassen?
Jette: Ja.. absolut.. altså jeg tror da … jeg tror ikke jeg har set Zainabs mor.. Sulaymans mor går med tørklæde.. Meriams mor har den der lidt mere moderne form for tørklæde på.. og det er de eneste to mødre faktisk, der har tørklæde.. jeg tror ikke Leila vil komme til at gå med tørklæde, den jeg nok ville tro kunne gå med tørklæde.. det er Zainab men øh jeg har set Meriam med tørklæde en lørdag hvor hun kom gående sammen med sin mor så det kan også godt være hun ville vælge det.. men jeg er ret sikker på at.. jeg er meget sikker på at hvis Meriam hun kommer med tørklæde så er det helt klart et valg hun har truffet.. og hun er blevet..gjort bekendt med- med sit valg.. men jeg tror mere hun ville gå- begynde og gå med tørklæde når hun engang blev gift..jeg er ikke sikker på hun kommer til at gøre det i puberteten.. jeg ved ikke med Zainab…
MB: Og Leila det kan du ikke forestille dig?
Jette: Nej hendes mor er for- hendes mor er for smart.. altså jeg har det lidt sådan personligt at hvis en kvinde går med make-up og så samtidig har tørklæde, så synes jeg det er, ifølge hvad jeg har kendskab til reglerne omkring øh hvorfor man går med tørklæde, hvis man så også har make-up på så tænker jeg sådan ' den er lige.. den er lidt for langt ude et eller andet sted', jeg synes det, det er to modsætninger der går i clinch dér… altså for mig og se så kunne de lige så godt gå med tørklæde og så komme i bikini og vise den frem.. altså det- det er næsten det samme, jeg ved godt det var ekstremt overdrevet, men det er sådan lidt at det er noget med man ikke må fremhæve sig selv og man kan.. ikk.. gøre sig interessant og hvis man så er.. flot sminket og så går med tørklæde så er det lidt sådan..

For Zainabs vedkommende hører vi først, at Jette ikke har set Zainabs mor. Efter en række udsagn om andre elever og forældre dukker Zainab igen op, først som modstilling til Leila, som læreren ikke tror vil gå med tørklæde, modsat Zainab, som hun "nok ville tro kunne" gøre det. Dernæst som modstilling til Meriam. Hvor Jette ikke tror, at Meriam vil gå med tørklæde i puberteten, men snarere "når hun engang blev gift", ved Jette ikke med Zainab.

I tilknytning til Meriam hører vi først, at hun har ”den der lidt mere moderne form for tørklæde på”, modsat Sulaymans mor, der bare ”går med tørklæde”. Jette har desuden set Meriam med tørklæde en lørdag, hvor hun var sammen med sin mor. Dette tolker læreren således, at det kan ”være hun ville vælge det, men i så fald er det ”helt klart et valg hun har truffet”. Det understreges desuden, at hun så er ”blevet gjort bekendt med.. sit valg”, hvilket kan forstås som en henvisning til moderen med det mere moderne tørklæde.
Når læreren ikke finder det sandsynligt, at Leila vil gå med tørklæde, er det fordi hendes potentielle praksis, som hos Meriam, er knyttet til hendes mor. ”Hendes mor er for smart”, hedder det, og dette knyttes til en længere vurdering af, at ”den er lige ..lidt for langt ude”, hvis man både bruger makeup og tørklæde. Den anerkendelsesværdige tørklædebrug er altså for det første et valg, er noget lidt mere moderne, end f.eks. Sulaymans mor og Zainabs potentielle tørklædebrug, men samtidig ikke så moderne, som hvis en, der er smart som Leilas mor og dermed potentielt Leila, gjorde det. Makeup-smart på en måde, der kan sammenlignes med bikini, og dermed noget seksuelt og kropsligt ’fremhævende’ og vulgært.

I et senere interview bruger Jette igen tørklædet som forskelsmarkør. Her er anledningen, at Jette har brugt vendingen ”meget troende” i forbindelse med klassen, og da jeg spørger hende, hvem hun mener, det er, peger Jette efter en kort tøven på Zainab med ordene: ”Øh selvfølgelig Zainab fordi hun har jo så valgt at gå med tørklæde nu”. På mit spørgsmål om, hvorvidt Jette så mener, det er noget, Zainab har valgt, svarer Jette, at det ved hun ikke, for ”hendes mor går jo med tørklæde på samme måde som hun selv, hvor hun har den der nærmest hue på der går ned og dækker halsen og så tørklædet hen over”. Fordi morens tørklæde dækker så meget, som det gør – og det samme som Zainabs, er det for læreren ikke sikkert, at der er tale om et valg.

Igen vendes Jettes blik mod Meriams mor. Hun beskrives som den eneste anden ”af de muslimske mødre.. der også går med tørklæde”. Dette tørklæde beskrives her som anderledes, ”et almindeligt hovedtørklæde bundet i nakken”. Dette sammenlignes med det, ”som landbokvinder gjorde i 50’erne”, og læreren understreger, at moren ikke dækker halsen. Hun beretter desuden om, at Meriams mor har været interviewet til sit fagblad:

Jette: Og den var faktisk meget spændende for der blev jeg egentlig opmærksom på at hun faktisk er meget mere troende end jeg egentlig regnede med.. og det faktisk i familien..
MB: Barnet eller moren?
Jette: Moren.. og det smitter selvfølgelig af.

Herefter fortæller Jette igen historien om at have mødt Meriam og hendes mor en lørdag og tilføjer nu:

Men der tror jeg det var sådan noget psss du ved kan vi ikke lige lege- jeg tror ikke det er sådan noget hun har lyst til.. sådan hele tiden i hvert fald.. men engang imellem tror jeg nok hun synes det er sjovt.. men jeg ku måske godt forestille mig på et tidspunkt at hun.. måske ville få tørklæde på
Nu udvides fortolkningen af Meriams lørdagstørklædebrug: Det er en del af en leg. Tørklædet ligger altså stadig som en mulighed via et bevidst valg, men ude i fremtiden. I forlængelse heraf siger læreren:

[jeg] tror nok at nogle af de der unge mennesker når de nærmer sig- når de er ved at være færdige med deres uddannelser og skal til og komme videre at de nogen gange har brug for at manifestere.. både det at de er muslimer men også at de er ordentlige muslimer ved at tage det der tørklæde på.. tja jeg synes jo at det- det er unødvendigt.. men det er ligesom om at jeg synes der er en- det virker som om nogen steder er der en bevægelse i gang og det er faktisk dem der tager det sent på der virker det faktisk som om det er hvad skal man sige temmelig intelligente.. som ligesom sådan siger 'jamen de skal ikke sige til mig jeg ikke må, så gør jeg det ihvertfald'

I citatet forbindes en bevidst tørklædebrug til unge mennesker, der tager uddannelser, til mennesker, der er "temmelig intelligente". Det fortolkes også som en modstandsstrategi. Meriams eventuelle brug af tørklædet karakteriseres således som forbundet til potentielt giftemål, men også til potentiel uddannelse, færdiggørelse af uddannelse, intelligens, modstandsstrategi og valg: Dette valg, hun også er blevet "gjort bekendt med". Skønt læreren vurderer det som "unødvendigt", er der forbundet en anerkendelse knyttet til kulturel dannelsesmæssig kapital til dette valg. Det har dels form af uddannelse, bevidsthed og intelligens og dels 'en mere moderne tørklædebrug' hos en mor, hvis religiøsitetsgrad godt nok smitter af, men som sammenlignet med f.eks. Zainab og hendes mor anerkendes som nogenlunde legitim.
Denne nogenlunde legitime tørklædebrug er således knyttet til valget, som det også kommer til udtryk i dette udsagn: "Igen altså hvis de har et, et valg som de kan begrunde, som ligger til grund for det, så er det fint nok", hvor lærerens kriterier for legitimitet både består i, at 'de' har et valg, men også at dette valg kan begrundes. Dette knytter den legitime tørklædebrug til uddannelseskapitaler og dannelse i form af valg og bevidsthed.

Potentiel tørklædebrug som differentieringsmarkør i forhold til 'de muslimske elever' i klassen er altså i Meriams tilfælde knyttet til kapitaler af kulturel dannelsesmæssig art, som indgår i og tillægger tørklædet legitimitet som potentiel praksis. I Leilas tilfælde ansættes en potentiel praksis af denne art til gengæld ikke som legitim, men som useriøs; i Zainabs tilfælde som forudsigelig og knyttet til fromhed. Zainabs tørklæde er ikke illegitimt på samme måde som Leilas. Men knyttet til dannelse er det heller ikke.

Fremskrivelsen af Zainab og Meriam i relation til hinanden kan også ses af nedenstående gennemgang af klassen. Her udpeger læreren først de 10 ud af 17 elever, der ”har en anden etnisk baggrund”, og dernæst fokuserer hun på de muslimske af disse, nemlig, sådan som læreren vurderer det, alle undtagen Xiang. Efter at have nævnt disse 9 elever ved navn siger læreren:

Så ni af de ti er muslimer.. og jeg tror da nok de er troende alle sammen men- men jeg tror ikke- jeg tror nok at dem som jeg opfatter som værende mest troende.. det er jo så altså Sulayman, Zainab og Meriam.. men det er jo også dem der stiller spørgsmål ved tingene.. altså Sulayman og Meriam og så Hassan.. og det synes jeg jo er sundt.. at de- at de har en- de har helt klart uhm en begrundelse for at de synes deres religion er den bedste og det synes jeg også er sundt

I denne kategorisering af Zainab som en af ”dem som jeg opfatter som værende mest troende”, sidestilles hun med Sulayman og Meriam. Herfra trækkes Sulayman og Meriam så igen særligt ud som ”dem der stiller spørgsmål ved tingene”, og her sammenstilles de nu med Hassan. Meriam og Sulayman er altså både ”mest troende” og ”dem der stiller spørgsmål ved tingene” og ”har.. begrundelse”, Zainab hører kun til de ”mest troende” og Hassan kun til ”dem der stiller spørgsmål ved tingene” og ”har.. begrundelse”. Det er den sidste kategori, der omgærdes med anerkendelse. I kategoriseringer, der, som vi så det med tørklædedifferentieringen og nu med differentieringen på ”mest troende”, tager udgangspunkt i kategorien religion og grader af religion, sker der således glidninger over mod differentiering på klassifikationer knyttet til skolekapitaler; det gode og legitime, som anerkendes hos Meriam og Sulayman, er knyttet til valg, begrundelse og dét at stille spørgsmål ved tingene. Mens dette også knyttes til Hassan, der ikke knyttes til stærk grad af tro, knyttes det altså ikke til Zainab. Der knyttes heller ikke det modsatte til hende, men det larmer ved sit fravær, når hun fremskrives i relation til Meriam, Sulayman og Hassan: Hassan, som ikke fremtales gennem en grad af tro.

Hvis vi skifter fokus til den tale om elever, der tager udgangspunkt i undervisningsorienterede kategorier, tegner der sig et lignende mønster. I alle tre lærerinterview fremhæves Sulayman, Hassan og Meriam som elever, der bidrager. Her er vi i interviewet før forløbets start, hvor jeg stiller læreren et spørgsmål om hendes forventninger til eleverne i forhold til bidrag i forløbet:

MB: Hvilke elever forventer du kommer til at bidrage med noget?
Jette: altså vi kan jo ikke undgå at høre <u>Hassan, Sulayman og- og Meriam.</u>. jeg kan godt forestille mig at øh Marc måske, nej undskyld Yasin måske kommer til at sige et eller andet fjol og måske skal <u>Ahmed</u> også sådan lige prøve at spille op men jeg tror alle- at alle godt kan sige noget, det kan godt være <u>Zainab</u> kommer ind og overrasker for jeg tror måske hun er mere religiøs end man sådan

egentlig regner med.. og så alligevel for så i 1. klasse lige så snart vi havde kristendom så stak hun fingrene i ørene.. det var rædsomt.. jeg tror også Gaja vil komme med noget fordi hun er nok tror jeg den mest kristne af børnene.. hun går i hvert fald i så noget- noget kirke-halløj- altså har været med i en eller anden gruppe under kirken.. sådan lidt spejder-agtigt der- og.. Bilal kan også godt komme med noget.. enten så bliver han sådan at det er ikke godt nok og det er ikke islam og ih hvor er det forfærdeligt.. det der det er ikke forklaret rigtigt

En type differentieringslandskab tegnes nu ud fra kategorien bidrag. Kategorien er talt ind af mig og fortolkes af læreren som noget, der kan høres (jf. ”vi kan jo ikke undgå at høre..”) og noget, der siges (jf. ”sige et eller andet..”). Mens Hassan, Sulayman og Meriam er forudsigelige verbale bidragydere, er omvendt Yasin og Ahmed forudsigelige vrøvlere og fjollere. Zainab nævnes som en, der kan overraske. Dette begrundes igen i en ansættelse af hendes grad af religiøsitet. Hun positioneres her af læreren på linje med Bilal som potentielle forsvarere af en rigtig udgave islam og modstandere af at høre om kristendom. Gaja tillægges bidragsmæssigt potentiale på samme måde som Zainab, i den forstand at hun trækkes frem og karakteriseres som ”den mest kristne af børnene”.

Hassan, Sulayman, Meriam, Yasin og Ahmed trækkes altså frem som faglige, nemlig som henholdsvis fagligt kvalificerede og ukvalificerede – Hassan, Sulayman og Meriam som henholdsvis forudsigelige bidragydere uden yderligere konnotationer og dermed fagligt kvalificerede. Yasin og Ahmed som fjollede og dermed fagligt ukvalificerede, mens Zainab derimod som Bilal og Gaja trækkes frem som religiøst kvalificerede.

7.3 Dem, man kan forvente sig noget af. Den tilpasningsdygtige utilpassede

Hassan, Sulayman og Meriam nævnes som sagt mange steder af læreren i sammenhæng med hinanden. I lærerens elevbeskrivelser beskriver hun f.eks. Sulayman i sammenhæng med og som sammenlignelig med de to andre:

Han [Sulayman] er hurtig og han er velformuleret men han har lært at række hånden op også.. og vi har så også Hassan.. han er også hurtig og velformuleret.. det er vores pakistanske dreng.. og så har vi Meriam.. hun er også ret hurtig

Sulayman beskrives her som ”hurtig” og ”velformuleret” og som én, der tillige har tilegnet sig en legitim praksis i forhold til turtagningssystemet: Han har lært at række hånden op. ”Hurtig” og ”velformuleret” sættes også på Hassan ’som vi også har’, og endelig hæftes Meriam på kategorien af hurtige og velformulerede som én, der ”også [er] ret hurtig”.

Læreren forbinder således Sulayman og Meriam til flere af de samme kategorier. Samtidig er der, som det har været gennemgået indtil nu, tale om en række forskelle mellem dem. Sulayman trækkes stærkt frem som velformuleret og hurtig, hvor det ved Meriam er mindre kraftigt pointeret. Meriam trækkes til gengæld stærkt frem som dannelsesmæssigt kapitalstærk i sin potentielle tørklædebrug, mens Sulayman ikke udfoldes nærmere i forbindelse med sin mors tørklædebrug. Han fremstår ikke som lige så knyttet til og determineret af sin mors tørklædebrug, som pigen Meriam er det af sin mors. Det indgår ikke til at gradbøje hans muslimskhed og hans kapitalbesiddelse.

I lærerbeskrivelsen af elever i klassen starter karakteristikken af Sulayman på en anden måde end de øvrige elever. Det er i begyndelsen af interviewet, og læreren og jeg har talt om en diskussion, hun havde med en elev, da jeg lavede pilotobservationer. Jette begynder nu at beskrive Sulayman:

Sulayman.. han er utroligt kvik.. Sulayman er kongen af klassen

Det bliver en meget lang gennemgang, der fylder ca. tre gange så meget som de længste af de andre elevbeskrivelser, f.eks. Hassans og Bilals, og fem gange så meget som Meriams, som har nogenlunde den længde, som flertallet af øvrige elever har.
Her karakteriseres Sulayman, foruden som velformuleret og ”utroligt kvik”, på to modsatrettede og samtidig komplementerende måder. På den ene side har han tilpasningsvanskeligheder. På den anden side har han netop lært at tilpasse sig, og han medvirker til at holde justits i klassen.
I følgende udsagn beskrives Sulayman som problematisk pga. den respekt, han nyder blandt de andre elever, som skildres som ”også bange for ham”. Derfor har han i en periode prøvet at gå på en anden skole:

Han har fået at vide, eller at det er derfor han har været ude af klassen i et stykke tid.. fordi han var begyndt at.. øh.. udover at han, han nyder sine klassekammeraters respekt.. så er de også.. har været og er måske til dels stadig væk egentlig også bange for ham.. og så noget med at hvis han siger et eller andet.. så- så trækker de sig med det samme fordi ham diskuterer man ikke med..

I et efterfølgende udsagn beskrives han til gengæld som en, der bruger den respekt, han nyder blandt de andre elever, til at være lærerens talerør:

Og så er så engang imellem at man begynder at grine når man opdager at hvad man egentlig har sagt har en stor effekt.. for han var dernede sammen med en anden elev.. og da den der brandøvelse var i gang.. da var den anden elev gået til bageren uden at fortælle nogen om det eller noget.. og så sku han jo ha forklaret bagefter at det var meget usmart.. og så tog Sulayman faktisk over.. hvor

han så sagde til ham ' Ja men hvis du ikke har sagt til nogen du er gået og du ikke har fået lov til at gå så er lærerne jo nødt til at sige til de brandmænd der kommer hvis skolen virkelig brænder, at de skal gå ind og lede efter dig.. og de er jo nødt til at blive ved med at lede efter dig inde på skolen og alle regner med at du er inde på skolen.. og det kan de jo godt ende med at dø af.. så faktisk ved at gå til bageren uden at sige det til nogen være skyld i at en brandmand dør.. så sad jeg der og tænkte 'Ja det sagde jeg jo sidste år'.. den der brandøvelse.. hvorfor det var vigtigt at man fulgtes ad.. så der var faktisk- det var faktisk meget morsomt et eller andet sted sådan næsten ordret høre sine egne ord genfortalt gennem en kollegas mund.. Men og så sagde han og det var bare så godt

I udsagnet her beskrives Sulayman som en, der 'tager over' og forklarer en anden elev, hvorfor det er "meget usmart" at forlade skolen uden at have fortalt det til lærerne først. Jette tolker denne opdragelse af en anden elev som en videregivelse af noget, hun selv tidligere har forklaret. Sulayman bliver dermed et tegn på, at Jettes ord har "stor effekt". Udsagnet bakkes også op af et udsagn om, at netop hende har eleven respekt for. Hun supplerer dette med at sige:

Så på den måde var det, det er sgu meget godt.. altså fordi det viser jo også at, at man godt kan tale fornuft med folk.. (MB: ja) han- han er ikke dum.. men han er en af de- han er en type elev som- som du er nødt til at kæmpe med indtil de finder ud af at det er dig der bestemmer

Sulayman er altså et eksempel på, at "man godt kan tale fornuft med folk". Han er ikke dum, men der skal kæmpes med ham, og det er der blevet. Med succes.

Jettes beskrivelse af Sulayman i sammenhæng med hans familie fylder omkring 1½ side i udskriften. Der er tale om en meget indgående beskrivelse med høj detaljeringsgrad og høj grad af indlevelse. Det første forstået på den måde, at vi f.eks. får lange beskrivelser af, hvordan moren efter at være blevet skilt fra faren forsøger at få en større lejlighed til sine fire børn, og hvordan det lykkes. Det næste knytter sig særligt til moren, hvordan hun er blevet gift som attenårig med faren, der er ældre og i forvejen boede i Danmark og "næsten været nede på barnerov". Og hvordan læreren vurderer, at den intelligente dreng måske til tider er en stor mundfuld for moren:

Tror også moren har- altså netop fordi han er så- så intelligent og samtidig så stærk fysisk men absolut også psykisk at han- han nok engang imellem hvor moren har tænkt 'Åhr nej, ikke lige nu.. lad mig få lidt fred'.. ikk.

Også omtalen af forældrenes ægteskab er både indlevet og refleksivt vurderende:

..mens de har boet sammen tror jeg ikke hun har fået lov til så meget og det er jo så nok- ja det er jo så nok de her 5-6 år siden de er blevet skilt.. og siden da.. har mor gjort en del- både for at komme selv ud men også for at lære dansk og hun er kommet rigtigt godt efter det.. og virker som om at han- at hun godt vil prøve på at få uddannelse eller i hvert fald få sprog nok til at hun kan få sig et arbejde og være med til at forsørge sig selv og sådan noget.. så det er jo sådan dejligt at se.. ikk.. så det er jo sådan lidt en- en positiv ting.. ikke

Læreren vurderer her, idet hendes beretning tager udgangspunkt i morens situation, som hun forestiller sig den, at moren ikke har fået lov til så meget, mens hun boede sammen med faren, men at hun til gengæld efter skilsmissen, dvs. al den tid, læreren har undervist Sulayman, ”har gjort en del- både for at komme selv ud men også for at lære dansk”. Dette valueres af læreren eksplicit som ”en positiv ting”; det er ”dejligt at se”.

Samtidig får vi at vide, at moren hverken har arbejde eller uddannelse. Sulaymans mor beskrives som kapitalfattig, men villig og lovende. Omvendt udfylder faren en rolle som den, der har holdt morens potentiale tilbage: Danskkundskaber, uddannelse og at gå ud af hjemmet.

Sulaymans dobbelte værdisættelse omkranses foruden forældrene af en storebror: En storebror, som beskrives som den eneste af børnene, der har boet hos faderen, hvilket læreren vurderer som uheldigt:

da de blev skilt så var det mit indtryk at den ældste bror var hos faren.. og at det sådan ikke var helt så heldigt der

Denne storebror repræsenterer for læreren gennem morens ord desuden en potentiel fare for, at det kan gå galt for Sulayman:

Men hvis, jeg ville tro at han, hvis det gik rigtigt galt så kunne det også komme til at gå rigtigt galt.. hans mor sagde engang at hun var så bange for han skulle komme til at ligne sin storebror
…
Og så viste det sig så at der var altså, den storebror som han nævnte.. i dag, som har haft en stribet udsigt på et tidspunkt (MB: ja) som har været alt mulig igennem forskellige foranstaltninger i ungdomsårene og som er endt med stribet udsigt

Moren frygter – i lærerens gengivelse – at Sulayman skal komme til at ligne broren, der har haft en ”stribet udsigt”, dvs. været i fængsel som enden på at have været igennem ”forskellige foranstaltninger i ungdomsårene”. Denne storebror er knyttet til farens sfære.

Vender vi os mod Sulaymans beskrivelse af sig selv, er den på flere punkter bemærkelsesværdigt sammenfaldende med lærerens i forhold til fortolkningen af ham selv som både utilpasset og legitimt tilpasset.
Sulayman er ti år, men fortæller, at han snart fylder 11. Han kan godt lide at gå i skole. Også bedre end at have fri, siger han. Han er en af de få elever, der, blandt andre ting, præsenterer sig som muslim, da jeg spørger, hvordan han vil beskrive sig selv:

MB: hvis nogen beder dig om
Sulayman: Ja
MB: at fortælle hvem du er hvad vil du så sige?
S: så vil jeg sige at.. jeg er Sulayman. (MB: ja) sige.. det ved jeg ikke hvad jeg så vil sige.. jeg vil sige hvorfor spørger du om det.. i stedet for bare komme med et eller andet hvem er du.. det har jeg prøvet så sagde jeg bare jeg er Sulayman hvorfor spørger du om det.. så siger jeg bare.. så siger jeg- jeg er muslim og.. jeg beder.. så ikke mere

Sulayman giver adspurgt udtryk for at kunne lide forløbet i religion. Han anfører her både, at han har fået mere at vide om andre religioner og om 'sin egen religion'. Om det sidste siger han: "Så kan jeg vide lidt mere om min egen religion".

Sulayman betjener sig af et meget varieret sprog, som i interviewet med en enkelt undtagelse, er uden intersprogstræk.[83] Hans evner i at variere kommer f.eks. til udtryk i hans svar, da jeg spørger ham, hvorfor han bedst kan lide svømning og engelsk:

Jeg kan godt lide at tale engelsk og jeg elsker at svømme

Han kan dårligst lide matematik og natur-teknik. Da jeg spørger ham hvorfor, udspiller følgende ordveksling sig:

S: fordi matematiklæreren er- hun er altid efter mig
MB: hvordan er hun det?
S: det ved jeg ikke før i tiden der var jeg jo fræk (MB: ja) meget fræk. Så tror hun jeg stadig væk er fræk og så er hun efter mig.
MB: er du holdt op med at være fræk?

[83] Nemlig brugen af "vide" i stedet for "kende" og omvendt, som regnes for et klassisk intersprogstræk i brugen af dansk hos tosprogede (Holm & Laursen 2004). Dette går igen hos Meriam, hos hvem dette også er det eneste intersprogstræk. I citatet ovenfor bruges 'vide' uden 'få .. at'.

S: ja
MB: hvorfor?
S: fordi jeg tænkte mig rigtigt godt om.. jeg tænkte man ved aldrig om jeg bliver sendt på et børnehjem eller et eller andet

Sulayman skildrer sig selv som en, der tidligere har været fræk – ”meget fræk”. Han er holdt op med at være fræk, fordi han tænkte sig godt om, og fordi han var bange for at blive sendt på børnehjem ”eller et eller andet”, hvad han selv mener, han var lige ved at blive.
Matematiklæreren (som også underviser klassen i natur-teknik) tror ifølge Sulayman, at han stadig er fræk som før.
Sulayman oplever altså, at han har svært ved at opnå anerkendelse af sin nye grad af tilpassethed. Samtidig understreger han netop denne tilpassethed med sin historie, der gøres op i et før og et efter frækheden.

Læreren fremstiller Sulayman i et dobbeltskema, som foruden fremhæver hans velformulerethed og intelligens. På den ene side gør han de andre elever bange – på den anden side bruger han sin autoritet til at videregive lærerens disciplineringstiltag. I det første ligger hans utilpassethed og det uantagelige ved ham som elev – i det andet hans tilpassethed og antagelighed. Begge dele knyttes sammen i hans status i elevhierarkiet, som læreren ser det – som ”kongen af klassen”.
Samtidig tegnes hans familie i et parallelt dobbeltskema: Faren og broren, der knyttes til faren, står for henholdsvis fastlåsning, f.eks. det, der holdt moren tilbage fra at lære dansk, og det, der kan gå galt i form af utilpassethed – med fængslet som ’endestationen’ (jf. ”endt”). Moren derimod står for potentiale efter frigørelse fra faren. Hun står for at ville lære dansk, at ville have en uddannelse eller at få sig et arbejde. Fra både Sulayman og Jettes oplysninger ved vi, at moren er hjemmegående og arbejdsløs, og fra Jette, at hun ikke kan særlig meget dansk, men, som Jette vurderer det, gerne vil lære mere. Det er kun Sulayman, der fortæller, at faren, foruden at gå derhjemme, også går i skole:

MB: hvor går han- hvad lærer han i skolen?
S: lærer at tale lidt bedre dansk og lærer at læse lidt bedre

Man kan sige, at Sulaymans skolelegitimitet netop ligger i hans mangel på skolekapital og hans måde at administrere dette på. Hans baggrund tilskrives ingen uddannelseskapitaler, og ud over økonomisk kapital i form af en fireværelseslejlighed opnået ved sammenlægning og derfor muligvis er en andelslejlighed (beliggende i det ældre tidligere almennyttige boligbyggeri og altså ikke i ’ghettoen’), har han heller ingen synderlig besiddelse af denne kapitalform. Til gengæld tilskrives moren et vist kulturelt dannelsespotentiale, som består i hendes adskilthed fra faren. I denne dobbelthed fremstår Sulayman som lovende mod visse odds, knyttet til far og bror, og lovende,

knyttet til det kulturelle dannelsespotentiale, moren tilskrives samt til egen evne til at bruge sin autoritet i lærerens tjeneste. I denne sammenhæng må også lærerens relativt lille interesse for morens tørklæde forstås: Hun bærer det fastlåste, uuddannede og udannede i sig, men det er ikke nødvendigvis permanent. Tørklædet bliver ikke i sig selv en determineringsmarkør i hendes og dermed i Sulaymans tilfælde.

7.4 Dem, man kan forvente sig noget af. Den dannede – potentielle – tørklædebruger

Som Sulaymans forældre har Meriams forældre relationer til Marokko. I Sulaymans tilfælde er de begge født der, men vi hører ikke om det eksplicit fra hverken lærer eller fra eleven selv, men kun gennem den indirekte reference, at faren har været 'nede på barnerov'. I lærerens beskrivelse af Meriam, som den formuleres i gennemgangen af eleverne, er dette imidlertid det første, der trækkes frem:

Meriam er af marokkansk afstamning

Det er således det første karakteristikon, der hæftes på hende, og læreren fortsætter derpå med at beskrive, hvad denne afstamning går ud på, nemlig at moren "er vokset op i Danmark", mens faren "er hentet hertil".

Derpå beskrives hendes forældre ved, at de har arbejde, er "utrolig søde" og endelig gennem morens tørklæde, der, som gennemgået, optræder gentagne gange i interviewene med læreren:

Begge hendes forældre har arbejde, begge hendes forældre er utrolig søde, hendes øh mor går med tørklæde men det er ikke et typisk tørklæde fordi det er ligesom når vi så danske landbokoner i 50'erne hvor det er bindet- bundet under selve tørklædet i nakken

Om forældrenes arbejde siger læreren:

..Meriams mor og øh tror jeg faktisk har en- sådan en- tror egentlig nok hun egentlig er mellemleder på et kontor.. hun har i hvert fald en kontoruddannelse og er som sagt vokset op i Danmark og- og.. fungerer utrolig godt.

Meriams far arbejder som.. køkkenmedhjælp, øh men er også øh utrolig smilende.. men har ikke.. ikke så god til dansk.. men han er altid glad og smilende

I skildringen af Meriams forældre lægges der vægt på morens stærkere relation til Danmark. Stærkere end farens, der ”er hentet hertil”, og stærkere end andre forældres i klassen. Hun er vokset op i Danmark, og hun markeres således netop som ikke dansk, men som tættere på at være det end andre. Hun ”fungerer” godt, siger læreren, og tilføjer prædikatet ”utrolig”, som også går igen i den efterfølgende beskrivelse. Mens mellemledermoren er utrolig velfungerende, er køkkenmedhjælperfaren ”utroligt smilende”. Som velfungerende og med positiv attitude skildres familien.
Ligesom morens ikke-typiske tørklædebrug er en tilbagevendende beretning i lærerinterviewene, er en beretning om morens optræden i en fagbladsartikel det også:

Meriams mor gav et interview til sit fagblad engang hvor hun blandt andet nævnte at.. det har hun aldrig rigtig sagt til mig men det lå nok lidt i luften at hun bad det antal gange hun skulle.. det var ikke altid hun lige gjorde det på det rigtige tidspunkt men så indhentede hun det hun det så når hun kom hjem.. så hun er en af de troende muslimer jeg kender til som- ja hun har tørklæde på men ellers bemærker man egentlig ikke særlig meget at- at hun er anderledes

Meriams mor skildres her som ”en af de troende muslimer”, som læreren kender til. Hun beder, som hun skal, men fleksibelt. En professionel, der tilpasser bønnerne. I denne sammenhæng bliver tørklædet et mindre problem: ”ja hun har tørklæde på men ellers bemærker man egentlig ikke særlig meget at.. hun er anderledes”. Den anderledeshed, som hun kendetegnes ved, kategoriseres som ikke særlig bemærkelsesværdig.

At denne ikke-bemærkelsesværdighed er positiv understreges også af efterfølgende udsagn:

..hendes religion er for hende vigtig men- men også meget en sag mellem hende og hendes gud.. hun er ikke sådan en der absolut skal gå og rette på andre og den slags ting og det giver hun helt klart videre til sine børn

At hendes ikke-bemærkelsesværdige religion er positiv vurderet og dermed legitim ligger nemlig i, at den kun er mellem hende og ”hendes gud”. Hun er ikke ”sådan en der absolut skal gå og rette på andre”, hedder det, idet der underforstået ligger i det, at det er der andre, der er ... Er sådan, at de skal gå og rette på andre og på anden vis er bemærkbare. Det er Meriams mor ikke. Hendes bemærkelsesværdige tørklæde er dermed ikke så bemærkelsesværdigt, og i denne anerkendelsesværdige måde at styre sin anderledeshed på tolkes også Meriam (”det giver hun helt klart videre til sine børn”).

Meriam selv betegnes som ”utrolig dygtig og utrolig ambitiøs, og utrolig køn også, og meget sød”.

Og ”utrolig dygtig og meget velformuleret og, og nysgerrig på den gode måde”.

Meriam tilskrives optimal og uanfægtet skolekapital. Denne kommer i lærerens fortolkning fra moren. Hendes religiøsitet vurderes som dannet – eller rettere: Hendes måde at være religiøs på tolkes i sammenhæng med, at hun vurderes som velfungerende.

Anerkendelsen af Meriams skolelegitimitet ser imidlertid ikke ud til at være udelt gengældt fra Meriams side i forhold til læreren. Meriam er den elev, der kommer med mest detaljerede oplysninger om sine forældres arbejde. Hun kan f.eks. nævne deres ansættelsessteder. Hun er også den eneste af eleverne, der retter faglig kritik af undervisningen. Dette kommer ind i interviewet i forbindelse med, hvilke fag Meriam kan lide og ikke lide. Blandt de første nævner hun dansk, gymnastik og musik. Her begrunder Meriam, hvorfor dansk er et af hendes foretrukne fag, med, at det er lidt svært:

Det.. det er fordi jeg kan godt lide hvis sådan det er lidt svært på en måde lidt svært men fordi matematik det er meget nemt synes jeg (MB: ja) så det- det er noget så- så er jeg færdig med det så keder jeg mig sådan så.. jeg kan godt lide at lave noget (MB: ja) i stedet for bare at sidde i timerne og tegne eller noget..

Det, at det er lidt svært, gør, at hun ikke keder sig, hvad hun gør i matematik, som hun synes er nemt. Hun understreger også, at hun godt kan lide at lave noget i timerne – ikke bare sidde og/eller tegne. Det er også det, der anføres, når ”kristendom” ”måske” er det fag, hun mindst kan lide:

MB: hvad for nogle fag kan du mindst lide. Ikke så godt lide?
Meriam: ..det.. måske er det faktisk lidt kristendom (MB: ja) det er lidt kedeligt
MB: det er kedeligt.. hvorfor er det kedeligt?
M: fordi vi kun.. for det første fordi vi ikke selv får lov til at læse og så fordi at det bare det.. ja vi sidder bare og hører hvad hun læser

Kristendom er kedeligt. Fordi eleverne ikke får lov at læse, og fordi eleverne bare ”sidder bare og hører hvad hun læser”. Hun understreger dog efterfølgende, at hun alligevel hører efter:

Men det er ikke sådan at jeg ikke hører efter bare fordi jeg ikke kan lide det

Meriam positionerer sig her som en, der har ret til at kræve noget af undervisningen. Læreren omtales kun ved ”hun” og ikke ved sit navn, og det er som genstand for en kritik af de valgte arbejdsformer i forløbet. Det er kedeligt, fordi man ikke skal lave noget selv. Sin evne for legitim skoleadfærd understreger Meriam samtidig ved at indsparke, at hun alligevel hører efter. Hun lever

altså op til kravene i undervisningen, selv om den ikke lever op til hendes krav. Der er ingen andre elever i klassen, der på denne måde vurderer lærerens undervisningsplanlægning. Sulaymans omtale af matematiklæreren går på dennes manglende anerkendelse af ham. I Meriams tilfælde er det omvendt.
Afbalanceret muslimhed, repræsenteret ved 'tørklædet', og høj skolelegitimitet hænger i Meriams tilfælde sammen. Det afbalancerede tørklæde bliver i lærerens fremskrivelse udtryk for kulturel dannelseskapital i form af adgang til danskhed og arbejdsmarked. Meriam selv positionerer sig selv som en, der også har anerkendelsesret. Sulayman derimod efterspørger anerkendelse og anerkendes for sine tilpasningsforsøg af læreren. Beskrivelsen af Meriam er pæn, men ikke intens og indlevet som lærerens beskrivelse af Sulayman.

7. 5 Prioriteringer i elevbeskrivelserne: Nationsskab og migrationshistorie vs. social og faglig funktionalitet. Ligheder og afvigelser

Der fremtræder altså dels en række kategoriseringsformer, som tager afsæt i lærerens opfattelse af den enkelte elevs religiøse "status", dvs. til hvilke religioner hvilke elever knyttes, hvordan de knyttes til dette, og hvad det i øvrigt knyttes sammen med. Dels om kategoriseringer, der handler om velformulerede og intelligente elever. Desuden tegner der sig en kategoriseringsform, der tager afsæt i relation til et andet land end Danmark: Til ikke-dansk nationsskab og til migrationshistorie, uden at denne i den nære kontekst for det sagte er eksplicit knyttet til 'religion'/'kultur'. I det foregående afsnit så vi, hvordan læreren, hvor hun gennemgår de enkelte elever efter tur, trækker Meriams relation til Marokko frem. Vi så også, hvordan beskrivelsen af Sulayman ikke gjorde det. Den tog derimod afsæt i hans begavelse og hans status i elevhierarkiet. Hvis vi nu relaterer dette til, hvordan beskrivelserne af de andre elever åbnes, tegner der sig et mønster, hvor de fleste minoritetselever betegnes på måder, der er sammenlignelige med åbningen af beskrivelsen af Meriam:

Zainab er palæstinenser

Yasin er også af øh tyrkisk afstamning

Så har vi Hassan.. Hassan er af pakistansk afstamning

Tülay er en tyrkisk pige

Ahmed er af tyrkisk afstamning

Xiang er kineser

For de etniske majoritetselever åbnes beskrivelserne mere forskelligartet, men ikke med reference til nationsskab:

Christina har været med helt fra børnehaveklassen

Gaja er en lidt mærkelig pige

Gry har også ligesom Leila gået i klassen siden slutningen af 3. klasse

Catharina er nok den korteste i klassen

Kira startede lige omkring efterårsferien i 4. klasse

Marc er- bor alene med sin mor og storesøster og lillebror

Opstillet på denne måde kan vi se, at kategorien køn kun trækkes i forgrunden i enkelte tilfælde. Her er det i forhold til piger og knyttes sammen med prædikater, der beskriver enten nationsskab/migrationshistorie eller personlige eller sociale egenskaber (”en lidt mærkelig pige”, ”… en tyrkisk pige”). Nationsskab og migranthistorie er altså i forgrunden for minoritetselevernes vedkommende, mens dette for majoritetselevernes vedkommende primært træder frem ved sådanne referencers fravær og dermed kun bliver tydeligt, når beskrivelserne af disse grupper af elever relateres til hinanden.

Ud over Sulayman er der enkelte beskrivelser, der afviger fra dette mønster. Blandt majoritetseleverne er det beskrivelsen af Andreas. Efter at 2/3 af klassens elever er blevet beskrevet, siger læreren undervejs i en beskrivelse af en elev:

..hvad kan man mere sige om Catharina.. rent fagligt er hun også ganske udmærket.. hun staver ikke fantastisk men når man beder hende om lige at kigge på tingene en gang til så- så kan hun oftest godt.. og er helt dansk.. begge forældre er danske der også.. de børn jeg ikke har sagt noget om med deres forældres baggrund har været.. så vidt jeg ved i hvert fald.. danske begge to

Udsagnet kommer efter en længere forudgående beskrivelse. Læreren begynder således i løbet af interviewet at forholde sig til, at hun ikke har angivet reference til nationsskab og (manglende)

migranthistorie, når det gælder majoritetseleverne. I en af de sidste elevbeskrivelser anfører læreren nu:

Så har vi Andreas.. Andreas er helt dansk

Det er ikke det eneste sted, Andreas bliver trukket i forgrunden som eksplicit relateret til Danmark. Og til kristendom, som han, som tidligere gennemgået, relateres til i kraft af sin udøbthed og dermed sin eksplicit manglende relation. I denne sammenhæng flankeredes han af Gaja, der blev trukket frem som relateret til kristendom gennem sin døbthed. På en lignende måde blev Gaja på linje med Zainab (der fik prædikatet ”mere religiøs end man sådan egentlig regner med”) trukket frem som en, der måske kunne bidrage fagligt pga. religiøse kvalifikationer. Hun karakteriseredes her som ”den mest kristne af børnene”. Hvordan Zainab, Andreas og Gaja træder frem enkeltvis og i relation til hinanden for lærerens blik, som det italesættes i interviewene, vender jeg tilbage til nedenfor.

Hvad angår minoritetseleverne, er det foruden Sulayman kun Leila og Bilal, for hvem elevbeskrivelserne åbnes anderledes, for Bilals vedkommende som følger:

Så har vi Bilal som så sidste år blev diagnosticeret som værende DAMP-barn..

For Leilas vedkommende åbnes beskrivelsen af hende med en sammenligning med Gry, der beskrives gennem sin høje fraværsprocent. Senere i beskrivelsen sammenlignes Leila med Bilal og hans DAMP-diagnose. Mønsteret ser altså ud til at være, at minoritetselever som første prioritet karakteriseres ved deres ikke totale danskhed. Men dette kan overgås af, hvad der beskrives som særlige adfærdsmæssige problemer og sociale sygdomme. Hvor det trækkes frem, træder referencer til ikke-dansk nationsskab og migranthistorie tilbage.

7.6 De absolut adfærds- og skolemæssigt problematiske og de, der fortæller dårlige historier

I indledningen af beskrivelsen af Leila relateres hun til Gry, som ”brillerede med” sit fravær:

Leila øh startede i klassen samtidig med Gry i slutningen af 3. klasse.. Gry brillerede så ved at være meget væk.. det havde indvirkning- den indvirkning på Leila at hun- eller Leila- at hun.. gik og tullede rundt for sig selv når Gry ikke var der fordi det var sådan.. hun var ligesom knyttet sig til Gry når de nu begge to var nye og sådan

Leila forbindes til Gry ved at have ”knyttet sig” til Gry, da de begge var nye i klassen. Om Gry fremgår det af lærerens beskrivelse af hende, at faren er stofmisbruger, og moren, der har forældreretten, har en depression, og at Gry er ”omgænger” (tager 4. klasse for anden gang) og er meget fraværende, hvilket læreren betegner som ”frustrerende”. Gry siger selv, at hendes mor arbejder i et supermarked, og at hun ikke ser sin far. Om sin skolegang siger Gry, at

jeg kan godt lide det ja.. men jeg er lidt bange for at læse højt nogle gange (MB: ja) for at lave fejl og så noget

Dette går igen flere steder i interviewet med hende. Hun har ikke været til ret mange timer i forløbet, synes det har været lidt kedeligt, men er glad for, hun ikke skulle læse højt.
Den elev, som Leila altså først i beskrivelsen relateres til, er en elev, hvis kulturelle dannelseskapital sættes meget lavt. Ufaglært mor samt sociale afvigelser hos begge forældre, og hos Gry manifesteret gennem hendes omgængeri og høje fraværsprocent.
Længere inde i beskrivelsen sammenlignes Leila med Bilal. Det trækkes her frem, at hendes adfærd kan minde om Bilals på en ”pigemåde”.

Nogen af de ting hun gør minder sådan lidt på en pigemåde om ting som Bilal gør.. Og Bilal han er blevet diagnosticeret som værende DAMP-barn

Frem trækkes også Bilals DAMP-diagnose, som derved underforstået perspektiverer Leilas adfærd. Hun er ikke diagnosticeret socialt syg, hun trækkes heller ikke selv frem for sit høje fravær, men hun er tættest på dem, der karakteriseres på disse måder.

Bilals forældre skildres af læreren som analfabeter og af ham selv, at de ”sidder og ser fjernsyn-” og

Min mor laver rent i hus og køber ting og- og alt muligt.. det gør min far også (MB: ja) og de passer os (MB: ja) giver os alt hvad vi vil have af det hele

Som hos Leila er det primært hans sociale dysfunktionaliteter, der trækkes frem, men han tillægges dog samtidig evner:

Han vil meget gerne læse.. fik så mindre for at læse og kan faktisk når vi sidder og diskuterer- engang imellem så brillerer han med nogle fantastiske ting og.. en gang vi skulle- jeg tror det var et langt ord vi skulle lave flere mindre ord af.. så kom han med nogle rigtig rigtig gode ord.. jeg tænkte det var da- det var ikke lige det- det var ikke ham jeg havde forventet det fra men så bliver han selvfølgeligt rost ikk.. så han er.. han er ikke dum.. han kan bare ikke sidde stille

Bilal kan faktisk 'brillere med nogle fantastiske ting'. Han kan overraske og betegnes som "ikke dum" og en, der "bare ikke [kan] sidde stille". I forbindelse med potentielle bidragydere i forløbet hedder det om ham, at:

Bilal kan også godt komme med noget.. enten så bliver han sådan at 'det er ikke godt nok' og 'det er ikke islam' og ' ih hvor er det forfærdeligt.. det der det er ikke forklaret rigtigt' men der er det jo netop- altså man er nødt til- når man tager sådan et emne som islam ud fra den her bog

Bilal skildres her som en, der kan bidrage, men ikke på den rigtige og konstruktive måde, da han tiltænkes at ville reagere på læreren og lærebogens gennemgang af islam som noget, der "ikke [er] islam" og "ikke forklaret rigtigt". Hans bidrag er dermed i denne sammenhæng ikke decideret legitime, faktisk er de dagsordensforflyttende, men for bidrag regnes de dog.

Denne delvise anerkendelse omfattes Leila ikke af. Foruden de allerede citerede passager lyder resten af beretningen om hende som følger:

..Leila er.. et mærkeligt barn.. hun kan sidde sådan totalt i sin egen verden og kigge på en blyant sådan sidde og fnidre med den og man- nogen gange sådan man sådan tænker 'hvad.. dagdrømmer hun eller er hun ligeglad med os andre eller hvad sker der'.. hun er ligesom sådan.. nogen gange tager sådan en osteklokke på.. meget køn unge.. og.. kan være.. utrolig smilende.. hun kan også være sådan uhm- hun er nok rimelig nem at få en konflikt i gang med.. i dag var hun meget fornærmet over at der var en der bad hende om og- eller mindede hende om at hun skulle have skraldespanden med ned og opfattede det som drilleri.. at der var en der sagde ' du skal huske skraldespanden'.. så der har hun nok sådan.. lidt den der fornærmetheds-ting med sig

Leila er altså "et mærkeligt barn". Hun er enten i sin egen verden eller ligeglad med læreren og resten af klassen. Af positive kvaliteter fremhæves hendes udseende, og at hun er "utrolig smilende", men ellers er det at være nem at få en konflikt med og at have nemt ved at blive fornærmet de egenskaber, hun karakteriseres med.
Til sidst i beskrivelsen hører vi desuden, at hun er palæstinenser, fra Libanon, og at hun som alle "de tre palæstinensiske børn vi har, plus vores kinesiske dreng" bor i 'ghettoen'. I denne forbindelse tilføjer læreren, at "Ellers så bor de fleste øh øh herude omkring" og altså ikke i det omtalte betonbyggeri. De tre palæstinensiske børn fra betonghettoen er, foruden Leila, Bilal og Zainab.

Hvor Leila beskrives i forbindelse med undervisningens indholdsmæssige dagsorden, er det som en, der ikke har forstået dagsordenen:

Altså.. jeg synes- jeg synes jo ikke- altså lige meget hvem der siger noget.. så synes jeg jo ikke at det er noget man ikke kan bruge.. altså lige når- når Leila siger 'Hvad er det der til?' så er man sådan 'nå men det har vi altså snakket om' og jeg troede vi havde snakket så meget om det.. at alle ligesom havde forstået det

Leila trækkes her frem som undtagelsen fra, at læreren mener, at lige meget hvem der siger noget, så kan man ikke sige, at det ikke kan bruges. Hendes bidrag i form af spørgsmål handler om noget, der allerede er snakket om, og som hun burde have forstået.
Heri sammenlignes hun med Kira, hvis far både af læreren og af Kira selv angives som håndværker, mens moren omtales som syg. Kira er også en af de tilkomne i klassen og betegnes som "en svag pige". Da jeg på et tidspunkt i interviewet midtvejs i forløbet spørger til, hvilke elevbidrag der kan bruges til noget i den faglige dagsorden, svarer læreren med et eksempel på, hvad der ikke kan bruges:

..jeg synes jo ikke så meget at der kommer noget som er fuldstændigt uvæsentligt.. altså Leila fortæller.. fortalte sidst om sidst om hvordan hendes forældre havde oplevet krigen og hendes mor var blevet gråhåret og så noget.. ikk og det er da relevant men- men hun er ikke så.. hun er ikke så fantastisk i hendes formuleringsevne.. og i hendes sprog.. så det bliver interessant at høre på.. men det var relevant.. men det var ligesom om at- at hun fik.. ren retorisk sagt det på sådan en- sådan en underlig måde.. så man skulle virkelig have meget opmærksomhed på hende for ligesom at og- og finde ud af at det faktisk var relevant og ikke bare sådan en bla-bla bla-bla-historie.. ikk.. Kira kommer nogen gange med nogen- med nogen udsagn hvor man kan ikke sige de er sådan totalt irrelevante men nogen gange er det for meget sådan noget med lidt for langt ude og ikk.. ikke helt multi-relevant men heller ikke urelevant

Her skildres Leila som en, der kom med en historie, der eksplicit betegnes som relevant. Samtidig fremhæves det, at pga. den 'underlige måde' og 'ikke så fantastisk.. formuleringsevne' så er det ofte svært at skelne mellem, hvornår det "faktisk var relevant", og hvornår det er "sådan en bla-bla bla-bla-historie". Leila er altså under mistanke for at fortælle 'bla-bla bla-bla-historier', og heri sammenlignes hun med Kira, hvor det "nogen gange er det for meget sådan noget med lidt for langt ude" og "ikke helt multi-relevant" om end "heller ikke urelevant". Altså af mindre relevans.
I forløbet sker det flere gange, at Leilas historier afvises af læreren. For eksempel da hun i forbindelse med tale om spiseregler fortæller, at hendes onkel ikke kan tåle lammekød.

Leilas forældre omtales, som nogle af de få, ikke i den sammenhængende beskrivelse af hende. Om hendes forældre hører vi kun, at hendes mor er for smart – for smart til at gå med tørklæde, og at det

dermed hverken er sandsynligt eller kan blive betragtet som seriøst, hvis Leila begynder at bruge tørklæde. Leila kan adspurgt til gengæld berette om sine forældres erhverv med en detaljeringsgrad og en sprogbrug, der er mere sammenlignelig med Meriams end med dem, hun af læreren sammenlignes med:

MB: ...hvad laver din mor?
Leila: hun er på en måde designer men bare derhjemme (MB: ja) og hun læ- altså hun ar- hun arbejder med så noget med børneopdragelse i.. pædagogseminarium.. ja
MB: ja.. hvem er mere med i din familie? er der nogen i din familie som du ikke bor sammen med?
L: ja.. min far
MB: ja.. hvad laver han?
L: han kører taxa.. taxichauffør

Jeg kan ikke ud af beskrivelsen se, om Leilas mor arbejder på et pædagogseminarium, eller om hun studerer der. I og med at hun også er "på en måde designer men bare derhjemme", anser jeg det sidste for mest sandsynligt. Under alle omstændigheder burde det placere hende relativt højt i ansættelse af uddannelseskapitaler sammenlignet med resten af klassen. Ud over Meriams mor, der har en mellemlederstilling, arbejder minoritetsforældrene alle i ufaglærte job eller er arbejdsløse, hjemmegående og/eller går til danskundervisning, og majoritetsforældrene er arbejdsløse, sygemeldte, hjemmegående, i ufaglærte job eller er faglærte arbejdere. Det er imidlertid ikke noget, som af læreren trækkes frem eller tillægges Leila.
Hun fremstilles som overvejende fagligt irrelevant og socialt problematisk. Hendes kulturelle dannelseskapital fremstår således et sted mellem decideret kontraproduktiv og ikke-eksisterende. I denne sammenhæng må også talen om hendes potentielt useriøse tørklæde forstås. Leila ligger lavest i 'det muslimske klasse-univers': hun er hverken kritisk og velformuleret som Hassan, Sulayman og Meriam eller from og islam-apologetisk som Zainab og Bilal. Den manglende anerkendelse af hendes uddannelseskapital og potentiale matches således af hendes manglende dannelsespotentiale som muslim.

7.7 De, der alene er kvalificeret ved at være religiøse

Som omtalt er Zainabs kvalifikationer for at 'komme ind og overraske', at læreren tror, "hun [måske] er mere religiøs end man sådan egentlig regner med". Det er altså hendes grad af religiøsitet, der gør, at hun tænkes som mulig bidragyder i forløbet. Jette tilføjer i den forbindelse:

Og så alligevel.. for så i 1. klasse lige så snart vi havde kristendom så stak hun fingrene i ørene.. det var rædsomt

I interviewet midtvejs i forløbet spørger jeg Jette, om hun mener, eleverne interesserer sig for emnet i forløbet. Jette gennemgår nu, hvem hun mener 'er med', følger med etc., og kommer her også ind på Zainab:

..jeg tror Zainab- hun er med men- men Zainab er jo frygtelig stille i timerne.. meget meget stille og.. det er nogen gange svært at greje.. og så kan hun jo- så er der jo alligevel meget mere hun får fat i end man egentlig tror fordi altså hun er ikke dum.. hun er absolut ikke dum.. men hun kan også en gang imellem har jeg lidt på fornemmelsen af.. f.eks. med Tülay som hun- hun sidder ved siden af for tiden.. sådan ligesom kommer med nogen af de der 'gode muslimer gør sådan', jeg har ikke hørt hende sige det men det er ligesom sådan lidt min fornemmelse at hun måske sådan går sådan ligesom og påvirker

Zainab fremstilles her som en, der er meget stille i timerne, hvilket læreren betegner som "svært at greje". Alligevel mener læreren, at hun får fat i mere, "end man egentlig tror". Hun er nemlig ikke dum, understreges det. Ud over hendes svært håndterlige stilhed i timerne mistænker læreren hende for at forsøge at påvirke andre børn. Dette eksemplificeres med Tülay. Læreren har ikke hørt hende sige det, men mistanken går på, at hun måske siger "nogen af de der 'gode muslimer gør sådan'". Jette fortæller i tilknytning hertil, at hun i skolegården har hørt et muslimsk barn sige, at "'jamen hvis du ikke gør sådan så kommer du i helvede'". Det har læreren irettesat ud fra argumentet om, at det bestemmer Allah. Hun fortsætter:

..de skal ikke argumentere ud fra som om- det er jo ikke dem der skal dømme andre.. det i de tre bøgers religion- der er det jo hver især vores egen Gud som vi skal stå over for til dommedag og de skal altså ikke begynde og- over for hinanden sådan inden for de forskellige religioner og- og gøre sig bedre eller dårligere eller..

Med udgangspunkt i en religiøs argumentation om dommedag taler læreren her op imod, hvad hun har hørt et muslimsk barn sige til et andet. Hun har ikke hørt Zainab sige det, men forestiller sig, at hun kunne gøre det. Det er særligt sidekammeraten Tülay ("..en tyrkisk pige"), der tænkes at kunne være genstand for denne påvirkning og forsøg på islamisk retledning.

I den sammenhængende beskrivelse af Zainab er det som beskrevet hendes palæstinensiskhed, der trækkes i forgrunden. Dernæst at hun har haft en del fraværsdage. I hendes tilfælde forklares det med ekskursioner og rejser med familien, henholdsvis til BonBon-Land og til Libanon, som ikke er blevet meddelt skolen, og det skal det, siger læreren:

man kan risikere at socialforvaltningen rent faktisk bliver inddraget i det og pengene bliver stoppet og alt så noget…

På udsagnet kunne det lyde, som om Zainabs familie, der bor i den omtalte 'ghetto', var på overførselsindkomster. Det lader imidlertid ikke til at være tilfældet ifølge elevens egen beskrivelse, hvor det fremgår, at faren har en grønthandel, og moren er "hjemme". I lærerens beskrivelse af Zainab indgår forældrene kun som dem, der ikke har underrettet skolen om fravær med følgende fare for, at "pengene bliver stoppet".

Som elev skildres Zainab i den samlede beskrivelse som "stille":

..hun er stille, men jeg tror- altså det der irriterer mig mest.. det er at hun går op i vores sprogcenter hvor hun selvfølgelig bliver dygtigere og dygtigere.. hun er absolut ikke dum.. hun er rimeligt godt teknisk begavet.. det fandt vi ud af da vi var ude på Lego-dakta og så vidt jeg har forstået så er hun også ret god til matematik.. men hun er for genert til at stille de der spørgsmål med 'hvad betyder det?' og det irriterer mig.. for det man bliver dummere af ikke at spørge.. men ellers en meget stille pige, og rimeligt vellidt.. hun er nok den.. mest muslimske af vores piger.. sådan umiddelbart i hvert fald

Hendes stilhed er dog ikke det mest irriterende (underforstået: At det er irriterende), men at hun til trods for, at hun i sprogcenteret "bliver dygtigere og dygtigere" og er "rimeligt godt teknisk begavet", ikke stiller spørgsmål som "'hvad betyder det'". Efterfølgende karakteriseres Zainab derpå igen som "en meget stille pige", som "rimeligt vellidt" og som "umiddelbart" og "nok" "den mest muslimske af vores piger".

I Zainabs beskrivelse af sig selv indgår godt nok hendes muslimskhed. Det er i sammenhæng med hendes vurdering af forløbet, som hun synes er sjovt:

Zainab: ja.. det er meget sjovt.. fordi vi kunne lære noget om.. jo-jo-jøderne.. (MB: ja) ja.. og vi kan også lære noget om islam.. (MB: ja) ja.. det var meget sjovt..
MB: ja.. har du lært noget du ikke vidste i forvejen- du ikke vidste allerede?
Z: jo det her jøderne.. jeg vidste <u>slet</u> ikke noget om dem.. (MB: nej) Kun at de var israelere og så noget..

Hun tilføjer, at hun godt vidste noget om islam i forvejen, da "jeg er muslimer", men også her har hun lært noget. Familiens migrationshistorie er til gengæld noget, hun lægger en del vægt på. Det er som forklaring på, hvor stor hendes familie er, og hvor meget af den, der bor i Danmark:

Zainab: det er fordi at min- min.. altså der var i Libanon ikke (MB: ja) og så skete der at der var krig.. så kom de alle sammen til Frankrig (MB: ja) og så min mor hun blev i Frankrig.. sammen med hendes forældre.. boede der ovre.. min far han kom til Sverige.. med hans forældre.. så kom de her til Danmark og boede her.. og så.. kom også min mor herover.. så blev min mor og min far gift..

Zainab kan godt lide at gå i skole. Særligt fremhæver hun håndarbejde og sløjd, for der kan man lave ting, men også matematik, engelsk og dansk kan hun lide. Det dårligste ved at gå i skole er, når lærerne skriger. Det er mest af drengene, siger hun, men også nogle gange af Tülay og hende selv. I den forbindelse beskriver hun en situation:

Vi sidder bare og taler.. og så var der en gang vi sad i en gruppe.. der her gruppe ikke.. så var det Meriam hun talte.. jeg ved det ikke med hvem.. så var det hun skriger på mig.. og jeg har slet ikke sæ- sagt noget

”Hun” henviser her til læreren og til en uretfærdig irettesættelse, Zainab har fået. Der er ikke som hos Meriam tale om en kritik og underkendelse af lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. Alligevel tolker jeg udsagnet som delvis kritik af læreren for ubeherskethed. Lærerens ’skrigen’ fremskrives hos Zainab som problematisk. Hun er i denne måde at positionere sig på ikke på samme måde ’over læreren’, som Meriam er med sin kritik, der går på faglighed med det metodiske som indgang. Alligevel fremstår problemet ved den uretfærdige irettesættelse ikke bare som forbundet til det uretfærdige, men også til det uacceptable i at skrige. På denne måde fremstiller Zainab indirekte lærerens kulturelle dannelseskapital som ikke på enhver måde høj. Ikke hvad angår det faglige, men hvad angår social adfærd.

Læreren på sin side fremstiller Zainabs skolekapitaler på lignende vis. Det er hendes stilhed, der er problematisk, og ikke hendes evner. Dermed fremstår Zainab godt nok som stærkt markeret med anderledeshed; hendes forestillede potentielle og senere faktiske tørklædebrug og morens ditto, hendes stikken fingrene i ørerne i 1. klasse, da kristendom var på programmet, og mistanken om, at hun ønsker at påvirke i islamisk retning. Hendes muslimskhed er dermed ikke legitim som Meriams og Sulaymans, men den ansættes betydeligt højere kulturel dannelsesmæssigt end Leilas og end Leila kulturelle dannelseskapital i øvrigt.
Læreren beskriver altså Zainab som stille, og Gaja får lignende prædikater, ikke i det hele taget, men i forbindelse med forløbet, hvor læreren er overrasket over, at hun ikke har bidraget. At hverken Zainab eller Gaja var særligt markante talere under forløbet var også min oplevelse, selv om optællingerne efterfølgende viser, at Zainab ikke har helt få taleture sammenlignet med fordelingen i klassen i øvrigt (se Kapitel 8). Til gengæld oplever jeg dem som markant de nemmeste at få i tale i interviewsituationen. Zainab fremstår som meget nærværende, og som om situationen

morer hende. Hun giver sammenlignet med andre elever rimelig lange svar og er meget optaget af at få lov til at høre interviewet afspillet. Så vi hører det igennem sammen, da interviewet er afsluttet. Både Gaja og Zainab fremstår som veltilpassede og snakkesalige i situationen.
Mens Zainab vurderes som 'den mest muslimske af vores piger', vurderes Gaja som beskrevet som 'den mest kristne af børnene':

hun går i hvert fald i så noget- noget kirke-halløj.. altså har været med i en eller anden gruppe under kirken.. sådan lidt spejderagtigt der

... hedder det videre om hende. I undervisningsforløbet, hvor læreren giver udtryk for, at Gaja har været særdeles stille, refererer læreren flere gange til hende: Som én, hvis far er død, som én, der er døbt, og som én, der er kristen. Det kommenterer hun ikke. Til gengæld har hun en hel del at sige både om forløbet og om sit religiøse tilhørsforhold, da jeg interviewer hende:

MB: kan du lide religion? kristendomskundskab.. det I har i øjeblikket hvor jeg er her?
*G: noget af det kan jeg godt lide.. f.eks. jødedommen den lyder meget interessant.. og islam er jeg rigtigt spændt på for.. jeg har aldrig hørt noget om islam (MB: nej) og jeg synes det er vigtigt at man ved noget om dem i hvert fald i klassen der går hvad de tror på (MB: ja) ved en masse om det.. sådan så man kan begynde at tale fælles om det sådan så man ikke sidder og siger nej hvor er du dum og alt så noget.. om så noget.. for det ved man ikke hvis man ikke har hørt om det.. (MB: ja) og jeg tror heller ikk- jeg tror på Buddha [*udtaler det BUU-DA*]*
MB: du tror på Buddha? ja?
G: jeg tror ikke på vores egen (MB: nej)
MB: hvor har du hørt om Buddha henne?
G: jo.. det startede med min veninde Catharina.. hun var ude og rejse.. så kommer hun tilbage.. s-så bli- så taler hun- om Buddha.. så siger jeg hvordan beder de nærmest.. så viser hun det.. og så siger jeg 'nej det ser interessant ud'.. har du nogen bøger om det? ja ja.. så tog hun dem med så læste jeg dem.. og så.. kom jeg til at synes om den her religion.. s-så kom jeg.. så ville jeg tro på den.. jeg har aldrig været kristen.. det er kun min mormor

Gaja giver i sine udtalelser udtryk for en meget positiv vurdering af forløbet. Jødedommen, som klassen på dette tidspunkt er i gang med at gennemgå, "lyder meget interessant", og islam, som de ikke er nået til endnu, er hun "rigtigt spændt på". Islam har hun nemlig aldrig hørt om, siger hun, og begrunder derpå med, at det i hvert fald er vigtigt at vide "en masse" om, hvad dem i klassen tror på. Så kan man begynde "at tale fælles om det", så man ikke sidder og siger: 'Hvor er du dum', fordi man ikke har hørt om det. Gaja begrunder altså i meget udfoldet grad, hvorfor forløbet er interessant, og henviser her til 'at tale fælles' og undgå at sige, at noget er dumt, hvis man ikke ved,

om det er rigtigt. Hun melder nu ud, at hun ikke tror på ”vores egen”, men tror på Buddha. Buddha udtales, som om hun ikke har hørt det sagt, men f.eks. set det skrevet. Hun henviser selv til læsestof formidlet af Catharina, som har været ude at rejse, og derfra bragt både dette og beretninger om, ”hvordan de beder”, med hjem. Afslutningsvis markerer hun igen, at hun ikke tror på vores egen: ”Jeg har aldrig været kristen.. det er kun min mormor”.
Gaja giver altså udtryk for en ganske anden relation til indholdsområdet i forløbet, end den Jette mener, hun har. Det fremstår også, som om hun i interviewet opponerer mod en bestemt tale om hende, ikke mindst med den sidste understregning, der alene knytter det kristne til mormoren. Men det er ikke noget, hun gør i timerne.
Indgangen til lærerens samlede beskrivelse af Gaja (”Gaja er en lidt mærkelig pige”) fortsætter efter en kort skitsering af, at hun bor sammen med sin mor og nogle søstre, med en udfoldelse af hendes mærkelighed. Hun er ”aparte”, hedder det, og dette knyttes til en uhygiejniskhed, som lægges i munden på eleven Yasin:

Hun er aparte kan man vel godt kalde hende men- men alligevel så meget sin egen at man ikke kan sige hende noget imod.. jeg nævnte et eksempel i timen hvis du har fået det med på båndet at man kan måske godt til nød gå i de samme bukser i 5 dage til nød hvis man ikke lige.. og så viste jeg dem med bevægelser.. tørrede snotten af i dem hvor Yasin så straks sagde ’ øhj, det vil Gaja gøre’.. hele familien har haft et problem med at have løbende næser næsten altid.. så det gør så også et eller andet sted at det ikke er altid børnene har syntes at hun var lige appetitlig

Efter gennem Yasin at have placeret Gaja som en, de andre børn ikke synes er ”appetitlig”, supplerer læreren selv beretningen ved at tale om Gaja som den, der hyppigst har haft lus:

Hun er også en af dem som har haft lus flere gange.. og jeg tror egentlig ikke som sådan det har særligt meget med hygiejne at gøre eller noget for de kan jo bedst lide rent hår men der er jo nogen hvor de der småkryb bare flyver på

Selv om læreren her understreger, at lus ikke har noget med dårlig hygiejne at gøre, er luse-agtigheden alligevel med til at supplere uappetitlighedsbilledet af Gaja; hun er sådan en, ”de der småkryb bare flyver på”.

Gaja vil godt være med og også rimeligt meget med mundtligt.. men det- det virker lidt som om hun ikke er helt så- så meget i toppen af klassen som hun var lige til at- at starte med i 1. klasse hvor hun ligesom havde lidt mere go[84] *på*

[84] Engelsk.

Gaja fremstilles her som en elev, der er faldet af på den. Andetsteds formuleres dette, som at hun tager sig nogle ”sabbatår”. Her fremstilles hun som rimeligt mundtligt med, men med mindre *go* på end i starten af skoleforløbet. Hun vil gerne være med, men det er ikke helt sådan, det bliver.
Om moren beretter læreren ikke andet, end at hun er alene med børnene. Gaja beretter selv, at moren syr derhjemme og ”har fået fem år uddannelse” og går på designskolen. Om Faren, om hvem Gaja selv fortæller, at han er død, beretter hun, at han startede med at være vognmand, har kørt lastbil og så blev taxichauffør. Andetsteds, nemlig i undervisningen, hører vi desuden fra læreren om, at faren er død. Samlet set tilskrives Gaja et vist mål af skolekapital, som dog ikke indløses tilfredsstillende. Heller ikke hendes kvalifikationer for at bidrage som religiøs indløser hun, dvs. de kvalifikationer, som formuleres meget anderledes af læreren, end de formuleres af eleven selv. Hovedproblemet er således hendes manglende evne til at indløse sin skolekapital, flankeret af en decideret lav kulturel dannelseskapital i øvrigt i kraft af hendes socialt aparte og mærkelige person og hendes uappetitlighed.

7.8 En, der er kvalificeret som ikke-religiøs, og en ikke-kvalificeret, der måske ikke har nogen religion

Den sidste elev, der særligt fremskrives som religiøst relateret, er Andreas. Han bruges som omtalt af læreren, sammen med Gaja, som eksempel på forskelligheder ’inden for religionerne’; som den, om hvem læreren ved, at han ikke er døbt. Han fremskrives også særligt som en, der er ”helt dansk”. I undervisningen indgår han flere gange som eksempel på en, der ikke er døbt, hvad han skulle gøre, hvis han en dag ville døbes eller ville være muslim, og så videre. Andreas eksemplificerer som Meriam den valgte religiøsitet ved, at hans forældre ’har valgt’ ikke at døbe ham, hvorfor han senere selv kan vælge. Andreas’ far er håndværker og moren HK-uddannet. Vi befinder os altså med ham i den, hvad angår økonomisk kapital, solide ende af klassen, hvor også Catharina, hvis mor er pædagog, og far er håndværker, og Meriam med mellemledermoren befinder sig, og den ufaglærte, men smilende, far befinder sig. Andreas er således den dreng, der foruden sin markerede danskhed og ikke-døbthed fremstår som mest økonomisk kapitalmæssigt solid. De andre drenge er minoritet og har ufaglærte og/eller arbejdsløse forældre, og om Marc, den eneste anden majoritetsdreng, hedder det, at han kommer fra barakkerne, ingen far har, og at hans mor har ufaglært arbejde.
Jette fremhæver Andreas’ stærke motoriske kvalifikationer og siger også, at ”han er ret god til dansk, øh kan også godt sige noget rigtigt engang imellem, og hvis jeg kommer til at sige noget forkert, så skal han nok fortælle mig det”. Han kan blive fornærmet ved kritik, hedder det, men er en ”utrolig behagelig dreng”. Andreas fremstår som absolut skolemæssigt acceptabel. Mens han fremhæves som udøbt andre steder, hæftes der ingen ord, der relaterer til hans udøbthed eller på anden måde til religion i lærergennemgangen af de respektive elever. Ej heller taler han selv om det.

Men når læreren fremhæver 'religiøse forskelle', trækkes han frem.

Xiang hører vi flere gange referencer til som "vores kinesiske dreng" og "han er kineser". Det er som omtalt også sådan, den samlede beskrivelse af ham åbnes. I forlængelse heraf siger læreren:

han mente selv at han var hinduist men det er han så måske alligevel ikke og måske er han og måske er han ingenting

Om Xiang ved læreren, at han har en storesøster, og at hun er den, der står for kontakten til skolen. Af forældrene har hun kun set moren, der bruger storesøsteren som tolk, hvad hun "gør.. rimeligt". De har ikke bedt om en tolk, siger læreren og tilføjer "men altså helst skulle de jo helst ikke bruges".

Xiang karakteriseres primært ved sine positive sociale egenskaber og ved sit ikke så gode dansk:

..Xiang er sød og smilende og- og vil gerne men har selvfølgelig.. nej ikke selvfølgelig men han har nogle problemer.. med det danske og det er mest sådan noget med og- og stave fordi han helst vil skrive tingene som- som de siges og den slags.. men er generelt en sød og dejlig dreng.. han er- kan selvfølgelig gudskelov da.. være fræk engang imellem men aldrig sådan ondskabsfuld og beder man ham om at holde op så- så behøver man heller ikke at diskutere

Xiang er "sød og smilende". Han har nogle problemer med "det danske", men er "generelt en sød og dejlig dreng". Hans sociale kvalifikationer som passende fræk og aldrig ondskabsfuld trækkes frem, og hans socialt passende attitude. Hans øvrige faglighed er lige så ubeskrevet som hans religion uudgrundelig. Xiang fremstår i skærende modsætning til særligt de markant fremskrevne muslimske elever. Han oplyser selv, at han bor sammen med sin mor, der går derhjemme, men hans forældremæssige baggrund er uden for lærerens kendskab. Han fremstår ikke som særligt sat i forbindelse med en baggrund eller med en skolekapital overhovedet. Han er skolemæssigt ukvalificeret og ukvalificeret religiøst. Modsat Andreas, der er kvalificeret i kraft af sin ikke-religion, kan man ikke tage Xiangs ord for gode varer, men det fremstår hverken, som om læreren finder det videre problematisk eller videre interessant. Socialt er han nemlig acceptabel, og derved får det lov at blive.

7.9 Opsamling

Som med Andreas knyttes ingen lærerord om religion til Christina (håndværkerfar og mor, der er SOSU-assistent), som ofte nævnes sammen med Catharina som hendes veninde, som hun fnidrer

med, eller til Marc. Men det er Andreas, hvis udøbthed og danskhed trækkes frem. Ej heller hører vi i beskrivelser og omtaler noget til Tülays, Hassans, Yasins og den i hele forløbet fraværende Ahmeds relation til religion. Men vi hører, at Yasin og Ahmed fjoller, og Yasin bruges til at nedskrive Gajas sociale acceptabelhed. Tülay optræder som en, der kunne være genstand for 'den mest muslimske pige' Zainabs forsøg på retledning. Og at Hassan er en af dem, der stiller kritiske spørgsmål, og som man altid kan forvente velformulerede bidrag fra. De omtales alle som muslimer, men kun hos Sulayman, Meriam, Zainab og Leila markeres det særligt. For Meriam og Sulayman er deres acceptable muslimskhed forbundet til passende kulturel dannelseskapital (Meriam) og en skolekapital og dannelseskapital i bedring (Sulayman). For Zainabs vedkommende fremstår hendes muslimskhed som forbundet til en lavere skolekapital, men den er dog stadig inden for acceptabilitetens grænser: Nogenlunde på samme niveau som den aparte og uappetitlige kristent udnævnte Gaja, som er bedre mundtligt end den for stille Zainab, men hvor det socialt acceptable halter. Og med DAMP-barnet Bilal, som nok er islam-apologet og adfærdsforstyrret, men som alligevel kan overraske. Sammenlignet med Leila er både Bilal og Zainab dog på den rigtige side af acceptabiliteten i deres muslimskhed. Leila er hverken skolemæssigt eller muslimsk acceptabel. Hendes tørklæde ville være useriøst, hendes historier går fejl af dagsordenen, og hun fremskrives som en, der ikke besidder kulturel dannelseskapital i form af sociale koder og sammenhængende formuleringsevne. I denne socioøkonomiske bund i klassens landskab har hun selskab af omgængeren Gry med det store fravær, den kriminelle far og den psykisk syge mor. Den arbejdende far og studerende mor figurerer ikke i det kapitalmæssige regnskab.

Majoritetseleverne fremstår gennemgående uden for kategorien religion med Andreas og Gaja som markørerne for hver deres måde at være kristne eller tilhørende 'religionen med to danske forældre' på, nemlig som henholdsvis udøbt og døbt.

Derimod knyttes minoritetselever til religion. Xiangs måske manglende religion fremhæves, men derfra glider han ud af det religiøse kategoriseringslandskab. Over for ham står de elever, som kategoriseres som muslimer. Den muslimskhed, de tilskrives, og den grad af acceptabelhed, den tillægges, fremstår som dels proportional med den skolekapital og kulturelle dannelseskapital, de tilskrives. Dels indgår markører knyttet til muslimskhed i tilskrivelsen af dannelseskapital. Samtidig hænger dannelsesgraden sammen med tilpasningsevner, anlæg for og evne til valg og uddannelseskapital i form af forældres uddannelse og egen potentielle uddannelse.

Muslimskhed kan være mere eller mindre dannet og mere eller mindre kapitalstærk. Jo mere kapitalstærk – jo mere i orden.

Kapitel 8: Undervisningens positioner og elevernes positionering gennem turtagningspraktikker

8.1 Undervisningens institutionelle organisering, dataproduktionen og analysens nærstruktur

Som beskrevet i Kapitel 5 er al undervisningen i forløbet på B-skolen organiseret i plenumseancer. Det vil sige, at undervisningen som udgangspunkt er stærkt rammesat, i og med at disse plenumseancer er organiseret således, at læreren via turtagningssystemet styrer præsentationen af indhold. Dette både gennem egne fremlæggelser med udgangspunkt i lærebogen og parafraseringer af denne og gennem tildelinger af ordet og irettesættelser, der bl.a. definerer illegitim brug af ordet. Hvordan turtagning praktiseres, og ordet dermed fordeles mellem aktørerne, er temaet for denne analyse. Eller rettere: Hvordan fordelinger mellem eleverne praktiseres, og hvad derudfra kan siges om deres positioneringer.
Som baggrund for dette tegner jeg indledningsvis et billede af rummet via bevægelsespraktikker og aktørernes placering i rummet. Derpå udfoldes selve analysen af turtagningssystemets praktikker i følgende tre snit:

1) Turtagningssystemets praktikker anskuet ud fra, hvordan taleturene fordeles mellem de enkelte turtagningspraktiktyper. Hvor meget vindes ordet ved, at læreren tildeler det til elever, uden at disse har bedt om det? Hvor meget vindes det ved, at elever tager ordet uden lærerens forudgående sanktionering? Hvor meget vindes det gennem markering med håndsoprækning? Og hvor ofte lykkes de sidste to former for erobring af taletur, sammenlignet med hvor ofte eleverne søger at erobre det af denne vej? Med andre ord: Hvilke positioner indtages og søges indtaget?

2) Med udgangspunkt i fordelinger mellem positioner: Hvordan fordeler indtagelsen af positioner – og forsøgene på at indtage dem – sig på de forkonstruerede sociale kategorier; køn og minoritet-majoritet?

3) Med disse to snit som baggrund: Hvordan bruger de respektive elevaktører så turtagningspraktikkerne? Hvordan fordeler deres praktikker sig på positioner, hvilke forskellige strategiske mønstre tegnes der her? Hvordan ser dette ud sammenlignet med fordelingen på de forkonstruerede sociale kategorier, og hvilke sociale klassifikationsstrukturer kan vi dermed med udgangspunkt i praktikker se?

Analysen af turtagningssystemets praktikker er dermed orienteret af en interesse for at opbryde de forkonstruerede sociale kategorier med en analyse af den praktiserede sociale klassifikation.

8.2 Datakorpus

Datamaterialet består af
- Registrering af henholdsvis turtagning og bevægelser. Heraf er to lektioner registreret på samme skema. De andre med et skema pr. lektion, dvs. pr. 45 min., dvs. i alt 50 observationsark fordelt på henholdsvis turtagning og bevægelse.[85] 14 ud af undervisningsforløbets 16 lektioner er registreret (foruden lydoptaget).[86]

8.3 Brugen af rummet

8.3.1 Klasserummet og dets indtagelse i forhold til placeringer

Klasserummet er som sagt et aflukkeligt rum. I den ende, hvor døren ud til gangen er i den ene side, er der placeret tavle og landkort. Begge dele bruges sjældent. Foran dette er lærerens plads – et kateder. Her er lydudstyret placeret. Når læreren Jette først har placeret sig ved katederet i forløbet, bliver hun som regel der.
Foran katederet er elevernes borde, der består af to sammensatte borde, der danner i alt 6 bordgrupper. Der er som sagt (Kapitel 3) faste pladser, som er bestemt af Jette. Forflyttelser kan forekomme som sanktion. Bilal må f.eks. ikke længere sidde ved siden af Ahmed.[87]

De 6 bordgrupper er differentieret på køn – dvs. at der er rene pige- og rene drengeborde. 'Pigebordene', som er forrest i forhold til katederet, består af ved vinduet Christina og Catharina over for Leila og Gry, Tülay ved siden af Zainab op ad katederet og nærmest døren Gaja ved siden af Kira over for Meriam. 'Drengebordene' udgør en slags anden bordgrupperække og består af Andreas over for Marc og Sulayman (ved vinduet bag Leila og Gry) og i modsatte side bag Meriam af Xiang og Nihat over for Hassan. Bagerst i midten sidder Bilal alene ved et firepersoners bord. Ved dette bord sidder også jeg.
Bordopstillingen betyder, at når undervisningen er organiseret i plenumseancer med katederet som centrum, som den er i forløbet, og som den ifølge læreren hos hende oftest er, så er elevernes umiddelbare blikretning meget forskellig i forhold til det, der udgør seancens tilbagevendende kontroltårn:

[85] Man kan altså ikke detaljeret aflæse en tidslig udvikling inden for en session.

[86] At 2 lektioner, dvs. en undervisningssession, hverken er optaget eller registreret skyldes en kombination af tekniske problemer med lydudstyret på første observationsdag samt nødvendigheden af at elaborere kategorierne – til trods for pilotobservationer. Jeg valgte derfor at tage notater med henblik på at omorganisere observationskategorierne samt at notere centrale elementer i talen.

[87] Jeg kender ikke den fraværende Ahmeds placering i klassen.

Ryggen til kateder	Siden til kateder	Front mod kateder – front mod de fleste elever	Front mod kateder – ryggen til de fleste elever
Christina Catharina Gaja Kira Andreas	Tülay Zainab Bilal	Sulayman Marc Hassan Xiang Yasin	Leila Gry Meriam

Som vi skal se i det efterfølgende, sidder tre af de af klassens fire elever, der nærmest ingen taleture har i forløbet, med ryggen til katederet (Christina, Catharina, Gaja). Ligeså gør Gry, der er fraværende i størstedelen af forløbet, hvad hun ifølge læreren ofte er. De tre elever, som det skal vise sig har flest taleture i forløbet, sidder alle med front mod katederet (Sulayman, Hassan og Meriam). Hassan og Sulayman på en måde, så de samtidig kan se de fleste elever.

8.3.2 Bevægelsespraktikker

Interviews og materialet fra klasserumskommunikationen rummer ingen direkte angivelser af eller henvisninger til regler for bevægelser i rummet. Under de indledende observationer viser det sig, at flere elever jævnligt rejser sig for at hente noget i deres kasser (anbragt bagerst i lokalet) eller forlader rummet. Adspurgt (uden for interview) bekræfter læreren, at dette er en tilladt praksis.

Elevernes bevægelser er registreret i kategorien 'ryk', der dækker afvigende bevægelser på stolen, herunder f.eks. elev, der glider ned under bordet, men bliver ved sin plads og gentagne gange bevæger kroppen, hvor eleven stadig sidder på stolen og kategorien 'rejser sig', der dækker alle bevægelser væk fra stolen. Jeg har ikke særskilt registreret, hvor mange elever der forlader rummet.

Af 'ryk' er der registreret 106 i observationerne. Disse irettesættes 6 gange. I kategorien 'rejser sig' er der registreret 95 bevægelser. Af disse irettesættes kun to. Man kan altså sige, at de bevægelser, der forekommer, i langt de fleste tilfælde bliver anset for legitime.

De fleste elever har mellem 2 og 7 bevægelser i de to kategorier. Sulayman, Leila og Xiang skiller sig ud herfra. Leila 'rykker' 24 gange og rejser sig fra sin plads 18 gange. Sulayman i den øvre gruppe i begge kategorier med henholdsvis 32 og 30. For Xiangs vedkommende drejer det sig hovedsagelig om rykken (19 gange).
Christine, Marc og Catharina har markant få bevægelser. Gaja ligger, som de resterende elever i mellemgruppen, på mellem 3-7 bevægelser væk fra stolen, men er ikke registreret for rykken.

Der er alt i alt tale om meget få irettesættelser forårsaget af bevægelser i rummet, idet kun 3,98 % af det samlede antal bevægelser irettesættes. Disse er rettet til Sulayman, Leila, Yasin, Xiang og Andreas.

8.4 Positioner i kampen om ordet: Mellem hvad kæmpes der? Forholdet mellem taleturspraktikker

Elevernes tale foregår på følgende måder:

- Ved at en elev tildeles ordet på forudgående markering (kolonne 1 i nedenstående skema)
- Ved at en elev udpeges til taletur af læreren, uden at denne forudgående selv har markeret (kolonne 2)
- Ved at eleven tager ordet uden forudgående at have fået det tildelt af læreren (kolonne 3 + 4). Denne type kan igen opdeles i to undertyper, nemlig:
    - Ved at en elev er uadspurgt, men med anledning i et af læreren stillet spørgsmål uden nærmere angivet adressat, dvs. et generelt spørgsmål (3)
    - Ved at en elev, uden en sådan anledning, erobrer ordet uden forudgående lærersanktionering.

Fordelingen mellem disse forskellige måder – forstået og fastholdt gennem begrebet 'position' – angives i nedenstående skema:

Fordeling mellem typer af turtagningspraktikker:

De 15 [88] **elever i analysen**	**0. Elev-marke-ring**	1. Elev vinder ordet på marke-ring	2. Elev udpeges til taletur uden egen marke-ring	3. Elev taler uden forudgående eksplicit lærersanktion med anledning i generelt spørgsmål[89]	4. Elev taler uden forudgående eksplicit lærersanktion uden anledning i generelt spørgsmål	*3. + 4. samlet: Elev taler uden forudgående eksplicit lærersanktion i alt*	*Elev-plenum-tale i alt*
Antal taleture i alt	**148**	**89**	**40**	**91**	**497**	***588***	***717***
Turtag-nings-praktik-ker i alt i %		12,41 %	5,58 %	12,69 %	69,32 %	*82,01 %*	*100 %*

Der forekommer desuden 145 irettesættelser.

[88] 4 elever fraværende i over halvdelen af lektionerne i det observerede forløb. Det drejer sig om:
Hassan – Fraværende i ca. halvdelen af lektionerne, først pga. rejse, Bilal – Fraværende i 12 ud af 16 lektioner pga., at han tilbringer en del af timerne i en særlig ordning, der har til formål at "skabe ro i klasser, som bliver uforholdsmæssigt forstyrret af enkelte elever", jf. skolens udviklingsplan. Gry – Fravær uden aftale (fraværende i 14 ud af 16 lektioner). Ahmed – Fravær uden aftale (ikke til stede under forløbet). Mens Gry og Ahmed er trukket ud af analysen i dette kapitel, er Hassan og Bilal indgået på en sådan måde, at der tages højde for deres fravær. Ligeså for øvrige elevers (mindre) fravær. I analysen indgår således 15 ud af 17 elever.

[89] Denne kategori kan og skal ikke sige noget om den samlede forekomst af generelle spørgsmål stillet af læreren til klassen uden specifik adressat. Ej heller om elevers generelle reaktion på disse. Kategorien tjener alene til at sondre mellem forskellige typer måder at erobre ordet på uden eksplicit lærersanktion.

At erobre ordet uden forudgående lærersanktionering uden anledning i et af læreren formuleret spørgsmål (4) er langt det mest dominerende. 69,32 % af alle elevtaleture foregår på denne måde. De tre andre typer taleturspraktikker, som alle går ekspliciteret gennem læreren, udgør samlet set kun 30,68 % af de registrerede taleturspraktikker. Det vil sige taleture, der implicerer en eller anden form for lærermedvirken, enten ved at de er initieret af læreren, dvs. tilblevet på baggrund af et lærerinitiativ (2 + 3), eller med læreren som tildelings- og sanktioneringsinstans (1).

Samtidig udgør praktikker, hvor ordet forinden er tildelt af læreren, kun 17,99 % (1 + 2), mens 82,01 % af taleturene sker uden forudgående eksplicit lærersanktion.

I turtagningssystemet, som det praktiseres i forløbet, fylder altså den form for praktikker, hvor lærerens medvirken er eksplicit, mindre end dem, hvor den ikke er. Den sidste type positioner indtages i højere grad end den første type.

Nu vender vi os mod de enkelte positioner.
At en elev tildeles ordet af læreren på baggrund af forudgående eksplicit markering sker kun i 12,41 % af taleturene. Det er den position, der indtages i næstmindst grad. Hvis vi sammenligner antallet af erobringer af ordet ved markering med, hvor meget eleverne markerer og således søger at opnå ordet af denne vej, kan vi se, at det lykkes i 60,14 % af det antal gange, hvor det forsøges.

At elever besvarer generelle spørgsmål uden forudgående eksplicit lærersanktion samt spørgsmål til udvalgte elever uden disses forudgående markering udgør henholdsvis 12,69 % (3)[90] og 5,58 % (2) af taleturene, dvs. i alt 18,27 % af taleturene.
Det vil sige, at mens det sker 91 gange, at en elev tager ordet uden forudgående eksplicit lærersanktion på et af læreren stillet generelt spørgsmål, sker det kun 40 gange, at en elev udpeges til taletur uden forudgående at have bedt om ordet gennem markering. Altså er det mere end dobbelt så hyppigt forekommende, at elever forholder sig til lærerspørgsmål ved selv at tage ordet, end det er, at læreren udpeger en bestemt elev til at besvare et spørgsmål. Selv om denne praktik ikke kan siges at forekomme særlig meget, sker det ikke desto mindre gennemsnitligt 2,86 gange pr. lektion, at en elev trækkes ind i talen udelukkende på lærerens foranledning. Det sker altså gennemsnitligt mellem ca. 5-9 gange pr. undervisningssession (idet disse sessioner som omtalt består af som oftest 2, men også nogle gange 3 lektioner). Netop fordi det sker så relativt sjældent set i relation til, at der i hver af disse undervisningssessioner er omkring 100-150 taleture i alt, bliver det derfor interessant, hvem de så rettes til.

[90] Dette siger ikke noget om den samlede forekomst af elevtaleture foranlediget af generelle spørgsmål fra læreren, idet også taleture, der opnås gennem tildeling af ordet via markering, kan være foranlediget af et generelt spørgsmål fra læreren. Tallet tjener alene til at synliggøre, hvor mange af de ikke-eksplicit lærersanktionerede taleture, der har anledning i lærerens anmodninger om elevbidrag.

Hvis vi nu vender blikket mod de tre praktikker (1, 3 og 4), som er elevernes mulighed for gennem egen initiering, altså med brug af eget initiativ, at erobre ordet, så tegner der sig som sagt et billede af, at erobring af ordet, med eller uden anledning i et lærerspørgsmål (3 og 4), er den måde at opnå taletur på, der fylder op. Disse typer positioner praktiseres langt mere end dem, hvor eksplicit lærersanktionering er involveret.
De 82,01 % af de samlede elevtaleture, som de udgør, dækker over et antal elevtaleture på 588 taleture. Elever tiltager sig således ordet uden forudgående lærersanktion 588 gange i forløbet. Spørgsmålet er nu, hvor mange af disse der går igennem, og hvor mange gange de stoppes af irettesættelser.[91] Her viser en krydsning med mængden af irettesættelser, der ikke er knyttet til bevægelser, at mindst 75,34 % af de ikke-sanktionerede taleture accepteres indirekte af læreren efterfølgende, i og med at de ikke stoppes gennem irettesættelse.
Dét at erobre ordet uden forudgående lærersanktion er meget brugt og fremstår dermed som en tilgængelig og brugbar måde at erobre ordet på, samtidig med at det også er risikofyldt. Man risikerer irettesættelser, men odds for, at man slipper uden, er stadig bedre end odds for at få ordet gennem markeringssystemet, hvor kun 60,14 % af markeringerne fører til tildeling, mens altså mindst 75,34 % af de usanktionerede taleture ikke irettesattes.

Samlet set må man sige, at hvor ordet søges erobret af en elev gennem markering eller gennem ikke-eksplicit sanktioneret taletur, så erobres det succesfuldt i mindst 72,28 % af de 736 gange, hvor det forsøges. Det er altså samlet set slet ikke umuligt at komme til at sige noget. Men spørgsmålet er nu, hvem der prøver, og hvem det lykkes for.

8.5 Hvem? Taleturspraktikker fordelt på aktører i forkonstruerede sociale kategorier; køn og minoritet/majoritet

8.5.1 Fordeling af taleture set gennem forkonstruerede sociale kategorier

Med udgangspunkt i de15 (ud af 17) primært tilstedeværende elever vil jeg nu kigge på, hvordan taletursmængden fordeler sig opgjort gennem en kombination af følgende to snit i materialet:

[91] Her er der, som omtalt i Kapitel 4, et problem i den måde, registreringerne er udarbejdet på, nemlig at der ikke skelnes mellem irettesættelser som følge af ureglementeret brug af turtagningssystemet, og hvornår der er tale om irettesættelser for andre ting, f.eks. samtale med anden elev. Alligevel kan tallet for irettesættelser godt give os en ide om, hvor mange af denne slags taleture, der i hvert fald ikke irettesættes, nemlig ved at fratrække antallet af irettesættelser på 145 fra antallet af taleture uden forudgående lærersanktion, hvilket bliver 443 taleture og således 75,34 % af denne type taleture.

1) Relationen mellem elever ud fra gennemsnitligt antal taleture pr. lektion.[92] Dette for at få relationer mellem elevers praktikker frem i analysen på en måde, hvor der er taget højde for både fravær og antal elever i de respektive sociale kategorier.

2) Procentandel af den forekommende mængde taleture fordelt på elever for at tydeliggøre, hvem der konkret fylder hvordan i det samlede forløb. Her er der ikke taget højde for f.eks., hvor mange majoritetsdrenge der er i klassen, eller at en af klassens tydeligvis dominerende talere Hassan har været fraværende i over halvdelen af lektionerne. Procentopgørelsen siger alene noget om, hvilke kategorier af elever der konkret fylder i forhold til erobring af ordet, og hvem der dermed fra elevside lægger talen ind og i hvilket omfang.

Dette med henblik på at få frem, hvordan de forskellige praktikker fordeler sig på de forkonstruerede sociale kategorier af aktører.

Eleverne fordeler sig i forhold til kategorien køn på 7 drenge, dvs. 46,66 % og 8 piger, dvs. 53,33 % af klassen. Forholdet mellem kategorierne majoritet og minoritet er henholdsvis 6 majoritetselever, dvs. 40 % og 9 minoritetselever, dvs. 60 %. Fordelingerne inden for de to kategorier er altså nogenlunde jævn, idet der dog er 10 % flere minoritets- end majoritetselever.
Når de to kategoriseringstyper krydses, viser der sig et billede, hvor majoritetsdrenge udgør 13,33 % af klassen og dermed er den mindste gruppe, mens resten fordeles nogenlunde ligeligt mellem de øvrige tre grupper, minoritets- og majoritetspiger og minoritetsdrenge, hvoraf den sidste gruppe er den største med 33,33 %.

Fordeling af taleture på sociale kategorier:

Sociale kategorier; køn, minoritet/majoritet	Antal af elever ud af 15	Kategoriens procentandel af samlet antal elever i klassen	Procentandele af (de konkrete/reelt talte) taleture fordelt på køn og minoritet/majoritet:	Hvor mange taleture har i gennemsnit en elev fra de sociale kategorier:
Minoritetsdrenge[93]	5	33,33 %	62,77 %	7,57
Minoritetspiger	4	26,66 %	31,24 %	4,07
Majoritetsdrenge	2	13,33 %	5,02 %	1,29
Majoritetspiger	4	26,66 %	0,98 %	0,14
I alt	15	100 %[94] (99,98)	100 % (100,01)	-

[92] Dette er oparbejdet ved for hver enkelt elev at beregne, hvor mange gange eleven gennemsnitligt bruger diverse praktikker beregnet ud fra det antal lektioner, de enkelte elever er til stede. Analysen kan på denne vis også få elever frem i analysen, der som Bilal og Hassan er fraværende i lidt over halvdelen af forløbets lektioner, men bruger turtagningspraktikker meget, når de er der.
[93] Kategorien minoritetsdrenge består af fire ud af de i alt 9 elever, som af læreren kategoriseres som 'muslimer', samt af Xiang, der karakteriseredes som "han er kineser".

Skemaet viser, at den procentvise fordeling af mængden af taleture mellem de fire grupper falder anderledes ud end den procentvise andel, som elevgrupperne udgør i klassen. Således er den taletursmængde, som minoritetsdrengene lægger ind, næsten dobbelt så stor (62,77 %) som den procentandel, de udgør af den samlede elevgruppe (33,33 %), mens det for majoritetspigernes vedkommende forholder sig lige omvendt, idet de, skønt de udgør omkring en fjerdedel af den samlede elevgruppe (26,66 %), kun har en andel på under 1 % af det samlede antal taleture. Mens den andel af taleture, som minoritetspiger lægger ind (31,24 %), er omkring 5 % større end deres andel af klassen (26,66 %), gør det omvendte sig gældende for gruppen af majoritetsdrenge, idet disse to elever, svarende til 13,33 % af den samlede elevgruppe, kun har omkring 5 procent (5,02 %) af taleturene.
Kigger man på, hvor mange taleture elever fra de respektive kategorier har pr. lektion, kan vi se, at mens en minoritetsdreng i gennemsnit har omkring 8 taleture pr. lektion (7,57), har en minoritetspige gennemsnitligt ca. halvt så mange (4,07) og en majoritetsdreng mindre end halvt så mange som en minoritetspige (1,29). Endnu færre taleture har en majoritetspige, nemlig 0,14 taleture pr. lektion, hvilket er et billede på, at der i praksis er adskillige lektioner, hvor ingen majoritetspige overhovedet har en taletur.
Opgjort på denne måde kan man sige, at minoritetsdrenge indtager en andel af den samlede taletursmængde, der er næsten dobbelt så stor som deres antal, og at elever, der kan kategoriseres som både drenge og minoritet, er den gruppe, der dominerer i forhold til turtagningssystemet.
Man kan også sige, at drengene fylder mere end pigerne, nemlig med 5,78 taleture i snit pr. lektion, mod 2,11 for kategorien af piger. Eller man kan sige, at minoritetseleverne fylder mere end majoritetseleverne (6,01 mod 0,52 i snit). Man kan endelig sige, at en elev i klassen taler gennemsnitligt omkring 4 gange (3,82 i snit) i de lektioner, vedkommende er til stede.
Minoritetspigerne ligger dermed i midten, men minoritetsdrenge gennemsnitligt har flere ture og majoritetseleverne færre. Særligt pigerne. Dette billede søges nu opbrudt af to veje. Først gennem et blik på, hvordan de enkelte turtagningspraktikker bruges i forhold til eleverne i de sociale kategorier. Derefter opbryder jeg de sociale kategorier i aktører og deres strategier.

8.5.2 Hvem søger at indtage hvilke positioner og med hvilken succesgrad? De enkelte praktikker set ud fra sociale kategorier

At markere og at vinde ordet på markering:
Som anført udgør den del af taleturene, som opnås gennem brug af markeringssystemet, med 12,41 % en mindre del af det samlede antal taleture, men de fordeler sig anderledes, end fordelingen af det samlede antal taleture gør det.

[94] Jeg har for overskuelighedens skyld valgt at gengive procentberegningen afrundet til to decimaler. Når kolonnerne lægges sammen, giver det derfor ikke altid præcis 100 %. Dette gælder igennem hele afhandlingen, hvor jeg har angivet det sammenlagte tal i parentes, hvor dette har været tilfældet.

Fordelingen af taleture opnået gennem markering er for det første mere jævn end det samlede billede – eleverne i de fire sociale kategorier fremstår som tættere på hinanden i brugen af netop denne praktik. For det andet er der byttet rundt på fordelingerne mellem de sociale kategorier i forhold til den samlede fordeling:

Markeringer og taleture via markering fordelt på sociale kategorier (gennemsnit pr. elev):

Sociale kategorier; køn, minoritet/majoritet	Samlet antal taleture i snit pr. elev	**Markeringer i snit pr. elev**	**Taleture via markering i snit pr. elev**
Minoritetsdrenge	7,57	**1,24**	**0,70**
Minoritetspiger	4,07	**1,22**	**0,81**
Majoritetsdrenge	1,29	**0,22**	**0,11**
Majoritetspiger	0,14	**0,16**	**0,10**
Samlet gennemsnit for alle elever	3,82	**0,81**	**0,49**

Minoritetspiger er med 0,81 gennemførte taleture i snit pr. elev her en smule mere succesfulde end minoritetsdrengene (0,70 i snit pr. elev). Dette er også værd at bemærke, fordi springet mellem de to grupper elever i det samlede billede er længere og med minoritetsdrengene som dem, der er mere succesfulde end minoritetspigerne med at erobre ordet generelt: Hvor en minoritetsdreng i snit har over 7 taleture pr. lektion (7,57), har minoritetspiger halvt så mange (4,07). Majoritetsdrenge og -piger svarer nærmest til hinanden. Det gør de ikke i det samlede billede, hvor drengene fylder mere end pigerne.

Dette billede fremtræder også, hvis man tegner billedet via procentfordelingen af mængden af taleture og dermed ud fra den mængde taleture, der konkret er forekommet:

Markeringer og taleture via markering fordelt på sociale kategorier (procentandele):

Sociale kategorier; køn, minoritet /majoritet	Kategoriens procentandel af samlet antal elever i klassen	Procent-andele af samlet tale	**Procent-andel af marke-ringer**	**Procent-andel af taleture på marke-ring**	***Procent-andel af markeringer, der fører til taletur /succesrate***
Minoritets-drenge	33,33 %	62,77 %	**45,28 %**	**40,44 %**	***-> 53,73 %***
Minoritets-piger	26,66 %	31,24 %	**45,26 %**	**50,57 %**	***-> 67,16 %***
Majoritets-drenge	13,33 %	5,02 %	**4,05 %**	**3,37 %**	***-> 50 %***
Majoritets-piger	26,66 %	0,98 %	**5,41 %**	**5,61 %**	***-> 62,5 %***
I alt	100 % (99,98)	100 % (100,01)	**100 %**	**100 % (99,99)**	**-**

Minoritetspigerne har opgjort på denne måde omkring halvdelen af taleturene i denne kategori (50,57 %), hvilket vil sige det dobbelte af deres andel af den samlede elevgruppe (26,66 %) og ca. 20 % mere end deres andel af det samlede antal taleture (31,24 %), og selv om majoritetspigerne har en meget lille andel af taleturene (5,41 %) sammenlignet med deres andel af elevgruppen (26,66 %), fylder de her mere end i det samlede billede, hvor de har under én procent af de samlede taleture, 0,98 %.
Mens det altså samlet set også her er elever med minoritetsbaggrund, der dominerer, også mere end deres større andel af elevgruppen, er piger, både minoritet og majoritet, her mere dominerende, end de er samlet set. Minoritets- og majoritetspiger søger også ordet mere ad denne vej, og deres succesrate med at gøre det er højere end drengenes.

Mens minoritets- og majoritetsdrenge lykkes med at opnå taleture på henholdsvis 53,73 % og 50 % af markeringerne, så er succesraten højere for begge grupper piger, idet markering fører til taletur i 62,5 % af tilfældene for majoritetspigernes vedkommende og 67,16 % for minoritetspigernes vedkommende.

Skønt minoritetselever i begge kønskategorier altså, i lighed med det samlede billede, fylder markant mere end deres andel af elevgruppen, så klarer både minoritets- og majoritetspiger sig her dels bedre, end de samlet set gør, hvad angår fylde, og hvad angår opnåede taleture pr. elev – og de har en højere succesrate end drengene med at få deres markeringer igennem til en taletur.

At erobre ordet uden at have fået det tildelt
Vender vi os mod den taleturspraktik, der fylder mest, nemlig at erobre ordet uden om læreren som eksplicit tildelingsinstans, så viser der sig til gengæld her et billede, der ligger tæt på den samlede fordeling af taleture:

Taleture i alt vs. taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion fordelt på sociale kategorier (gennemsnit pr. elev):

Sociale kategorier; køn, minoritet /majoritet	**Taleture i gennemsnit pr. elev**	*Taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion*
Minoritetsdrenge	**7,57**	*6,47*
Minoritetspiger	**4,07**	*2,97*
Majoritetsdrenge	**1,29**	*1,10*
Majoritetspiger	**0,14**	*0,02*
Samlet – gennemsnit pr. elev	**3,82**	***3,10***

En minoritetsdreng har opgjort på denne måde over dobbelt så mange taleture som minoritetspiger, der har over dobbelt så mange taleture som majoritetsdrenge. Majoritetspiger udgør bunden af landskabet.

	Kategoriens procentandele af elever i klassen	Taleture i alt	*Taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion*
Minoritetsdrenge	*33,33 %*	62,77 %	*66,66 %*
Minoritetspiger	*26,66 %*	31,24 %	*27,89 %*
Majoritetsdrenge	*13,33 %*	5,02 %	*5,27 %*
Majoritetspiger	*26,66*	0,98 %	*0,17 %*
I alt antal **I alt %**	***100 %*** *(99,98)*	**100 %** (100,01)	*100 %* *(99,99)*
Fylde af denne praktik	**-**	**100 %**	*82,01 %*

Taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion fordelt på sociale kategorier ↑

Dette fremgår også af ovenstående skema, der opgør samme tal ud fra den konkrete fylde af gennemførte taleture opnået på denne vis.

Minoritetsdrengene opnår ordet ad denne vej 66,66 % af de gange, denne type turtagningspraktik bruges, hvilket er dobbelt så meget som deres antalsmæssige fylde. Minoritetspigernes fylde tilsvarer deres antal, og majoritetsdrengene er i forhold til deres antal under halvt så fyldende. Majoritetspigerne fylder stort set ingenting her.

Vi kan ikke se, hvem der lykkes med at tage ordet, og hvem der får irettesættelse for det med den måde, irettesættelserne er opgjort på i disse observationer. Men vi kan se, at det er mere tilgængeligt at erobre ordet uden om markeringssystemet end gennem det – succesraten er 60,14 % gennem markering og mindst 75,34 % uden forudgående markering. Men, som det fremgår, er dette i forhold til sociale kategorier mere brugt af nogen end af andre. Minoritetsdrengene dominerer således i forsøget på at indtage denne position. Vi kan også se, at drengene fylder mere end pigerne her inden for kategorierne minoritet og majoritet respektivt.
Det omvendte gør sig gældende, hvad angår at opnå ordet gennem markering. Her fylder minoritetspigerne mere end de andre kategorier, og piger og drenge fra majoriteten fylder nogenlunde lige meget.
Der er altså tale om, at piger er mere succesfulde med hensyn til at søge ordet ad den legitime, mindre sandsynlige vej, som markeringssystemet udgør: Både når de søger det meget, som en gennemsnitlig minoritetspige gør, og når de gør det lidt, som en gennemsnitlig majoritetspige.

Den knapt så legitime, mere succesfulde vej fordeler sig med drenge som dominerende i forhold til piger i deres respektive minoritets- og majoritetskategori, men minoritetselever fylder mere end majoritetselever, som de også gør i det samlede billede af taleture.

8.5.3 Styregruppen og resten

Nu er sagen, at 'den gennemsnitlige elev' og f.eks. 'den gennemsnitlige minoritetsdreng' ikke findes hverken i klassen eller forløbet. Dette kan anskues fra flere vinkler.
En af vinklerne på dette er det forhold, at tre elever ligger væsentlig over alle de andre, hvad angår både antal af markeringer og samlet antal taleture. Det drejer sig dels om minoritetsdrengen Sulayman (44 markeringer og 291 taleture) og minoritetspigen Meriam (37 markeringer og 166 taleture) og dels om minoritetsdrengen Hassan med 17 markeringer og 56 taleture i alt. På rent antal er Hassan dermed sammenlignelig med minoritetsdrengen Yasin, der har 58 taleture, men set i forhold til, at Hassan kun er til stede i halvdelen af forløbets lektioner, mens Yasin er der i dem alle, så kaster det et andet lys over sagen.
Hassan hører sammen med Sulayman og Meriam til den 1/5 af elevgruppen, der har ca. 2/3 af alle markeringer (66,21 %) og over 2/3 af alle taleture (71,54 %). Dette fænomen er genkendeligt fra anden klasserumsforskning, og en sådan type plads at være elev på, som Sulayman, Meriam og Hassan har, kaldes 'styregruppen' (Lundgren 1972, Lindblad og Sahlström 2002): Dem, som læreren primært har sin interaktion med 'klassen' med og udvikler sin dagsorden i relation til.
Hvis vi derfor laver det snit at trække disse tre elever ud af optællingerne af, i dette eksempel fordeling af markeringer og fordeling af samlede taleture, ser billedet således ud opgjort på brug af praktikken i gennemsnit pr. elev:

Markeringer og taleture fordelt på sociale kategorier – uden styregruppen (gennemsnit pr. elev):

Social kategori og antal	Markeringer	Taleture i alt
3 Minoritetsdrenge	0,05	3,02
3 Minoritetspiger	0,44	1,47
2 Majoritetsdrenge	0,11	1,29
4 Majoritetspiger	0,10	0,14

Hvad angår markeringer, er ændringen, at minoritetsdrengene nu fremstår som de mindst fyldende. De fylder faktisk nærmest ingenting. Hvad angår taleture i alt, fylder minoritetsdrengene stadig mere end de andre grupper og majoritetspigerne stadig mindre, men minoritetspiger og majoritetsdrenge ligger meget tæt ved hinanden i landskabets midte.

At sætte fokus på styregruppen vs. resten er altså en vinkel på at opbryde tallene, som åbner for den næste vinkel: Hvordan differentierer resten af eleverne sig så i forhold til hinanden?
I kategorien minoritetsdrenge, der kun udgøres af to elever, bliver det ganske tydeligt, hvor store forskelle der er tale om eleverne imellem: Marc taler 1 gang, mod Andreas' 35 taleture. På denne måde minder Andreas mere om minoritetspigen Leila, der har samme antal taleture i alt, og minoritetsdrengen Xiang, der har 27, end han minder om Marc. Og Leila minder mere om Andreas og Xiang, end hun gør om Meriam, styregruppeeleven med de 166 taleture.[95]

Hvad de to fordelingssnit dermed gør opmærksom på, er hvordan forskellige sociale kategorier dominerer og udfylder forskellige typer positioner, men ikke hvordan de enkelte aktørers strategier og succes eller mangel på samme kan differentieres mellem og på tværs af disse forkonstruerede kategorier. Det skal derfor forsøges i det følgende.

8.6 Hvordan? Aktørrelationer set ud fra taleturspraktikker

8.6.1 Elevernes spredning i turtagningslandskabet

Med henblik på nedbrydning og rekonstruktion af de hidtil anvendte forkonstruerede sociale kategorier vil jeg nu i nedenstående to billeder vise, hvordan ikke bare styregruppen fylder i de samlede turtagningspraktikkers landskab, men også, hvordan 'resten', dvs. den mindre fyldende 2/3, spreder sig. Derpå hvordan landskabet ser ud i forhold til, hvem der søger at fylde, eksemplificeret med spredningen i antal af markeringer.
Dette tegner et landskab af fylde, men skal netop forstås som illustration af spredning – skellene mellem de enkelte kolonner kunne være trukket på anden vis. De øverste i hver kolonne er dem, der fylder mest og så fremdeles.
Illustrationerne er konstrueret således, at der tages højde for den enkelte elevs praktik ud for gennemsnitlig praksis i de lektioner, eleven har været til stede. Det faktiske antal er dog tillige angivet neden under for at tydeliggøre de praktiske forskelle mellem de enkelte elevers praktikker og deres fylde i forhold til de andre elever.

[95] Alle disse elever er til stede alle lektioner, hvorfor de reelle tal er brugt for anskuelighedens skyld.

Illustration 1: Fordeling af taleture på elever[96]

1.	2.	3.	4.	5.	6
20,79 i snit 291 i antal	11,86-8 i snit 166-56 i antal	4,14-3 i snit 58-18 i antal	2,5-1,36 i snit 35-15 i antal	0,57-0,31 i snit 8-4 i antal	0,1 og derunder i snit 1 i antal
Sulayman	*Meriam* *Hassan*	*Yasin* *Bilal*	*Leila* *Andreas* Xiang Zainab	Tülay *Kira*	Catharina Marc Christina Gaja

Illustration 2: Fordeling af markeringer på elever

1.	2.	3.	4.	5.	6.
3,14-2,43 i snit 44-17 i antal	1,57 i snit 22 i antal	0,54-0.43 i snit 7-6 i antal	0,36-0,21 i snit 4-2 i antal	0,1-0,07 i snit 1 i antal	0
Sulayman *Meriam* *Hassan*	*Leila*	*Kira* *Andreas*	Zainab *Bilal* Tülay Xiang	Catharina *Yasin*	Christina Gaja Marc

Illustrationen af spredningen mellem elevernes indtagelse af turtagningspraktikkerne og deres forsøg på at indtage dem viser den allerede skitserede pointe, nemlig at Sulayman, Meriam og Hassan både er dem, der har flest taleture, og dem, der forsøger at indtage mest gennem brug af markering. 'Styregruppen', denne femtedel (20 % af elevgruppen), udfylder som sagt 2/3 af turtagningspraktikkerne, men de søger og opnår ikke deres relativt store mængde af taleture på samme vis.

Hvis vi herfra vender os mod de resterende 4/5 af klassen; de, der har den resterende 1/3 af taleturene, kan vi for det første se, at også disse elever spreder sig over et meget forskelligt omfang af taleture og markeringer. Yasin, Leila og Andreas har i denne sammenhæng mange taleture og Bilal ligeså i de lektioner, hvor han er til stede, men mens Leila og Andreas også gør brug af markering i denne sammenhæng, gør Yasin det stort set ikke. Zainab og Xiang har færre taleture end de hidtil nævnte, f.eks. færre end Yasin, men bruger til gengæld markeringssystemet med – som vi skal se – meget forskellig grad af succes. Tülay ligger i samme ende som Xiang og Zainab, men

[96] Eleverne er i disse to illustrationer grupperet med intervaller, der er skåret således, som de kunne grupperes ud fra gennemsnittet af deres praktik, og i den forstand vilkårligt. De intervaller, som ligger mellem de grupperinger, eleverne er angivet i, er ikke gengivet grafisk, men ville i så fald have været tomme. Ingen elever mellem 3 og 2,5 taleture i gennemsnit.

med færre taleture. Kira befinder sig i midten af fordelingslandskabet, hvad angår brug af markering, men i den lave ende, hvad angår mængden af taleture. Tilsammen kan vi sige, at Yasin, Leila, Andreas, Bilal, Zainab, Xiang, Kira og Tülay udgør den mindre talende, men dog talende og markerende del af den mindre talende 4/5. Disse 8 elever (53,33 % af elevgruppen) udgør dermed 'den mindre fyldende halvdel'.

Endelig har vi den del af elevgruppen, der er meget lidt synlig i turtagningspraktikkerne. Det drejer sig om Catharina, Christina, Marc og Gaja. De har hver en enkelt taletur, for Catharinas vedkommende opnået gennem en markering. Ellers figurerer ingen af disse i forhold til brug af markering. Disse 4 elever (26,66 % af elevgruppen) kan vi kalde 'den næsten usynlige fjerdedel'.

Med udgangspunkt i først 'styregruppen' og derpå i 'den mindre fyldende halvdel' vil jeg nu gennemgå de enkelte elever og deres forskellige strategier i indtagelsen af positionerne i turtagningssystemet; hvordan de ligner og ikke ligner hinanden.

8.6.2 De, der søger at indtage 'noget', og deres succesgrad

Sulayman er med sine 291 taleture den elev, der fylder mest i forhold til turtagningspraktikker. Omkring 15 % (14,66 %) af hans forsøg på at opnå taleture sker gennem brug af markering – resten ved at søge ordet uden først at have fået det tildelt. Dette foregår primært ved, at han tager det på eget initiativ, men han er med 35 taleture samtidig den, der flittigst responderer på generelle spørgsmål fra læreren. Ligeledes er han den, der får flest spørgsmål direkte fra læreren (12 gange). Sulaymans succesgrad med at få ordet på sine markeringer er på omkring 50 % (ordet opnås ved 23 ud af 44 forsøg). Heri ligner han Bilal og Andreas, for hvem markeringer udgør henholdsvis 11,77 % og 16,66 % af deres forsøg på at opnå ordet. Han ligner også Leila og Zainab, der har nogenlunde samme grad af succes med deres markeringer, men som til gengæld bruger markeringssystemet mere som en måde at søge ordet på. For Zainabs vedkommende udgør markeringer omkring dobbelt så mange som for Sulayman, Bilal og Andreas' vedkommende (nemlig 33,77 % af de gange, hun søger ordet), og for Leilas vedkommende er vi helt oppe på 56,41 %.

Vi kan sige, at Sulayman som en af de elever, der fylder mest i turtagningspraktikkerne, er meget succesfuld med sine forsøg. Vi kan som sagt ikke se, hvor mange gange hans forsøg på at erobre ordet uden forudgående lærersanktion afvises med irettesættelse, men eftersom de 28 irettesættelser, han får under forløbet, kun udgør omkring 11 % (10,94) af hans samlede antal usanktionerede taleture, må vi konkludere, at hans succesrate med at opnå ordet på denne type taleturspraktikker mindst ligger på omkring de 90 %.

Sulayman har mange taleture, men sammenlignet med Meriam og Hassan skal han dog kæmpe mere for det, i den forstand at han opnår ordet nemmere ved at tage chancen og tage det end ved at bruge markeringssystemet. Hvis man anskuede dette ud fra en optik, som søger at fortolke en bevidst lærerintention ud af dette, ville det betyde, at når Sulayman får lov til at erobre ordet uden om turtagningssystemet, er det, fordi læreren i forhold til markeringer vægter at tage nogle andre mere, og at han derfor får mere plads til at tage ordet uden at markere. Eller omvendt: at han tager ordet så ofte uden af have bedt om det, at han får lidt mindre plads i forhold til de markeringer han har. Ud over at dette ikke er min analyses form og mål, ville en sådan optik stadig ikke kunne forklare det forhold, at f.eks. de 4 ovenfor nævnte langt mindre talende elever så ikke har højere succesrate end Sulayman. Højere succesrate har til gengæld fire andre elever, og dem skal vi med udgangspunkt i de mest fyldende, nemlig Meriam og Hassan, nu prøve at kigge på.

Meriam er den næstmest fyldende elev i forhold til turtagningspraktikker. Omkring 22 % (21,64) af hendes forsøg på at opnå ordet sker gennem markering: Altså noget mere, men ikke meget mere, end Sulayman, Bilal og Andreas. Hendes succes med det er dog næsten 25 % større; 72,59 % af hendes markeringer fører til taletur, hvilket gør hende til den næstmest succesfulde elev i denne praktik, kun overgået af Tülay, der får 3 af sine 4 markeringer igennem. For Meriam drejer det sig om et betydeligt højere antal, nemlig 27 markeringer, der fører til, at hun ad denne vej vinder ordet. Hendes succesgrad med at erobre ordet uden eksplicit lærersanktion, hvilket hun søger at gøre 134 gange, fremstår som mindst lige så god som Sulaymans. De 12 irettesættelser, hun tildeles, svarer nemlig kun til omkring 9 % procent (8,96) af hendes usanktionerede taletursforsøg. Også Meriam bruger af disse nogle usanktionerede taleture til at respondere på lærerens generelle spørgsmål, hvilket hun gør 21 gange, ligesom hun også får uopfordrede anmodninger fra læreren om at tage ordet (5 gange).

Hassan ligner på mange måder Meriam. Hans succesrate med at opnå ordet på sine markeringer ligger som hendes i den mere succesfulde ende, idet 70,59 % af hans forsøg på at opnå ordet ad denne vej lykkes. Han bruger også markering mere end Sulayman (og Bilal og Andreas), nemlig omkring 30 % (29,31) af de gange, han søger ordet. Han har i forhold til, at han kun er til stede i halvdelen af lektionerne, et forholdsvist stort antal irettesættelser (17), og dermed flere end Sulayman, og svarende til 41,46 procent af hans forsøg på at opnå ordet ad usanktioneret vej. Men vi kan ikke sige, om dette nødvendigvis betyder, at han stoppes i usanktionerede taleture et tilsvarende antal gange.
Hassan bruger som Meriam og Sulayman et vist antal af sine usanktionerede taleture til at respondere på lærerens spørgsmål (7 gange), hvilket (når hans fravær medtænkes) placerer ham lidt lavere end både Sulayman og Meriam her, men nogenlunde svarer til hans samlede andel af taleturene. Også Hassan inddrages af læreren på lærerens initiativ.

Sulayman, Meriam og Hassan er i forhold til de til lærerinitiativer knyttede praktikker, som i det samlede billede, de tre mest fyldende elever. De bruger alle tre også erobring af ordet uden eksplicit lærersanktion, og for Meriam og Sulaymans vedkommende kan vi med sikkerhed sige, at det har de stor succes med. Hvad angår taleture gennem markering, er Hassan og Meriam imidlertid både mere forsøgende og langt mere succesfulde end Sulayman. De tre elever opnår både deres fylde ad den eksplicit legitime vej – gennem markering – og gennem den ikke-eksplicit legitime, at tage ordet uden forudgående lærersanktion, men Hassan og Meriam både bruger og har nemmere adgang ad den eksplicit legitime vej.
Med et mindre antal taleture ligner Andreas og Bilal Sulayman. Andreas indkasserer godt nok et omfang af irettesættelser, der svarer til ca. halvdelen af hans usanktionerede taleture, men vi kan ikke vide, om de kommer i forbindelse med disse. Kira får f.eks. 9 irettesættelser, og hun taler slet ikke usanktioneret. Kira ligner på sin side Hassan og Meriam, i og med at også hendes succesrate ligger over de 50 % (57,14). Men for hendes vedkommende er det de eneste taleture, hun har overhovedet. For Tülays vedkommende ligner billedet mere Hassan og Meriams, men med et markant mindre antal taleture, nemlig i alt 8, men fordelt på nogenlunde samme måde som de to andres.

8.6.3 To mønstre for dem, der fylder 'noget' – og dem, der ikke fylder

Vi har altså at gøre med to mønstre, der begge praktiseres som tilgængelige og rimelig succesfulde:

1) Et mønster, der hælder mod det eksplicit legitime, og som også gør stor brug af det ikke-eksplicit legitime og med stor succes; nemlig Meriams, Hassans og med mindre taleture, dvs. nedre ende af den mindre talende halvdel: Tülays.
I yderkanten af dette mønster har vi Kira, der har få taleture, men som har disse placeret alene ved markering, og som har relativt høj succesrate i denne forbindelse. Kira hører som Tülay til den mindst fyldende del af 'den mindre fyldende halvdel'.

2) Et andet mønster, der hælder mod det ikke-eksplicit legitime, men som også bruger det eksplicit legitime med medium succes; nemlig Sulaymans og med mindre taleture, men stadig i øvre ende af den mindre talende halvdel: Andreas og Bilal, som også, hvad angår lærerinitiativer – og for Andreas' vedkommende respons på dem – ligner Sulayman (og dermed også på dette punkt eleverne i det først skitserede mønster).
Som en slags modsat yderkant – dvs. modsat Kiras ovenfor – finder vi Yasin og Xiang. Xiangs fordeling af forsøg på henholdsvis markering og uden eksplicit lærersanktion ligner Sulaymans. Men han har ingen succes med sine markeringer. Det har Yasin heller ikke, men de udgør til gengæld en meget lille del af hans forsøg på at erobre ordet (1,75 %). Til gengæld kan vi med rimelig sikkerhed sige, at han har god adgang gennem det ikke-eksplicit sanktionerede, idet de

irettesættelser, han får, kun svarer til17,86 % af hans 56 ikke-eksplicit sanktionerede taleture, hvorimod det for Xiangs vedkommende ligger på 62,5 %. Xiang ligger i midten af 'den mindre fyldende del' – Yasin i den mest fyldende af denne gruppe.

Tilbage er nu to elever, som på hver deres måde stikker ud fra de to mønstre på en måde, så jeg ikke finder det meningsfuldt at placere dem i en af yderkanterne heller. Det drejer sig om Leila og Zainab.

Begge har en succesrate på markering, der ligner nøgleeleverne i mønster 2, nemlig på omkring de 50 %. Leila ligner Kira mest med en meget stor andel af sine forsøg på at erobre ordet via markering (56,41 % af hendes forsøg), men med mindre succes med det. Zainab derimod ligner Meriam og særligt Hassan, og dermed 'nøgleeleverne' i mønster 1, i og med at hun søger ordet via markeringer og uden om eksplicit lærersanktion i et tilsvarende omfang. Men med mindre succes med markeringerne. Både Leila og Zainab har et meget stort antal irettesættelser, hvis det ses i forhold til, hvor relativt lidt de fylder i forhold til ikke-eksplicit sanktioneret erobring af ordet. For Zainabs vedkommende svarer de irettesættelser, hun får, til 55,55 % af hendes forsøg uden om lærersanktion, hvorved hun ligger i nærheden af Andreas og Xiang, og for Leilas vedkommende ligger det oppe på 70,59 %. Enten er den ikke-eksplicit sanktionerede vej altså ikke så tilgængelig for dem, eller også vurderes deres opførsel på andre måder som illegitim. Zainab og Leila udgør sammen med Xiang og Andreas midten af 'den mindre fyldende halvdel'.

Tilbage står nu fire elever, hvis tydelighed primært ligger i deres mangel på tydelighed. Catharina markerer en enkelt gang, og det vinder hun ordet på. Hun er væk i lidt under en fjerdedel af forløbet, men det er Zainab også, og hende ser vi alligevel. Catharina er den, der får færrest irettesættelser – hun får en enkelt.
Christina og Marc får begge et par irettesættelser og tager begge en enkelt gang ordet uden eksplicit lærersanktion. Det er, hvad vi hører til dem.
Endelig er der Gaja, som slet ikke ser ud til at prøve at indtage noget som helst. Hun redder sig tre irettesættelser, og en enkelt gang prøver læreren at inddrage hende via et spørgsmål, hvor man ikke kan høre svaret.[97]

[97] Her er lydoptagelserne brugt.

8.7 Opsamling

8.7.1 Positionerne: Hvad gør dette ved billedet af det, der kan indtages?

Efter dette snit ind i turtagningspraktikkerne og hvordan eleverne gør brug af disse, med andre ord; elevernes strategier i forhold til at indtage positioner, kan vi prøve at forstå positionerne ud fra de komplekse måder, de søges indtaget på, og hvem de søges indtaget af.

Om at søge ordet gennem brug af markering, dvs. det, jeg også har kaldt den legitime vej i kraft af den eksplicitte lærersanktionering, der ligger i, at læreren udpeger til taletur, kan vi nu sige, at den bruges med stor succes af en række af de elever, der er piger, hvor de fleste er kategoriseret som minoritet, men også Kira f.eks. søger ordet ad denne vej og opnår det med pæn succes. For Sulayman, Andreas og Bilal er det ikke lige så succesfuldt, men stadig tilgængeligt. Undtagelserne herfra er Yasin og Xiang, som til gengæld ikke søger den særligt meget. Hassan derimod søger at indtage denne position relativt meget og med stor succes. Meriam, Hassan, Kira og Tülay er de mest succesfulde brugere. Leila og Zainab bruger den i forhold til deres øvrige forsøg mere, men er ikke lige så succesfulde. Catharina bruger denne vej den ene gang, hun taler, og med succes.

At søge ordet uden forudgående lærersanktion forsøges også af de fleste, men ikke af alle. Undtagelserne er Catharina, Kira, der slet ikke gør det, og Christina og Marc, der gør det en enkelt gang. Yasin er den, der i forhold til sin samlede fordeling af, hvordan han søger ordet, gør det mest, og hvad angår konkret fylde er det ham, Bilal og Andreas – med Sulayman i spidsen – som dominerer her.

Alt i alt er det dog væsentligt, at de fleste af klassens talere opererer i turtagningssystemet ved at søge at indtage begge positioner men på en måde, hvor hovedvægten ligger på at søge ordet uden forudgående lærersanktion. Derfor kan man heller ikke, selv om lærersanktionen ikke er eksplicit, sige, at det ikke er lærersanktioneret at tale på denne måde. Blot kan vi pga. den manglende differentiering mellem irettesættelser i forbindelse med denne praktik og andre ikke-bevægelsesorienterede irettesættelser sige noget om, hvem den er mere eller mindre tilgængelig for. Vi kan sige, at lærerudpegninger uden forudgående anmodning fra eleven tildeles Andreas, Gaja og alle de elever, der kan kategoriseres som minoritet. Og vi kan sige, at Andreas er den eneste majoritetselev, der med sin usanktionerede tale reagerer på et generelt spørgsmål fra læreren. Måske bruger Catharina sin ene taletur gennem markering til noget lignende. Og måske gør Kira det med nogle af sine. Men ellers må vi konstatere, at ud over Andreas, så er alle de, der er konstaterbart inde i sådanne interaktioner med læreren, elever fra minoritetskategorien. Tülay og Bilal mindst og Sulayman, Meriam og Hassan mest.

8.7.2 Kategorierne: Hvad gør dette ved billedet af social klassifikation?

I forhold til forkonstruerede sociale kategorier kan vi nu konstatere, at styregruppen udgøres af minoritetselever; to drenge og en pige. Af disse fremstår Meriam som den, der har bedst adgang til både den eksplicit legitime vej og den ikke-eksplicit sanktionerede. Sulayman har lettest adgang til den ikke-eksplicit sanktionerede, hvor han som Meriam har rigtig god adgang, og Hassan til den eksplicit sanktionerede, mens vi ikke med sikkerhed kan sige, hvor god hans adgang er til den ikke-eksplicit sanktionerede.

'Den mindre fyldende halvdel' fordeler sig på lignende vis. Andreas og Bilal, og således en majoritets- og en minoritetsdreng, hælder mod en strategi tæt på Sulaymans, mens Kira og Tülay, henholdsvis majoritets- og minoritetspiger, hælder mod en strategi, der minder mere om Meriam og Hassans.

Kira og Yasin udgør samtidig hver deres yderpunkt i orienteringen mod positionerne: Yasin søger stort set kun ordet uden forudgående markering, mens Kira udelukkende søger det gennem markering.

Vi kan altså sige, at med dette snit på klassens dominerende turtagere, så fordeler indtagelsen af positioner sig jævnt hen over kategorierne på langt mere differentierede måder, end de tidligere opstillede procentfordelinger viser, men tydeliggør til gengæld, at minoritetseleverne samt Andreas og i nogen grad Kira er dem, der indtager turtagningspraktikkerne. Dette siger imidlertid ikke noget om, hvad disse praktikker og de, der praktiserer dem, tilskrives, når de gør det. Hvordan ses disse elever, når de synliggør sig? Og hvordan ses de, der ikke synliggør sig, eller næsten ikke gør det? Derfor vender vi nu – i sammenknytningen af de gennemførte analyser, der følger i næste kapitel – tilbage til der, hvor dispositionsanalysen slap, og sætter nogle udvalgte elevers praktikker i forhold til den måde, læren ser og anerkender dem og deres kapitaler på.

Kapitel 9: Sammenknytninger af vidensproduktion og social klassifikation. B-skolen

9.1 Strategier i indtagelse af positioner og social klassifikation i taleturspraktikkerne og anerkendelse af dispositioner

Analysen af lærerens kategoriseringspraktikker og fremskrivelse af elevernes dispositioner; i hvilken grad de anerkendes, og som hvad de anerkendes, og i hvilken grad hvem kan siges at besidde kapitaler, er én vej til at fremanalysere social klassifikation. Analysen af elevernes praktikker i forhold til indtagelse af turtagningssystemets positioner en anden. Disse to veje vil jeg nu søge at krydse.
Hvis vi tager fat i det landskab af strategier i forhold til de respektive elevers praktikker, som jeg tegnede i Kapitel 8, så fremstår især to elevers strategier som bemærkelsesværdige, nemlig Zainabs og Leilas. Dels fordi det er Zainab og Leila, der på forskellig måde falder længst uden for de to hovedmønstre, der tegnes. Dels fordi deres praktiske mønstre inviterer til en anden tolkning af dem end den, Jette har af dem, som det er gennemgået i Kapitel 7.

Vi så i dispositionsanalysen, hvordan Zainab blev vurderet som antagelig og samtidig lavt, hvad angår uddannelseskapital. Zainab er stille på en irriterende måde, og hun er ”den mest muslimske af pigerne”. Der er ingen ”mest muslimske af drengene” i lærerens kategorisering, og ingen andre beskrives som ”irriterende” i deres stilhed eller måde at være stille på.
Kigger vi på analysen af elevernes strategier i forhold til turtagningssystemets positioner, ligger Zainab nærmest i midten af ’den mindre fyldende halvdel’ af klassen. Med sine 15 taleture ligger hun højere end både Tülay og Kira og langt højere end klassens ’næsten ikke fyldende fjerdel’. Christina og Catharina er nærmest tavse under forløbet. De er placeret med ryggen til det, der foregår, og Jette siger, at de mest sidder og ”fnidrer” med hinanden. Alligevel er deres tavshed tilsyneladende mindre problematisk end Zainabs – som er mindre tavs. Ligesom Marcs tavshed ikke er problematiseret. Den pigekønnede tavshed er altså mere problematisk end den drengekønnede. Og den ’muslimsk pigekønnede’ endnu mere. Zainab indtager rollen som på den ene side for stille – på den anden side som ’potentielt retledende muslim’. Den ortodokse og ikke så skolemæssigt passende muslim, kan man kalde hende. En, der kan sprede islam til de andre på den gale måde. Denne plads er kønnet med ’pige’.

Endnu mere problematiseret fremstår Leila i lærerens beskrivelse af hende. Kigger vi på hendes talepraktikker, søger hun, som Zainab, i højere grad ordet gennem markering end de fleste andre i klassen. Også i højere grad end Zainab. Leilas problem er ikke, at hun ikke søger ordet. Hun gør det også ad den legitime vej. Hun får det bare ikke lige så meget som f.eks. Meriam og Hassan, men stadig en hel del og med en succesrate på sine markeringer, der svarer til f.eks. Sulaymans. Men

dette ses ikke som godt i sig selv, kan vi se i lærerens beskrivelse af hende, ligesom det ikke er nok i Kiras tilfælde. Både Kira og Leila har problemer med at blive set og anerkendt i skolemæssig forstand. I Leilas tilfælde har hun også problemer med at blive anerkendt som 'muslim'. Leila får som en af de få irettesættelser for sine bevægelser. Det gør Sulayman også. Men Sulayman får tillige anerkendelse. Ikke i sig selv for at være 'kongen af klassen', for deri ligger også for læreren hans problem, men for at bruge denne status til at videregive lærerens dagsordener. Sulayman anerkender Jettes autoritet, og Jette anerkender Sulayman. Heller ikke Bilal ansættes så lavt som Leila: 'DAMP-barnet Bilal', hvis DAMP-agtighed Leila sammenlignes med, selv om hun ikke har fået diagnosen, hvilket ekspliciteres og understreger det problematiske ved hende. Leila fremtræder ikke i lærerens synsfelt som noget anerkendelsesværdigt. I denne sammenhæng indgår, at hun ikke dur som muslim. Leila kan ikke bruges som udgangspunkt for vidensskabelse.

Noget lignende gør sig gældende med Gaja, som i lærerudsagnene fremstår som en skuffelse i forløbet. Som kristen og som elev. Hun siger stort set ingenting og er ikke til at få i tale. Måske fordi Jette prøver at få hende i tale med udgangspunkt i en plads, hun muligvis ikke ønsker at indtage – noget hun ikke ser sig selv som eller ikke vil se sig selv som. Kristen. Det er nemlig heri, Jette har formet en indgang til Gaja, der havde 'mere go på' tidligere og nu aktivitetsmæssigt 'tager sig et sabbatår'.
Som elever fremstår Leila og Gaja ikke mindst som umulige, fordi de er umulige at skabe viden på.

Foruden de her nævnte elever består rummet af en uproblematiseret mest fyldende del af 'den mindre fyldende halvdel': Tülay, Zainabs sidekammerat, som siger mindre end hende, og som får flere irettesættelser for noget, som for mig ser ud som noget, der kunne tilhøre kategorien "fnidder". I hendes tilfælde trækkes det dog ikke frem; det er som mulig genstand for Zainabs (eventuelle) retledning og dermed som uskyldig i det, at hun nævnes som problematisk. Desuden Yasin og Xiang, hvor den sidste særligt fremhæves for sit gode humør og sit dårlige dansk, og at han måske ingen religion har, mener læreren. Og Andreas, der indgår i flere af lærerens eksemplificeringer både i interview og i undervisningen uden selv at bidrage omfattende. Det hverken fremhæves eller problematiseres han for. I klasserumstalen udgør de imidlertid primært et baggrundstæppe for lærertalen og dens interaktion med taler fra Sulayman og Meriam, de to mest talende af 'de mest talende'.

9.2 Meriam vs. Sulayman i videns- og erfaringsspillet

Sulayman og Meriam, de to talere, vi har set i teksten fra 'klasserummets officielle tekst', er, som det fremgår af analysen af lærerens kategoriseringspraktikker (Kapitel 7), begge fremskrevet som legitime elever. Vi kan altså konstatere, at nogle af de mest anerkendte og turtagningsmæssigt

flittigst praktiserende elever er, hvad jeg har kaldt minoritetselever. Desuden at de begge er knyttet til kategorien 'muslimsk elev'. Men også at de to styregruppeelevers legitimitet er forskelligt organiseret.
Sulayman står netop på en tilpasset utilpasset plads. Han fremhæves både for sin begavelse og sin utilpassethed, der flankeres af villighed til tilpasning og underordning under lærerens autoritet.

Meriam fremskrives både som begavet som elev og som begavet som muslim. Hun og hendes familiebaggrund tilskrives refleksionsevne og dermed en høj grad af kulturel dannelseskapital sammenlignet med klassens socioøkonomi i øvrigt. I talen om ritualer er det imidlertid netop hendes tales manglende bøjelighed i retning af fleksibel følsomhed og hendes uvillighed til at bidrage med sig selv som erfaringsfigur, der er problemet. I denne sammenhæng er Sulayman til gengæld samarbejdsvillig. Han tilpasser sig pladsen som det fleksible muslimske subjekt. Meriam indtager i talen i klasserummet pladsen som det forkerte muslimske subjekt, der nærmest er et ikke-subjekt. En plads, som i lærerens beskrivelse af elever netop ikke tildeles hende, men Zainab. 'Den problematiske muslims plads' rykker fra Zainab til Meriam i 'klasserummets officielle tekst', hvor Zainab er mindre synlig end Meriam.

I kraft af indsættelsen af 'eleven', særligt 'den muslimske elev', i curriculum, som vi på forskellig måde så det, både i lærerens italesættelser om curriculum og i klasserummets praktiserede curriculum i form af 'den officielle tekst', kommer Jettes plads som vidensautoritet på spil. Eleverne skal bidrage med sig selv til vidensproduktionen, og i den forstand må læreren sætte sit autoritetsrum på spil, samtidig med at hun må opretholde sig selv som autoritativ vidensinstans. Som lærer. I denne sammenhæng ser vi, at Sulayman bekræfter læreren som vidensautoritet. Meriam ikke. Når Meriam forvises til Zainabs plads, er det således samtidig at forstå som en forsvarsstrategi i forhold til lærerens kamp for at bibeholde vidensautoriteten i erfaringsspillet. En autoritet, som Meriam er den eneste, der har anerkendt kapital nok til at forsøge at true.

9.3 Videnskategorier, pladser for subjekter og social klassifikation

I erfaringsspillet, som jeg har foldet det analytisk ud i materialet fra B-skolen, er det ikke mindst eleverfaring i form af 'muslimsk erfaring', som der fra lærerside investeres energi i at producere i undervisningsforløbets curriculum. Dette skal ikke blot ses i sammenhæng med, at så stor en del af klassens elever kan knyttes eller bliver knyttet til kategorien 'muslim'/'muslimsk elev', men også, at styregruppeeleverne dels påtager sig 'muslimskheden' (Sulayman), dels bliver knyttet til den (Meriam), og at elever knyttet til kategorien 'islam' netop byder ind i talen om 'islam' og 'muslimer'. Samtidig er muligheden for at tale som minoritetselev, knyttet til 'muslimskhed', at de

bliver knyttet til stoffet og dermed indgår i den curriculare vidensproduktion. Den muslimske elev bliver i forskellige udgaver en del af curriculum.
I videnskomplekset 'islam'/'muslimer' indgår således forskellige figurer, der samtidig er subjekt-pladser, som kan indtages. Den legitime måde at indtage en plads som muslimsk erfaringsinvesterende subjekt på er ved at udvise villighed til fleksibilitet og subjektivitet og frem for alt til at lade sig tale om. En måde, som samtidig er en påkrævet måde at være deltagende elev på.
Denne plads og form installeres desuden, hvad enten eleverne medvirker eller ej, hvilket både Andreas, Gaja og Meriam er eksempler på. Samtidig eksemplificerer Meriam og Zainab begge en anden plads i rummet, afledt heraf, nemlig 'Den problematiske muslims plads' – et ikke-subjekt forbundet til bogstavtro, og som mistænkes for potentiel retledning, og som søges ekskluderet. På denne plads er karakteren af eget bidrag heller ikke nødvendigvis afgørende for vidensproduktionen.

På den ene side fungerer lærertalen altså også gennem den tale, elever lægger ind. På den anden side rekonstruerer lærertalen elevtalen – eller bare elevens i rummet præsente krop – og dette på selvstændigt fungerende vis.

Det er de nævnte to majoritetselever (Andreas og Gaja) og ikke mindst 'muslimerne' med de særdeles aktive turtagere Sulayman og Meriam i front og dermed i skudlinjen, der primært er objekter for den erfaringsmættede viden, som lærertalen søger at producere, og ind i hvilken eleverne forventes at bidrage med sig selv. For Sulayman og Meriam gælder det desuden, at når det er dem, der, som vi så det i Kapitel 6, primært organiseres viden om og på, så er det, fordi det mest er dem, der taler. Prisen for at tale er – under en eller anden form – at bidrage med erfaring, med sig selv, til vidensproduktionen. Og at bidrage med sig selv som muslim, herunder at blive organiseret som muslim i lærertalen. De to elever medvirker da også højlydt og produktivt i 'klasserummets officielle tekst', men på forskellig vis: Sulayman vil i store træk gerne indtage erfaringsfiguren – Meriam er uvillig. Mens Leila, derimod, er villig, men ikke kvalificeret.

Den plads, der indtages eller netop ikke kan indtages, farves altså af den skolemæssige legitimitet eller mangel på samme, som eleven besidder. I forhold til 'muslimske elever' hænger dette sammen med 'muslim' som kapitaldifferentieret kategori. De 'muslimske elever' besidder forskellige fordelinger af skolekapital knyttet til tilpasningsvillighed og til ansættelse af kulturel dannelseskapital, og i denne kapitalansættelse indgår former for 'muslimskhed' som et parameter for differentiering. Dette betyder samtidig, at muslimskhed differentieres i kapitaler. Muslimskhed bøjes i grader af kulturel dannelse – jo mere 'vælgende' – jo mere dannet – og jo mere legitim som 'muslim', som 'elev' og som 'muslimsk elev'. Det særlige sociale klassifikationssystem, der

fremtræder omkring kategorien 'muslimske elever' i klassen, kommer ikke mindst til at betyde noget, fordi de mest skolelegitime og kapitalstærke elever tilhører denne kategori. Samtidig er de dog stadig undergivet et værdisættelsessystem, der problematiserer dem særligt som netop 'muslimske'.
I den socioøkonomi, jeg har fremanalyseret i klassen på B-skolen, er elever som f.eks. Andreas og Meriam blandt de mest skolelegitime og som elever de mindst problematiske. Når en HK-mellemleders datter er den højest kapitaltilskrevne i klassen, må det således også ses i forhold til, at klassens samlede kapitalbesiddelse er lav sammenlignet med f.eks. C-skolens. De mest anerkendte elever ville ikke nødvendigvis være blandt de mest anerkendte i andre skoleklassers sociale mikroøkonomi. I B-skolens sociale kapitalregnskab betyder det, at 'muslimskhed' indgår som både legitimerings- og illegitimeringsfaktor. Der er tale om forskellige grader af kapitaltilskrivning til 'muslimskhed', ligesom 'muslimskhed' indgår i ansættelse af skolekapital og kulturel dannelseskapital. Kategorien 'muslim' fremstår dermed på en anden måde i B-skole-klassens socioøkonomi, end vi skal se det i analysen af C-skolens.

Hvad jeg har søgt at vise er, hvordan på den ene side formning af elever i videnskategorier og på den anden side 'elev' og 'muslim' som kapitaldifferentieret kategori kan forstås i sammenhæng med hinanden, og hvilket lys de kan kaste over, hvordan 'religion' og 'kultur' praktiseres og produceres i klasserummets sociale mikrofysik.
I skolens officielle selvitalesættelse (Kapitel 5) så vi skarpt optrukne religion/kultur-kategorier overlappet med 'sociale og etniske forskelle' – blottet for de bløde tavsheder om forskelle og diskrete hints om tosprogede forældre, som vi så dem i C-skolens officielle italesættelse af forskelle. I læreren på B-skolens forhåndsitalesættelse af og om det med elever befolkede curriculum fandt vi i brugen af et til nationer/kulturer knyttet og differentieret respektbegreb, hvor forskelskategorier blev trukket tilsvarende skarpt op. I klasserummets sociale mikrofysik – når der tales om, og når der tales til og med elever – pløjes denne tosidede differentiering imidlertid op i underdifferentieringer. Et forskelsnet af muslimsk klassestruktur. 'Det muslimske kollektiv' fremstår her som anerkendelsesmæssigt organiseret i et kapitaldifferentieret klassifikationshierarki. Et klasserummets klassifikationshierarki, hvor legitimiteten som 'muslim' hænger sammen med, i hvilken grad elevens sociale dispositioner nyder anerkendelse. For at indgå som netop 'muslim' kan man vanskeligt slippe for, hvis man er en elev, der (her af læreren) relateres til, eller selv relaterer sig til, denne kategori. Og det fremstår som helt uundgåeligt, hvis man oven i købet er en 'muslimsk elev', der gerne vil bidrage i undervisningen: En elev, der gerne vil tale ind i 'klasserummets officielle tekst' og gøre kampen om anerkendelse ad denne vej.

3. DEL: DET NATURVIDENSKABELIGE FAKULTET REKONTEKSTUALISERET. ANALYSE AF ET UNDERVISNINGSFORLØB PÅ C-SKOLEN

Kapitel 10: Lærerne, undervisningsforløbets curriculare struktur og læreritalesættelser om undervisningsforløbets curriculum

10.1 Indledning

Med dette kapitel vender vi blikket mod forløbet på C-skolen og dets aktører, som behandles i denne del af afhandlingen.
Her præsenteres først (10.2) de to lærere, som er forløbets organisatorer. Jeg ser i den forbindelse også på lærernes dispositioner. Derefter gennemgås (i 10.3) undervisningsforløbets curriculum, som det overordnet er struktureret; dels som det fremgår af den plan for forløbet, som lærerne har nedskrevet, dels som de italesætter planen i interviewene med mig – med andre ord lærernes tale **om** curriculum. Dette er primært fra interviewet med begge lærere sammen før forløbets start, men enkelte steder også lærernes kommentarer til det igangværende forløb fra interviewene midtvejs i forløbet, hvor de to lærere er interviewet hver for sig. Medmindre andet er nævnt, stammer lærernes tale fra for-interviewet.
Beskrivelse og analyse af denne tale koncentrerer sig, efter en introduktion til forløbets strukturering, som det på forhånd italesattes og senere gennemførtes, om organiseringen af indholdet, elevernes rolle i denne forbindelse og gruppearbejdets organisering. Hvilke italesættelser af 'islam' og 'kristendom'? Hvilken status har hvad? Og hvilken status har 'elever' i dette curriculum, når undervisning er noget, der tales (herunder: skrives) om? Hvilke former for viden og strukturering af viden fremtræder her?
Endelig skitseres (i 10.4) analysens organisering i denne del af afhandlingen, hvor forløbet på C-skolen behandles.

10.2 Lærerne

Tine og Jens deler klasselærerfunktionen i y-klassen, mens Jens deler klasselærerfunktionen for x-klassen med en anden lærer. Begge er læreruddannede fra københavnske seminarier. Hun som meritlærer på baggrund af en naturvidenskabelig kandidatuddannelse, og dermed uden grunduddannelse på seminarieniveau i relation til Kristendomskundskab. Tines linjefag er natur/teknik, dansk og geografi. Jens har matematik og samfundsfag som linjefag. Kristendomskundskab har han som undervisningskompetencegivende grundfag fra en af de gamle læreruddannelsesordninger. Mens Tine bl.a. underviser y-klassen i dansk samt de elever, der har dansk som andetsprog, underviser Jens begge klasser i matematik.

10.2.1 Lærerne i et socioøkonomisk perspektiv

Tine er i begyndelsen af 40'erne. Forældrene har begge realeksamen, og Tine er i tvivl om, hvorvidt moren, som er kontoruddannet, er blevet færdig med gymnasiet eller ej. Faren har været beskæftiget i handel og salg. Tine er gift (med mand), har børn og bor i hus i en nordlig forstad, der traditionelt regnes for beboet af særdeles økonomisk velstillede.

Jens er i begyndelsen af 30'erne. Han har efter lærereksamen arbejdet både i en videregående uddannelsesinstitution og i det private erhvervsliv med opgaver relateret til medier og informationsteknologi; noget han også har en pædagogisk diplomuddannelse i relation til. Begge forældre har studentereksamen fra studenterkursus og har mellemuddannelser – moren arbejder i sundhedsvæsenet, faren er lærer. Jens har en papirløs samlever (kvinde) og bor i andelslejlighed i et københavnsk brokvarter.

Med andre ord har Tine en baggrund i (den lavere del af) den teknisk-økonomiske middelklasse, mens Jens' baggrund via forældre er den del af middelklassen, hvis mellemlange uddannelser knytter sig til ansættelse i staten. Begge lærere har et vist uddannelsesmæssigt kapitaloverskud i forhold til lærerarbejdet. Jens har et specialområde med høj afsætningsværdi, og Tine har en universitetsuddannelse. Samtidig er Tine 'newcomer' i forhold til lærerarbejdet, mens Jens, trods yngre, har kapital, hvad dette angår, både i overleveret og i tilegnet form.

10.2.2 Lærer- og skolespecialisering: Naturvidenskab vs. Kristendomskundskab

Som anført i Kapitel 3 har skolen netop en særlig profilering af det naturvidenskabelige, og begge lærerne har, som anført ovenfor, faglige profiler, der knytter sig hertil. Dette viser sig i måden at tale om egne faglige styrker og svagheder på i talen om forløbet og faget Kristendomskundskab. På den ene side udtrykker lærerne sig markant om religion, Kristendomskundskab og kristendoms placering i forhold til skolevirksomhed – på den anden side understreger de begge, at deres faglige styrke ikke ligger i faget.

Begge tilkendegiver at være modstandere af, at skolerne tager eleverne til religiøse ceremonier som deltagelse i en gudstjeneste før jul, som det praktiseres på mange skoler, når det sker på måder, hvor eleverne ikke kan undgå at deltage i den religiøse handling og ikke bare kan være iagttagere. De er begge overvejende skeptiske over for, at fagets navn er knyttet til kristendom, men samtidig beklager de begge, at man kan fritages, idet de definerer faget som et 'kulturfag' og som relateret til 'etik', og Tine undrer sig over, at andre religioner end kristendom først er bindende i forhold til de ministerielt fastsatte mål (Fælles Mål) med "trinmål" for, hvad eleverne skal have tilegnet sig i faget, efter henholdsvis 3., 6., 9. og 10. klasse sent i skoleforløbet, og hun stiller sig desuden tvivlende over for, om det nu også er skolens opgave at give eleverne kendskab til bibeltekster,

noget som hun synes fylder meget i trinmålene og kunne tænke sig anderledes, måske som et helt andet fag:

jeg tænker i virkeligheden det var måske et fag der godt kunne ryge ud så kunne man have et fag der hed etik og det har jo også en stor del af faget.. hvorfor er det lige det er folkeskolens opgave at læse bibelshistorie?

Som faget er nu, definerer Tine det som ”etik kultur og så bibelkendskab fordi det er jo et- et krav at det skal man”.

Lærerne italesætter således faget som noget, de kan forholde sig profileret og skarpt til og give begrundelser for. På den anden side giver især Jens udtryk for, at både lærernes faglige styrke og elevernes vanthed ligger på en anden type faglighed, nemlig det naturvidenskabelige område. Kristendomskundskab ”er..ikke noget de sådan er superstærke i og så kan det være rart at man at der i hvert fald er noget der er trygt og det er så her rammerne er meget trygge fordi de er meget lukkede ikk i virkeligheden (MB: ja) vi kører efter det her arbejdsark bom bom bom” og derfor er forløbet organiseret mindre ’sprælsk’ end i ”naturteknik for eksempel som vi har rigtig rigtig meget af på den her skole..”, f.eks. et just afsluttet projektforløb; ”to ugers fysikuger hvor det har været meget meget åbent og man ligesom bare har haft en overskrift.. luft og gas og så skulle man finde ud af et forsøg man ville lave inden for det her og man skulle selv beskrive sit forsøg og blablabla”. Dette handler ikke om, at man på skolen har flere timer i de naturvidenskabelige fag end på andre skoler, understreger Jens, men om, at tilgangen dominerer:

men der er mange af de metoder og de måder at tænke på fra natur og teknik som går ind i alle mulige andre fag for eksempel er matematik på det her sted ekstremt eksperimenterende.. det kan det godt være uden at man er meget natur og teknik minded men det er bare meget eksperimenterende her sådan er der mange ting der er

Hertil knytter Jens nu en kommentar, der handler om lærernes faglighed:

...jeg tror i hvert fald sagtens at man kunne.. få de her elever til at arbejde meget mere undersøgende med og eksperimenterende med kristendomskundskab men ..
..jeg ville ikke føle mig sikker nok til at gøre det tror jeg.. jeg tror at der er det i virkeligheden også os der låser lidt i vores lidt manglende.. faglige kompetence eller jeg ved ikke hvad man skal kalde det men.. så så tænker jeg arh jo mindre jeg kan - jo mindre tør jeg lade børnene spjætte.. ikke..

Lærernes sikkerhed i naturfaglig metode og at være 'eksperimenterende' på måder, som er relateret hertil, betyder for Jens også, at man tør 'lade børnene spjætte'. Hvorimod den mindre sikkerhed, han ser hos sig selv og de andre lærere i forhold til Kristendomskundskab, og det, han omtaler som forløbets mere lukkede rammer i det aktuelle forløb i Kristendomskundskab, må ses som en konsekvens af lærernes "lidt manglende.. faglige kompetence". Samtidig fremgår det, at han vurderer forløbet som "trygt" og 'rammerne' som meget lukkede.

Også Tine beskriver forløbet som noget, der "tilgodeser de elever som har behov for forudsigelighed for det har de ikke haft de to sidste uger.. ", idet de sidste to uger igen refererer til det afsluttede to ugers forløb i fysik. Hun tilføjer, med noget der indeholder en reference til skolens udviklingsfokus på læringsstile og 'de mange intelligenser':

læringsstile og elevtyper og sådan noget.. der der ser jeg i hvert fald på det sådan at jeg kan ikke undervisningsdifferentiere og læringsstilsdifferentiere og alt muligt hele tiden med alle børn.. og så kan man så sige at nu tilgodeser vi de elever som lærer rigtig godt på denne er måde i det her forløb.. og så dem der er rig- der er smaddergode til at sprælle ja dem begrænser vi så lidt her

'Elevtyper' deles her op i 'dem der er smaddergode til at sprælle' og 'dem der har behov for forudsigelighed'.
Tine kommer ikke ind på forholdet mellem det naturvidenskabelige og Kristendomskundskab, men henviser til gengæld til sin manglende uddannelse i "kristendom", som hun kalder det, fra seminariet, herunder at hun ikke har haft det ikke-undervisningskompetencegivende fællesfag Kristendomskundskab/livsoplysning og siger, at det derfor ikke er noget, hun har "så meget forstand på .. […] men så håber jeg at jeg har min.. sådan kritiske distance"..

10.3 Undervisningsforløbets curriculumstruktur og italesættelse

10.3.1 Det gennemførte forløb og lærertalen om curriculum

Undervisningsforløbet gennemførtes over to sammenhængende uger, hvor der på 9 ud af 10 skoledage foregik undervisning i forløbet. Som anført i Kapitel 4 var forløbet organiseret i to dele: den første uge med læreroplæg i fokus – den anden med elevprodukter i fokus. Begge dele med brug af gruppearbejde, men med forskellige arbejdsopgaver.
De første 5 dage med 2 lektioner hver dag bestod af plenumseancer med læreroplæg (mellem 45-50 minutter), efterfølgende gruppearbejde med arbejdsark med udgangspunkt i læreroplægget (mellem 20 og 30 minutter) og efterfølgende fælles opsamling (som regel 5-10 minutter). I den af lærerne før forløbet nedskrevne plan kan man se, at på første undervisningsdag er delemnet "Hvad er ritualer?",

og de efterfølgende 4 dage var programmet et udvalgt overgangsritual for hver dag, henholdsvis ”fødsel og dåb”, ”konfirmation”, ”bryllup” og ”begravelse”. Udgangspunktet for hvert oplæg angives at være ”kristendommen”, hvorfra der skal perspektiveres til henholdsvis ”andre religioners ritualer” (ved den første dag) og (ved de følgende dage) ”islam”, og der anføres desuden inddragelse af en bibeltekst i forbindelse med hvert af de fire overgangsritual-delemner.

I den efterfølgende uge anvendtes der de første 4 dage også tid til forløbet. Her bestod hovedaktiviteten på ugens første to dage af gruppearbejde om et af de fire overgangsritualer, som det var defineret som gruppernes opgave selv at vælge imellem. ”Det sker sjældent at de alle sammen vælger det samme..” siger Tine om dette, før forløbet går i gang, og tilføjer, at det da godt kan blive en meget skæv fordeling, men så kan man jo ”skubbe lidt”. Det er altså en brugt fremgangsmåde at gøre det til en opgave for grupperne sammen at vælge mellem temaer. Anden uge rummede, foruden introduktion til en af lærerne udarbejdet grundskabelon for PowerPoint-præsentation, et oplæg om Chagalls ”religiøse billeder” ved skolens bibliotekar i klassens ugentlige time på skolens bibliotek og to ekskursioner til henholdsvis en lokal kirke og en lokal moske, som bestod af samtale med henholdsvis en præst og nogle til moskeen knyttede mænd, der muligvis, muligvis ikke fungerede som imamer. Disse to dage anvendtes omkring 4 lektioner på forløbet. De to sidste dage i forløbet anvendtes to lektioner; primært på PowerPoint-præsentationer ved grupperne med efterfølgende spørgsmål, og den sidste på, at eleverne gennemførte en test. Nogle af de 9 dage blev den faste skemaplads til såkaldt ”alenearbejde”, hvor klasserne er hver for sig, og eleverne arbejder enkeltvis, primært med læsning af f.eks. frilæsningsbøger, desuden anvendt til individuel læsning af et af lærerne produceret materiale. I interviewene omtales dette af lærerne som ’kompendiet’, men over for eleverne omtales det primært som ’hæftet’. Indholdet er tekster om islam og kristendom generelt og nogle af overgangsritualerne samt et par sider med en række ordforklaringer. Foruden til frilæsning formulerer lærerne, at kompendiet skal bruges i forbindelse med gruppernes arbejde med arbejdsark og arbejde med produkt til præsentation. Foruden kompendiet skal eleverne basere gruppearbejdet på læreroplæg, og så skal de inddrage ”hinanden”, forstået som hinandens ”oplevelser” og ”erfaringer”. Mere herom senere i kapitlet.

Øverst på planen angives desuden en særligt markeret rubrik med overskriften ”Fælles Mål i forhold til forløbet” og derunder stregpunktet ”- Give eksempler på ritualers betydning i menneskers liv”, der er en ordret gengivelse af et ud af syv trinmål for (til og med) 6. klassetrin. Herefter angives i to underpunkter følgende: ”- Kristendommen kan med fordel perspektiveres ved at inddrage andre religioners forestillinger og forskellige udtryk” og ”- Elevers forståelse af kristendom kan nuanceres gennem mødet med mennesker, for hvem religiøs praksis spiller en central rolle”. Begge er ordrette citater fra den til trinnets mål knyttede ”beskrivelse af udviklingen i undervisningen på 4., 5. og 6. klassetrin” (*Fælles Mål – Faghæfte 3* 2004:33).

På den ene side giver en af lærerne altså udtryk for kritik af det ministerielt formulerede curriculum og dets krav – på den anden side markerer lærerne i den nedskrevne plan eksplicit, at de følger det på beslutnings- og kontrolniveau formulerede. Ligeledes markerer den overordnede struktur i det forhåndsitalesatte curriculum for forløbet i stor udstrækning en prioritering af kristendom, både hvad angår definitionen af emnet og i forholdet mellem de religioner, der særligt er udvalgt som forløbets indhold.
Der er på den ene side tale om flydende grænser mellem kristendom og islam, og om at begge religioner skal indholdsudfylde de samme temaer (de udvalgte ritualer). I den forstand er der tale om svagt klassificerede relationer mellem forløbets indhold, hvad angår religionerne, men stærk klassificerede forskelle mellem livsfaser/overgange. Forløbet tager i den forstand udgangspunkt i noget 'alment'. På den anden side er den svage klassifikation mellem kristendom og islam imidlertid organiseret på en sådan måde, at kristendom fremstår som udgangspunktet og islam enten som et kontrasterende perspektiv eller noget, der gøres op på baggrund af kristendom. Dermed er der tale om, at 'islam' i undervisningsforløbets curriculum står i en underordningsrelation i forhold til 'kristendom'. En organisering, som ikke er identisk med den organisering af viden, der fremkommer i Fælles Mål, men som kan ses parallelt hermed, og som begrunder sig heri: Særligt i sin måde (set ud fra lov- og bekendtgørelsestekst; ekstracurriculart) at inddrage islam på.

10.3.2 'Ritualer' "i alle kulturer" og "tæt på en selv"

Når lærerne i interviewene formulerer sig om planen for forløbet, er det en klassifikation af curriculum i livsovergange og ikke en bestemt religion, der trækkes i forgrunden, som f.eks. når Jens her mundtligt beskriver, hvad der er planen for forløbet:

det er.. vi har jo valgt fire ritualer i livets overgange og så vil vi.. først tale om ritualer som hvad er et ritual og derefter tage de fire ritualer en dag om hvert ritual simpelthen

'Ritualer' og 'livets overgange' er altså i fokus. Dette trækkes elevgruppens sammensætning frem som et argument for, mens 'sammenligning' trækkes frem som metode:

Tine: det er noget meget sammenligneligt.. det er meget sammenligneligt at sige.. ja men når jeg er blevet født så er der en eller anden form for religiøs betydning eller ritual noget der sker.. og det er der i alle kulturer i virkeligheden så derfor så- så er der noget meget sammenligneligt (MB: ja) med at blive døbt og så at blive hvad man nu bliver i alle mulige andre.. (MB: ja).. kulturer..

Overgangsritualers styrke er, at de ”er” i ”alle kulturer” – og derfor kan sammenlignes. Med henvisning til kritikken af, at ”andre religioner” i de ministerielt fastsatte mål først figurer efter 6. klasse, siger hun endvidere:

jeg syntes med med elevsammensætningen her ville det da være meget oplagt at man inddrager andre religioner (MB: ja) også før p de er færdige med sjetteklassen ikk (MB: ja) og så synes jeg at det her det er sådan et.. det er sådan meget.. tæt på en selv.. tema.. som- som jeg har en forventning om at eleverne vil tage til sig og de vil interessere sig for og de vil være nysgerrige i forhold til de andre fordi det er så tæt på dem selv hver især

Elevgruppen er altså ’sammensat’ på en måde, som gør det ”oplagt”, at ”andre religioner” inddrages. Emnet er ”tæt på en selv”. Derfor forventer læreren, at de ”vil tage det til sig”. Det, at det er ”tæt på”, forventes også at gøre dem nysgerrige på ”de andre” (elever).
Med beskrivelsen af emnet som ”tæt på en selv” defineres emnet som noget, der handler om det private og det personlige, og prioritering af det personlige og ”personlige oplevelser” præger både de planlagte aktiviteter i forløbet og lærernes tale om det. ”De har nogle personlige oplevelser”, siger Jens, ”det er jo det der med altså man kan virkelig komme til at tage udgangspunkt i.. dem selv”.

”Så kan man sige at der har vi så også valgt at gå ind og sige det skal det skal gerne det skal ind og blive personligt”, siger Jens i forbindelse med, at lærerne i ’ugebrevet’ til forældrene har bedt dem om at hjælpe eleverne med at medbringe fotografier. Billeder af børnene fra ”deres egen dåb”, fra ”forældrenes bryllup” eller ”en begravelse som børnene har været med til”, og som de ”kan bruge til at illustrere deres præsentationer så det bliver igen meget tættere på meget mere personligt end bare et billede fra af en eller anden der blev gift”. På mit spørgsmål om, hvorfor ’personlige oplevelser’ er vigtigt, nævner Jens, at det ”skaber engagement”. Desuden er ’det personlige’ en forudsætning for fællesskab, en social investering:

..hvad enten det er en af deres gode kammerater eller det er en af dem de egentlig driller så hvis de kan komme af sted med det så de har de investeret.. de har investeret i hinanden.. i det her sociale fællesskab som klassen eller klasserne ..

derfor så er det meget mere interessant at høre.. Rebecca fortælle om Rebecca altså eller relatere det hun fortæller om til sig selv

I Jens’ udsagn ses klassen/klasserne som et socialt fællesskab – et fællesskab bestående af både ’dem man driller’ og ’gode kammerater’. For at få dette ’sociale fællesskab’ til at hænge sammen

skal der investeres med 'sig selv'. Rebecca skal fortælle om Rebecca, eller 'andre' (elever) skal 'relatere' "det hun fortæller om til sig selv". Tine supplerer med, at børn på dette alderstrin er "meget selvcentrerede", og at " her har de mulighed for at inddrage sig selv på en god måde".

10.3.3 'Det personlige' "på en god måde" – placering af elevbidrag i det læreritalesatte curriculum

Inddragelsen af 'det personlige' 'på en god måde' er altså her private billeder af religiøse ceremonier, som børnene eller deres forældre har været objekt for – eller billeder, der illustrerer ceremonier, de har 'oplevet'. Det skal 'helt tæt' på, og hvor realistisk det end er, at forældre skulle ligge inde med billeder fra begravelser (?), så fremgår det, at også begravelser nævnes som en understregning af, at det gerne må komme så tæt på, at det også kan gøre ondt.
Om forventet udbytte af forløbet siger Tine:

det giver jo også nogle elever lejlighed til at snakke om noget som de ikke plejer at snakke om kan man sige (MB: ja).. og det ved det ved man jo simpelthen ikke hvad- hvad kommer der op det kan være at det hele handler om <u>barnedåb og yndigt</u> [parodistemme] *eller også så bliver det noget andet det kommer til at- at snurre sig meget om altså (MB: ja).. og.. [..] det skal der være rum for og så skal vi snakke om <u>det</u> og der er sikkert en eller anden der er død og så kan vi planlægge altså sådan har jeg ikke lyst til at- at det bliver bundet jeg vil hellere have at.. altså der skal være <u>plads</u> i det til at vi også kan snakke om sådan udover*

På den ene side fremstilles de personlige elevbidrag som uforudsigelige. Det kan være, det bliver noget med en yndig barnedåb, men "der er sikkert" også "en eller anden der er død". Derfor kræver planlægningen fleksibilitet – der skal være plads til det. Samtidig med denne åbenhed og plads fremstilles det underforstået som forventeligt, at det netop er 'nogens død' og oplevelse af en 'yndig barnedåb', med andre ord: Det personlige knyttet til 'livsovergange' og ritualer knyttet hertil, som elever ønsker at bidrage med – som de forventes at bidrage med. Men bemærkelsesværdigt er det samtidig, at skønt sådanne elevindslag må siges at være en del af det læreritalesatte curriculum; noget som lærerne ikke blot forventer, men også søger at fremme, så betegnes det som "sådan udover".
På den ene side er 'det personlige' altså en markant del af curriculum. På den anden side er det 'udover'. Spørgsmålet er derfor, hvad for en form for viden 'det personlige' i lærernes curriculare italesættelser udgør, og hvordan det forholder sig til andre former for viden.

10.3.4 Spredning af eleveksperter i gruppearbejdet

'Det personlige' elevbidrag figurerer også i forbindelse med organisering af de grupper, eleverne skal arbejde i, men her fra en anden vinkel, nemlig i form af, at nogle elever i kraft af noget til dem forbundet 'religiøst' tiltænkes en rolle som "eksperter" i gruppearbejdet:

.. vi har en del som har gået i sådan noget minikonfirmand og vi har også nogen som en ret stor gruppe af eleverne som er FDF-spejdere så derfor så har de noget forforståelse dem vil vi godt have fordelt sådan nogenlunde jævnt ud i grupperne…

…og så vil vi godt have.. have dem med anden- anden trosretning dem vil vi også godt have spredt ud så vi ikke lige pludselig sidder med fire islamgrupper og- og resten af dem er kristne grupper altså vi vil godt have at det inden i gruppen også fordi når- når nu de skal lave en præsentation af for eksempel begravelse så er det ret vigtigt at de alle at de sidder med ligesom deres ekspertviden om den religion de selv tilhører

I udsagnene tales der for det første om 'jævn fordeling' og 'spredning' af bestemte grupper elever, nemlig 'dem der har gået til minikonfirmand,[98] er 'FDF-spejdere' og derfor "har.. forforståelse". Desuden ønskes en anden gruppe "spredt", nemlig 'dem med anden trosretning'. Der skal nemlig ikke være "islamgrupper" og "kristne grupper". Det er som eksperter i "den religion de selv tilhører", at eleverne skal spredes. Deres "ekspertviden" skal indgå i præsentationerne. Om dette kriterium siger Jens:

denne her gang har vi kan vi sige nogen- nogen T faglige kriterier i spil hvor- hvor fagligheden bare ikke er skolefaglighed men er jamen jeg har en forforståelse for kristendom (MB: ja) eller jeg har en T jeg er en har en anden religion selv (MB: ja) T som er nogen kriterier vi bringer i spil og siger vi skal have lavet grupperne så de bliver spredt ud (MB: ja) vi kunne også have sagt vi skal have nogen grupper hvor de var samlet ikk

[98] Som minikonfirmander nævnes af Tine: Caroline, den i forløbet hovedsageligt fraværende Sofie og Amalie fra y-klassen – elever i x-klassen er hun her usikker på. Som "muslimer"; Lamine, Hazem, Khaled, Lubna, Gülsen, Mehmet, Sami og Aya. Om Aya, hvis forældre er fra Iran, hedder det: "Og så kan man sige Aya har jo også en anden baggrund de er bare ikke sådan udøvende muslimer". Om Amir, hvis forældre ligeledes er fra Iran, hedder det i den efterfølgende sætning: "Amir jeg tror faktisk ikke de er muslimer (MB: ja) heller ikke oprindeligt altså de kommer fra en anden kultur". Her søger læreren – i midtvejsinterviewet – at differentiere gruppen af muslimer, således at nogen af 'muslimerne' ikke alle er lige muslimske – og trække 'nogen' ud, som slet ikke er det. Imidlertid er både Amir og Aya begge som de eneste minoritetselever placeret i deres respektive gruppe, og på denne måde må de formodes at være placeret der som gruppens 'muslimske ekspert'. De 7 andre ovenfor nævnte er ligeledes placeret i hver deres gruppe, og to af dem er dermed i gruppe med en halvminoritetselev (se Kapitel 12 for en udfoldet bearbejdning og definition af denne kategori): Lamine med Rebecca ('afrikansk far'/'dansk mor') og Khaled med Anders ('thailandsk mor'/'dansk far'). Paula (chilensk mor) er i gruppe med 4 majoritetselever – denne gruppe er den eneste, der ikke defineres i en eller anden form for relation til 'muslimskhed'.

I dette udsagn træder særligt tre ting frem, nemlig dels at organiseringskriterierne betegnes som ”faglige kriterier”, men samtidig eksplicit som noget, der netop ikke er ”skolefaglige kriterier”. Dels italesættes det som en mulighed at sammensætte på andre måder, end at ”de bliver spredt ud”, nemlig ”grupper hvor de var samlet”, som dermed trækker på samme logik som ovenfor – muligheden eller risikoen for rene ’islamgrupper’ og ’kristne grupper’. Udsagnet præsupponerer dermed, at der under alle omstændigheder er en sondring mellem elever; ikke bare mellem elever med og uden ’ekspertviden om den religion de tilhører’, men også mellem elever i forhold til, hvilken religion denne ekspertviden kommer af at ”tilhøre”. Her fremtræder der for det tredje et billede, hvor relation til det kristne formuleres som ”har en forforståelse”, mens relation til ’andre trosretninger’/’islam’ formuleres som ”har en anden religion”. For den sidste gruppe eksperters vedkommende er ’religion’ noget, man ’har’, ligesom en hvilken som helst relation til islam italesættes som noget, som gør én til ekspert. Relation til kristendom opgøres mere specifikt, nemlig i særlig deltagelse i særlige aktiviteter. Det, der opgøres som besiddet, formuleres i vidensorienterede termer – som forudsætning for, at der konkluderes, at det er ekspertviden – nemlig ’forforståelse’, der betinger deres status som særlige subjekter for viden. For elever ”med anden trosretning”/”der har en religion” er denne besiddelse et vidensobjekt – der kan gøre dem til subjekter for viden selv.

10.3.5 Andre kriterier og andre bidrag

Det faglige kriterium, som samtidig ikke er et skolefagligt kriterium, er ikke det eneste. ”..Vi skal jo også sikre at det er grupper der kan arbejde sammen” siger Tine. Da jeg spørger til, hvilke kriterier de ellers har i overvejelse, er begge lærere meget lidt konkrete. Der nævnes, at ”gode sociale kompetencer” kan være noget, man også kan overveje, hvordan man fordeler. Skal man sætte dem med disse sammen og sætte ekstrakræfter ind på de andre grupper? Eller? Skal de, der ”klistrer” til hinanden, skilles ad eller netop være sammen, fordi de ”arbejder smaddergodt”? I for-interviewet er lærerne meget lidt konkrete her sammenlignet med konkretiseringsgraden, hvad angår ’de religiøse eksperter’, og når jeg spørger ind til deres svar, gives der f.eks. respons som dette:

Tine: jamen altså p det er jo af kendskabet til eleverne (MB: ja)… intuitiv gruppedannelse kan man så sige

I midtvejsinterviewet taler Tine imidlertid meget ekspliciteret om grupperne og elevernes fordeling i dem, og siger på mit spørgsmål om, hvem der bidrager i gruppearbejdet, at ”der er forskellige typer”. Derpå italesætter hun noget, hun kalder ’stærke dygtige gruppeledere’ modsat ’de der virkelig forsøger’:

der er nogen grupper hvor den stærke dygtige gruppeleder.. ikk.. går ind enten og siger det skal I

ikke.. bekymre jer om.. det laver jeg-agtig altså.. det bliver i hvert fald resultatet.. det er jo ikke nok ikke lige sådan tænkt men nu bubså prrrr (laver lyde) og så arbejder de derudaf og de andre bliver sådan statister og så er der jo de der der virkelig forsøger

'Den stærke dygtige gruppeleder' er en, der arbejder derudad selv og er 'det laver jeg-agtig'. De andre "skal ikke bekymre sig", og de bliver således statister til gruppelederens soloindsats. Dette er ikke den rigtige måde at gøre gruppen på, for modsat er der 'de der virkelig forsøger'. Et eksempel på dette er majoritetspigen Clara:

altså Clara hun sidder der og hun kunne gøre det hundrede gange hurtigere selv ikk men sidder simpelthen tålmodigt ved siden af computeren og lader en eller andens altså nu skriver jeg en linje så skriver du en linje så skriver du en linje altså virkelig forsøger at få det til at være et gruppearbejde

En god strategi er, ifølge Tine, derimod at prøve at få de andre til at skrive også ("nu skriver jeg en linje så skriver du en linje så skriver du en linje") – 'virkelig at forsøge' at få det til at være et gruppearbejde. Af udsagnet må vi også konkludere, at hun dermed stadig taler om gruppeledere – blot af en anden og bedre type, nemlig dem, der prøver at organisere de andre til at lave noget, og dermed dem, der får det til at være et gruppearbejde – eller i hvert fald prøver på det.

Clara er sammen med Amalie og Laura eksempler på denne gode gruppeleder-strategi:

de er sådan nogen gruppemennesker altså de forsøger at lave et gruppearbejde og forsøger at inddrage de andre og altså virkelig sådan kom nu og lad os nu og prøv nu

Derimod er Nikoline, der laver det hele selv, og Caroline, der sammen med Emma har arbejdet med noget, mens gruppens øvrige medlemmer har arbejdet med noget andet eller slet ikke arbejdet, eksempler på den dårlige type.
Den dårlige type leder får altså gruppearbejdet til at ophøre med at være et gruppearbejde, mens den gode ledertype er den, der performer gruppearbejde og forstår, at de andres medvirken er nødvendig for, at der præsteres gruppearbejde, som der skal. Den gode ledertype er for Tine den, der springer i øjnene, når hun skal sige, hvem hun ser som bidragende i gruppeseancerne.
Hvad angår bidrag i plenum, fremhæver Jens, at flere af minoritetsdrengene – (hvor Hazem og Sami konkret nævnes) er mere på banen, end de plejer. Disse elever betegnes som nogle af de "tosprogede" som "ret dygtige drenge i matematik", men som ellers ofte udfylder funktionen som "det blå havs drenge" – de, der får lov til at bidrage til gruppearbejdet ved at male baggrunden på planchen. Modsat høres der mindre til "de piger som faktisk.. er rigtig rigtig dygtige og og.. normalt

vil sidde med fingeren oppe hele tiden" (eksemplificeret med Julie, Patricia, Laura og Amalie). Det siges i forbindelse med, at han taler om styrker og landvindinger for forløbet, som det hidtil er foregået, men samtidig sætter han spørgsmålstegn ved, om plenum nødvendigvis er det mest legitime og mest nødvendige sted at bidrage: "Hvem sagde også at det nødvendigvis handlede om at sige noget i plenum?"

"Man kan også bidrage ved ikke at sige noget", siger Tine om plenumseancerne, som desuden fremhæver det som noget, der kan ses som en social dyd eller kompetence i sig selv ikke at sige noget i denne type setting:

så har vi sådan.. rigtig mange tavse børn som- som jo heller ikke forstyrrer og sådan noget men altså som ikke synes at det er nødvendigt at de kommer på banen som egentlig godt kan være der og bare.. lytte og lave noter og sådan noget og som ikke behøver at gøre opmærksom på sig selv

I plenum kan det altså være et bidrag i sig selv "bare.. lytte og lave noter" og "egentlig godt kan være der", hvor de, der taler i plenum, her præsupponeres som 'nogen der behøver at gøre opmærksom på sig selv'.

Samlet set kan vi sige, at skønt det for 'det blå havs drenge' regnes for en landvinding, at de siger noget i plenum, så er det ikke nødvendigvis noget, der altid opfattes som den gode strategi og den gode måde at være elev på. Ligeledes er den gode måde at være dominerende elev på ikke at dominere med arbejdsindsats, men at få de andre organiseret, så de performer arbejde. Samtidig er der nu tydeligvis også dårlige måder at bidrage med sig selv på, nemlig dem, hvor talen skyldes 'behov for at gøre opmærksom på sig selv'. Dette er en anden måde at tale om at bidrage med sig selv på end talen om selvinvestering som 'en god måde' at være selvcentreret på – den måde, som var centreret om at bidrage med det personlige knyttet til det religiøse – både i form af billeder og i form af ekspertfunktionen i gruppen.

10.3.6 Muslimer og kristne. Erfaringsviden og eksakt faktaviden

Da jeg spørger lærerne, hvad der er deres forventninger til forløbet, formulerer de sig begge i positivt ladede målsætninger om, hvilke overordnede mål forløbet kan bidrage til at opfylde. Her er f.eks. 'respekt' og 'tolerance' i fokus:

Jens: ..formålet med det er jo på sigt at de får en respekt for hinandens tro også (MB: ja) og det altså det er måske det der er det aller aller vigtigste at de bliver tolerante.. over for at andre har det på en anden måde.. [..] ..det er nok min største forventning det er altså som resultat af det

I mere konkret form er det ”faktuel viden”, og at eleverne kommer til at tænke over egen indstilling og får rykket ved forestillinger, som trækkes frem:

Tine: (Latter) jeg er sikker på at de.. får noget faktuel viden som de ikke alle sammen har nu (MB: ja) og de får et indblik i nogen bibeltekster som de heller ikke har.. og så tror jeg at nogen af dem.. helst mange af dem faktisk kommer til at tænke lidt over deres egen sådan indstilling sådan eller får rykket ved nogen forestillinger

I disse udsagn tales der om eleverne generelt, men andre steder udspecificeres der mål, der samtidig opdeler elevgruppen. Om gruppearbejdets organisering siger Tine:

..jeg synes det her er en god måde at få.. kristne og muslimer om man så må sige til at arbejde sammen om en fælles opgave.. og vi har jo ikke hvad skal jeg sige muslimer nok til at lave pararbejde..

Her opgøres eleverne altså som henholdsvis ”kristne” og ”muslimer”, som undervisningen skal få til at arbejde sammen om en fælles opgave. Mens det ikke er nyt, at eleverne arbejder sammen i en række forskellige gruppekonstellationer, bliver det alligevel her fremskrevet som noget nyt af læreren, at de samme elever som også i den øvrige undervisning arbejder sammen, skal ”arbejde sammen om en fælles opgave”. Det nye må derfor søges i, at de gør det *som* muslimer og kristne.

Til gruppen af muslimer knytter der sig tillige særlige forventninger, der af Jens formuleres med ordene:

der er det ikke et udbytte der er det.. et mål eller ikke et mål.. det er en metode eller (Latter) jeg ved ikke.. at få de børn til at være mere på banen

”De børn”, der skal ”mere på banen”, er elever, der nu omtales som ”muslimske børn”:

jeg synes så også der ligger nogen- der ligger så også sådan noget at det at de arbejder med islam det gør måske også at man får nogen børn med som ellers ikke ville være særlig meget med (MB: ja) der er også alle de overvejelser altså hvor det ligger i forhold til at det pludselig er nogen andre der er faktisk eksperter på det vi har jo faktisk nogen muslimske børn som derfor faktisk kan fortælle en del om hvad det vil sige og.. hvordan man gør de forskellige ting hvordan bliver man gift når man er muslim det er der så nogen af dem der ved de behøver ikke at finde ud af det de ved det faktisk allerede

At bruge netop disse elever som ”eksperter” handler dermed for Jens også om at give rum til nogle elever, ”som ellers ikke ville være særlig meget med, og at disse ”muslimske børn” her faktisk ved noget og kan fortælle. De kan allerede stoffet her. Det er nogle andre, der er ”eksperter”, end dem, der plejer at være det. Også Tine trækker en lignende forventning frem:

jeg synes også jeg har oplevet.. nogen børn som altså muslimske børn som- som.. ikke altid er sådan vældig meget i vælten.. ikk.. eller de er så i nogle voldsomme vælter (MB: ja) men ikke så meget fagligt i vælten og hvor vi var på nationalmuseer hvor det handlede om andre religioner og der fik jeg øje på nogle børn som lige pludselig sad med en enorm viden som- som resten jo slet ikke sad med.. og- og altså pludselig Alal[99] er den der er.. eksperten på et område og det er altså meget meget sjældent han oplever at være den der ved mest om noget som helst [..]
.. ikke sådan at så skal de være medundervisere eller sådan noget men- men at de simpelthen får en en anerkendelse af det <u>deres</u> forkundskaber i et forløb.. og det ville jo være rigtig rart hvis de kom i spil simpelthen med det <u>de</u> kan bidrage med her ikk

Nogen ”muslimske børn” er altså i mere ”voldsomme vælter”, end de er ”fagligt i vælten”, og disse elever har læreren oplevet kan komme i spil, når emnet er ”andre religioner”. De skal ikke være medundervisere, men have ”en anerkendelse af [..] deres forkundskaber”: Deres særlige forkundskaber og netop det, de kan bidrage med. Det, der tænkes at kunne få de ikke så fagligt anerkendte og anerkendelsesværdige faglige elever ind i noget andet end ”voldsomme vælter”, er altså forbundet til deres muslimskhed. Det er som muslimer, de kan eller kunne tænkes at kunne noget, ikke ellers.

I midtvejsinterviewet, hvor Jens som omtalt vurderer det som en af det stadig igangværende forløbs landvindinger, at nogle af minoritetsdrengene er kommet på banen, hvorimod ’de rigtigt, rigtigt dygtige piger’ ”har ikke samme.. batteri af svar”. Dette tolker Jens nu i en sondring mellem ’det videnstunge’ og ’det erfaringstunge’:

.. det synes jeg har været rigtig rigtig spændende og se.. den lidt ændrede dynamik fordi det går pludselig fra noget eksakt altså noget videnstungt.. [..] når vi snakker på denne her måde om hvad sker der når man bliver begravet og sådan noget det er sådan mere <u>erfaringstungt</u> end det er videnstungt

Når nogle andre end ’de rigtigt, rigtigt dygtige piger’ kan bidrage, så handler det altså om, at der for Jens at se skal præsteres en viden om en anden slags viden i forløbet. En ikke-viden, der ikke er ”eksakt”, men ”erfaringstung”. Når kravet er erfaring modsat eksakt viden, kan minoritetsdrengene

[99] Der nævnes her et navn, som ingen i de to klasser hedder.

således bedre komme på banen, er lærerens tolkning her.

Lærerkrav om elevpræstationer i forløbet gennemspilles også i læreritalesættelsen om det praktiserede curriculum under det igangværende forløb. Hos Jens som en positiv valuering af det, han oplever som succeser i forhold til minoritetseleverne og til udvalgte minoritetselever, ikke mindst i gruppearbejdet. Tine udtaler sig overvejende negativt om forløbet i interviewet undervejs og i dét efter forløbets afslutning, men fælles er deres italesættelse af forventningen om 'muslimske elever' som nogen, der særligt må kunne bidrage.

Hos Jens har minoritetspigen Gülsen "pludselig noget at bidrage med" og "byde ind med", og minoritetsdrengen Lamine "har ikke kun siddet og skrevet af hvad de andre har skrevet han har ind i mellem også kunnet sige jamen det er sådan og sådan som muslimer gør vi sådan og sådan og det det er jo pludselig en ny oplevelse for nogen af de børn som er vant til.. kun at kunne tage at faktisk kunne give noget".

Hos Tine fremstilles det praktiserede curriculum overvejende i negative vendinger. Hun er overrasket over, at "de muslimske børn" vidste så lidt:

Lamine for eksempel har været med bud på jamen hvad gør man så og.. Sami ved jo også nogen ting.. jeg er blevet overrasket over altså jeg havde jo en forventning om at de især de måske især de muslimske børn ville være sådan lidt bedre forankret i dere- altså sådan eller godt forankret på den måde de vidste meget om islam og vidste meget om deres egen p om om den religion som de p i hvert fald sådan som jeg forestillede mig det var p mere p dyrkede altså men det at de ville tale om sådan nogen ting derhjemme og de vidste noget mer- nogen flere ting

Skønt Lamine og Sami her nævnes som nogle, der kan komme med "bud" og "ved.. nogen ting", er det overraskende, at "især de muslimske børn" ved så lidt og ikke er "lidt bedre forankret i deres egen religion", og at "de ville tale om sådan nogen ting derhjemme". Tine anfører efterfølgende som forklaring, at det kan være "en tosprogsproblemstilling", hvor hun trækker frem, at nogle måske ikke ved, hvad "de fem søjler" hedder på dansk, men det gælder her 'de muslimske elever's forståelse af lærertalen og ikke f.eks. lærerens forståelse af elevtalen som en mulig forklaring på den vidensdeficit, hun ser. Under alle omstændigheder er det kun som en tillægsforklaring, der ikke ændrer ved, at italesættelsen præsupponerer, at eleverne ikke ved nok til at bidrage til emnet, og at det (heller) ikke er noget, de får fra forældrene.

Det trosmæssigt og personligt anfægtende, hvor man 'sådan rigtigt kunne komme til at snakke', har hun også fundet fraværende, og selv om hun siger, at det et stykke hen ad vejen er noget, lærerne

selv har bedt om ved at anlægge forløbet så meget på, 'hvad man gør', udtrykker hun alligevel, 'at det var rigtigt svært at tage', og altså utilfredsstillende, hvilket hun eksemplificerer med Aya og Gülsen:

altså det ved jeg jo ikke noget om kan man sige.. men jeg synes det er rigtig svært at tage- tage altså når børn siger altså Aya siger sådan.. de er ikke kristne og de er ikke men hun tror på gud altså (MB: ja).. ja.. og Gülsen der bliver ved med at spørge hvor Mekka ligger henne og sådan noget ikke altså..

Hvor 'manglerne' i det første citat har form af undren over 'de muslimske elevers' manglende viden i form af manglende forankring i "deres egen religion" og dermed manglende evne til at bidrage på forløbets betingelser, har 'manglerne' i andet citat form som en utilfredshed med Ayas manglende definition af sig selv i en afgrænset religiøs ramme – og med Gülsens manglende viden og interesse for at få noget at vide, som læreren regner for interessant. Et andet sted fremhæver Tine til gengæld, at hun er blevet klogere på, hvor forskellige 'klassens muslimer' er, og at hun f.eks. har haft en samtale med Aya om, at de mere bare er "iranere", som hun nævner som en positiv fortjeneste.

Ikke desto mindre fremtræder læreritalesættelserne som parallelle i den forstand, at begge fremskriver forløbet som særligt knyttet til den muslimske erfaring, dvs. modsat læreritalesættelsen af curriculum, som knyttede sig til kristendom som udgangspunkt og centrum i forløbet, som derved legitimeredes i forhold til ministerielle krav. Forskellen på de to læreres italesættelse af forløbet er, at Jens anerkender den viden opgjort som ikke-viden og erfaringsviden, som 'de muslimske elever' lægger ind, mens Tine enten kun anerkender den delvist (benævnelser af Hazem, Lamine og Sami), men også underkender den. Ligheden er imidlertid, at i talen om curriculum undervejs i forløbet fremskrives og markeres markant, at 'de muslimske elever' er et særligt eksponeret objekt – både i og for forløbets curriculum, og at de som sådanne også kan bidrage til dets metodiske og indholdsmæssige succes og fallit.

10.4 Opsamling

I lærertalen om forløbets curriculum og den funktion, elevbidrag har heri, fremtræder en række sondringer henholdsvis mellem vidensformer og mellem elever. Disse sondringer knyttes sine steder til bestemte elever.
Dels sondrer lærerne mellem naturvidenskabelig eksperimenterende faglighed, som lærere og elever er stærke i, og faget 'kristendom' som noget, lærerne ikke er på så sikker grund i. Dels sondrer de mellem det at have viden gennem erfaring, erfaringsviden – og en eksakt faktaviden, hvor begge dele trækkes frem som krav og mål i forløbet. Samtidig tales der imidlertid om forløbet som hele

som en anden slags faglighed, som ikke er skolefaglighed. Forløbet italesættes altså på den ene side som en kombination af henholdsvis erfaringsviden, som gøres faglig, og skolefaglig eksakt faktaviden. På den anden side som grundlæggende ikke-skolefagligt.
I talen om forløbet står det personlige som noget, der skal 'investeres' i undervisningen, bl.a. som en måde at 'investere' i 'det sociale fællesskab'. Samtidig med at dette italesættes som et generelt krav – og dermed et krav til alle elever (dels at bidrage til – dels at lægge øre til) – trækkes de elever, der omtales som 'muslimske elever', særligt frem: De/nogle muslimske elever, der ikke ellers kan bidrage med meget i skolefagligheden, kan her bidrage, fordi de kan noget særligt. Denne særlige viden kan både forstås som en særlig erfaringsviden om islam, som de som en minoritet i klasserne på lidt under 1/5 af den samlede elevgruppe besidder og således kan bidrage med som en erfaringsviden og personliggørelse af stoffet, som resten ikke kan, men det kan også forstås som en særligt til disse elever knyttet viden og sensitivitet for religion – en særlig tilknyttethed til religion, som hænger sammen med deres baggrund, og som vil gøre det særligt muligt for dem at bidrage. Under alle omstændigheder er det til 'muslimer', behovet for særligt hensyn knyttes pga. den svage skolefaglighed, der bindes til dem. At vælge at relatere 'ritualer' til islam er således en "metode" til at give svage elever succes – idet det svage knytter sig til de/nogle 'muslimske elever' og dermed til 'muslimskhed'. Det er ligeledes underforstået, at disse elever rent faktisk besidder erfaringer og ved noget om 'andre religioner' og om 'deres religion' – at de har et forhold til og en viden om denne og i øvrigt forstår sig selv i forhold til 'islam' og 'muslimskhed' og som personligt relateret til deres 'anden/anderledes baggrund'.
Samtidig ser vi særligt markerede fremskrivelser af elever som vidensleverandører, kaldet 'eksperter '. Dette retter sig både mod majoritetselever; de søde piger, der er spejdere og minikonfirmander, og mod dem, som for en gang skyld har noget at bidrage med; 'de/nogle muslimske elever'.
Endelig fremskrives i alt tre typer elever særligt i forhold til gruppearbejdet, nemlig henholdsvis lederen, der er det gode gruppemenneske – lederen, som får resten i gang og får gruppearbejdet til at være gruppearbejde, 'den stærke dygtige gruppeleder', som laver det hele for resten og dermed får det til at holde op med at være gruppearbejde, og endelig 'resten'. Mens det første er positivt og det næste negativt, fremstilles det sidste underforstået og som et neutralt faktum – noget, der tages for givet.
Vi skal i de efterfølgende kapitler se, hvordan kategorisering og differentiering af elever og stof gennemspiller sig i klasserumstalen, i talen om elever og i elevernes praktikker knyttet til turtagningssystemet.

10.5 Analysens gang i 3. del

I det efterfølgende analyseres først (i Kapitel 11) viden og subjekter – elever og indhold, som det fremtræder i talen i klasserummets officielle tekst. Udvalgt til analyse er to sekvenser fra forløbets 5. dag, hvor temaet er ritualer i forbindelse med begravelse. Analysen er en detailanalyse ved hjælp af Fairclough-inspirerede læsestrategier og tolket med henblik på relationer mellem viden og subjekter i lyset af Foucaults begreber om viden, subjekter og magt. Fokus er lærertalen og den elevtale, der blander sig med den. Hvilke pladser åbnes, og hvilke lukkes for at være subjekt – både for de talende elever og i talen i det hele taget?
Derefter analyseres i Kapitel 12 brugen af turtagningssystemet, som det fremtræder ud fra forløbets plenumseancer, hvor alle elever indgår i analysen. Hvilke positioner kan indtages her, hvordan indtages de og af hvem? Og hvordan kan eleverne forklares ud fra, hvad de søger at indtage, og hvilken succes de har med det? Hvordan kan dette skrue os nærmere ind på at forstå klasserummets sociale strukturering?
Kapitel 13 handler om elevernes dispositioner, som de fremtræder i spændingsfeltet mellem lærerbeskrivelse, selvbeskrivelse og forældres oplysninger i spørgeskemaet, fremanalyseret ved at relatere lærernes kategoriseringsformer og elevernes socioøkonomiske baggrund til hinanden. Hvad angår elevgruppen, indsnævres fokus her igen, idet udgangs- og slutpunktet er de 5 elever i en udvalgt gruppe blandt de i alt 10 lærerorganiserede grupper. Disse fremanalyseres ved at relatere dem til andre elever, og hvordan disse taler sig frem og bliver fremtalt og heri kategoriseret, samt hvordan dette relaterer til elevernes socioøkonomiske baggrund. Afslutningsvis samles denne analyse ved dels at tegne mønstre af lærernes kategoriseringspraktikker i talen om elever og dels ved at se på, hvordan dette kan være med til at fremlæse en gruppes skolemæssige socioøkonomi – hvordan de 5 elever kan forstås i relation til hinanden i forhold til social klassifikation.

Dette lægger op til Kapitel 14; den afsluttende diskussion af analyserne knyttet til C-skolen. Her knyttes analysen af dispositioner først sammen med elevernes strategiske mønstre, som de tegner sig ud fra deres forsøg på og succesgrad med at indtage positioner i turtagningssystemet (Kapitel 12). Derpå lægger jeg den felt- og praktikanalytisk inspirerede analysedel sammen med analysen af viden og pladser for subjekter (Kapitel 11) i sammenhæng med vidensformer, som de er fremkommet i relation til lærernes kategorisering af elever, og som jeg ud fra lærernes tale om curriculum har lagt det op i dette kapitel.

Kapitel 11: Regulering af viden og subjekter: 'Den almenmenneskelige kristne begravelse' og 'den muslimske tradition'

11.1 Indledning: Organisering af viden om begravelse og dødens håndtering

Som i Kapitel 6 er det overordnede spørgsmål i dette kapitel, hvordan relationer mellem undervisningens indhold og undervisningens aktører kan forstås. Analysen fokuserer på, hvordan talen organiserer indholdet, og hvordan talen organiserer talerne. Som det fremgik af Kapitel 10, har vi på C-skolen at gøre med en organisering af curriculum – sådan som lærerne taler om det – hvor udgangspunktet er kristendom, og hvor sammenligning med islam drages i hver af de undervisningssessioner, der tager udgangspunkt i læreroplæg. Derfor er sekvenserne også udvalgt med henblik på at undersøge, hvordan denne måde at organisere sammenligning på udfoldes i lærertalen, og hvordan denne tale blander sig med og inddrager eller netop ikke inddrager elevtale. To sekvenser fra samme undervisningssession er udvalgt til detailanalyse.[100] To sekvenser fra det, der af læreren Tine[101] (der står for oplæg og styrer turtagningssystemet den dag) kaldes "det fjerde ritual", nærmere bestemt "hvad sker der når man dør..i ritualerne". Med andre ord befinder vi os på femtedagen i forløbet.

Den første sekvens (tekst 1) er fra sessionens åbning. Herfra skal vi se, hvordan organisering af stof relateret til " det fjerde ritual" bliver til "den kristne begravelse" på en måde, hvor dette gradvist tales frem. Derefter springer vi med næste udvalgte sekvens (tekst 2) længere ind i undervisningssessionen, hvor begravelsespraktikker i relation til islam bliver tema. En af analysens hovedpointer er, at mens relationen til en bestemt religion, nemlig kristendom, i den første sekvens er noget, der netop tales frem og gradvist viser sig i lærertalen, så står det fra starten stærkt markeret i den anden sekvens, at det faglige indhold nu har med 'islam' og 'noget muslimsk' at gøre, nemlig med det, der i lærertalen benævnes som "den muslimske tradition". Hvor talen om begravelse relateret til kristendom fremskrives med udgangspunkt i, hvad man kan kalde 'almenmenneskelige vilkår', som derpå relateres til 'noget kristent', så er rækkefølgen omvendt, når det gælder det, der i lærertalen hedder 'den muslimske tradition'. Her er udgangspunktet en fast afgrænset ramme ('den muslimske tradition'), som først sidenhen perspektiveres til 'noget almenmenneskeligt'.

I begge sekvenser indgår elevtale. I den første sekvens – tale primært relateret til kristendom – drejer det sig om tale fra to elever, der begge kan kategoriseres som majoritetselever. Hvad angår den ene af dem, Niels, fremskrives han af lærerne bl.a. gennem sin mors arbejde som præst (se endvidere Kapitel 13). Hvad angår den anden sekvens – tale relateret primært til 'islam' – indgår

[100] Sekvenserne er udvalgt på baggrund af lydoptagelser af plenumseancer (begge klasser), udvalgte seancer, hvor klasserne er hver for sig (særligt 4.y), udvalgte gruppeseancer (alle med bord/rum-mikrofon), samt optagelser af udvalgte sekvenser med lærerne, der vejleder grupper og roterer mellem dem (optaget med bærbar mikrofon på læreren). Disse optagelser er udskrevet selektivt og fylder synoptisk sammenstillet med mine åbne observationsnotater 155 sider.

[101] Mens læreren Jens befinder sig bagerst i lokalet.

der tale af tre elever, der alle af lærerne karakteriseres som 'muslimer' (Kapitel 10) og som ikke-danske (se Kapitel 13).

Hvordan elevtale indgår i sammenhæng med lærertalen i fremskrivningen af det faglige stof er et af temaerne i analyserne af de to sekvenser. Ligeså hvordan de to religioner fremskrives både for sig selv, og hvordan det gøres gennem komparationer.

Læsestrategien i forhold til detailanalyse af de udvalgte sekvenser følger samme model som i Kapitel 6. Fokus rettes mod:

- Relationen mellem talere og indholdsmæssige temaer. Hvordan fremskrives *emner* (topics), og hvordan *undertema*tiseres (themes) de? Og hvordan spiller dette sammen med skift mellem talere? Her læses sekvenserne indledningsvis ved hjælp af klasserumsforskningsbegreber som Topic Related Theme-sekvenser (TRT) og Initiation – Respons – Evaluering-elementer (IRE), særligt med henblik på henholdsvis negativ og positiv samt eksplicit og implicit respons og evaluering.
- Relationen mellem tale og kontekster. Hvordan skabes der sammenhænge og brud mellem udsagnene – og mellem udsagnene og tekst uden for teksten (intertekstualitet)?
- Talens personer. Hvilke personer og steder udpeger talen og i relation til hvad? Er de udpegede personer interaktanter eller ikke-interaktanter i samtalen? Og hvilke andre steds- og personudpegninger finder sted i teksten? Hvilken status får disse i forhold til det overordnede emne og hertil knyttede undertemaer?
- Talens gradbøjninger. Hvordan gradbøjes de personer og genstande, som tales frem? Her læser jeg sekvenserne ud fra talens brug af modalitet. Hvad sættes i relation til sandhed (epistemisk modalitet), og hvilken grad af anknytning til sandhed etableres der? Hvad organiseres deontisk, altså hvad organiseres i relation til forskrift og nødvendighed? Særligt ser jeg på, hvilke grader af forpligtelse der installeres mellem talens personer og genstande.

Præsupponering vil desuden løbende blive inddraget analysen igennem

Med det foucaultske begreb om figurer (introduceret i Kapitel 6) som analytisk mellemled fortolkes analyserne derefter ud fra en optik, der ser på, hvordan subjekter, objekter, begreber og strategier dukker op i talen – tolket i forhold til viden, subjekt og magtrelationer, som beskrevet i Kapitel 1.

11.2 Den almenmenneskelige begravelse. Organisering af 'kristendom' og 'begravelse'

Den første sekvens (tekst 1) udgør den faglige åbning af det overordnede emne: "det fjerde ritual" – og refererer dermed til ordningen af klasserummets curriculum i fire overgangsritualer (se Kapitel 10). Dette 'fjerde ritual' indholdsudfyldes med ordene "livets afslutning", "begravelsen" og "hvad sker der når man dør".

TEKST 1:

1 Tine: …det fjerde ritual som vi er kommet til i dag P det er jo det P der handler P om livets
2 afslutning P om begravelsen P hvad sker der når man dør P //i ritualerne//
3 Elev: //UF//
4 (elevstemmer/UF)
5 Tine: før man begraves eller bisættes eller hvad der skal ske P så er der jo en der dør P og når der
6 er en i familien der dør så er der en masse ting man skal ordne P man skal jo P simpelthen finde
7 ud af hvordan skal begravelsen overhovedet foregå P T og den der er død har jo også boet et eller
8 andet sted og hvad skal man gøre med alle tingene og alle de der ting P så der er rig- P skal jeg
9 starte allerede nu hvor vi kun er kommet til billede et med at sige schh første gang
10 Gülsen: så har du kun to gange P
11 Tine: så er der kun to gange tilbage ja P
12 Elev: UF
13 Tine: nå P der er rigtigt mange ting der skal ordnes og i Danmark har vi lavet sådan et system
14 med at der er nogle mennesker der arbejder med det som hedder bedemænd P det kan både være
15 kvinder og mænd P og dem P går man hen til P man kan også ordne det hele selv P men de er
16 eksperter P så går man hen til dem P og siger nu er T mine- som regel er det jo nogen hvis far
17 eller mor er død hvis en- hvis nu at T nikolines T farmor er død så er det jo din fars mor P så
ville det 18 være din far der skulle ordne det ikke også P
19 Nikoline: ja P
20 Tine: T så går han hen til bedemanden og siger nu er T min mor død P og P det skal vi have
21 ordnet så laver man en masse aftaler hvordan skal det foregå P hvad for en kirke skal det være i
22 P T skal vi have den her slags kiste eller den- alle de der ting snakker man med //bede-//
23 Elev: //og gravsten//
24 Tine: og gravsten kan man også aftale med bedemanden P og blomster kan man aftale med
25 bedemanden P
26 Elev: blomster
27 Tine: fordi der er mange der vælger at have blomster oven på kisten P det er alt sammen noget
28 man kan aftale med bedemanden P og bedemanden s- P han kan også finde ud af hvad for en
29 kirke hører den der er død til P fordi hvis man skal begraves fra en kirke P så skal man lave en
30 aftale med præsten P så har jeg skrevet her det er en stor sorg at miste én P man er i familie med
31 P et menneske man holder af P men et ritual kan nogen gange hjælpe en P på den måde at det er
32 i hvert fald noget man så ikke behøver også at være meget i tvivl om hvad man skal gøre P fordi
33 der kommer alle mulige tanker oppe i hovedet P men så har man sådan et ritual P som er //helt
34 fast//
35 Elev://UF//
36 Tine: og sådan gør man P og det ved man så P hvis det en kristen P der dør P så kan man blive
37 begravet i en kirke P eller et kapel P eller et krematorium P en kirke det har vi snakket om det

38 ved i hvad er P et kapel det er et sted som også kan være kristent men det kan også være at det
39 ikke hører til nogen bestemt religion P som er et rum P og ofte er det P et hus der ligger P på
40 en kirkegård P sådan P at i stedet for at holde det i en kirke der ligger langt fra kirkegården så
kan 41 man holde det i et hus der simpelthen ligger på kirkegården P

11.2.1 Emner og undertemaer og talens organisering mellem talere og temaer (TRT og IRE)

Den udvalgte sekvens er i høj grad båret af lærerpræsentationselementer. Interaktioner med elever forekommer, men det fylder ikke meget i den samlede tale. De interaktioner, der forekommer, kan opdeles i tre typer.

For det første forekommer der tre elevinitiationer, der kan høres på lydoptagelsen. De har dog ikke har været hørbare for mig i klassen og er derfor ikke er noteret med navn på taler (3, 12, 35). De har tilsyneladende ikke haft indflydelse på lærerpræsentationen; i hvert fald er det ikke synligt i den officielle tekst, som jeg har kunnet konstruere den.

For det andet drejer det sig om en initiation fra eleven Gülsen (10), som skal ses i relation til et disciplineringstiltag fra læreren ved sessionens åbning, hvor læreren har tilkendegivet, at hun kun vil tysse tre gange. Denne elevinitiering følger læreren op på med en kort bekræftende respons, der samtidig lukker for Gülsens taletur, hvorpå læretalen vender tilbage til præsentationen (11).

For det tredje supplerer en ikke-identificerbar elev med et ord, som læreren tager op i sin videre præsentation (”og gravsten”, 23), og en gang gentager en elev et ord fra lærertalen (”blomster”, 26).

Ingen af disse elevinitiationer får en central placering i konstruktionen af indhold i lærertalen. Det gør derimod Nikolines tale (19). Den særdeles korte tale indskrænker sig til en bekræftelse af det, læreren beder om bekræftelse på. Denne analyse vil beskæftige sig med lærerpræsentationselementerne samt lærerinitiationen rettet mod Nikoline.

Disse udvalgte elementer af sekvensen, fra linje 5 og frem, vil jeg nu disponere i undertemaer ud fra, hvordan det overordnede emne, som det fremstilles i linje 1-2: ”livets afslutning”, ”begravelsen” og ”hvad sker der når man dør..i ritualerne”, indholdsudfyldes på forskellige måder i talen:

TRT 1) Et alment vilkår: En, der dør (5-8)

Her tager læreren fat i det, der i 1-2 hed ”livets afslutning” som noget, der går forud for den praktiske handling (”før man begraves eller bisættes”, 5), her konkretiseret som dét, at der er ”en der dør” (5), og ”en i familien der dør” (6). Dette gør, at en ”masse ting” (6) skal ordnes. ”Alle de der ting” (8) er dels, ”hvordan.. begravelsen” skal ”foregå” (7), og dels, hvad man skal gøre af den dødes ting (8).

TRT 2) ’Bedemandssystemet’ (13-16)

Det, ”der skal ordnes”, gøres gennem ”et system” (13) – ”bedemænd” (14), og ”dem.. går man hen til” (15).

TRT 3) Situation: Hos bedemanden (16-22)
Talen tegner en situation, der foregår hos ’bedemanden’. Her indgår et hypotetisk eksempel, bygget op om eleven Nikoline, nærmere bestemt Nikolines farmor, som død og Nikolines far som den, der går til bedemanden. Med ordene ”ikke også” (18) udbeder læreren sig i midten af dette respons fra Nikoline, og på denne lærerinitiation responderer Nikoline positivt (”ja”, 19), hvorefter læreren fortsætter (”så går han hen til bedemanden og siger…”, 20).

TRT 4) Valgmuligheder hos bedemanden (22-30)
Som afslutning på skildringen af situationen, hvor ”han” (dvs. Nikolines far, f.eks. 20) er hos bedemanden, og med inkorporering af elevinitiationen ”og gravsten”, som dermed implicit evalueres positivt, taler læreren om, hvilke ting ”man” kan ’vælge’ (27), og som ”man” kan aftale med bedemanden (24, 28). Blomster, kirke og præst, for eksempel.

TRT 5) Ritualer hjælper ved sorg (30-36)
Lærertalen vender tilbage til undertemaet fra linje 5-8; at nogen i familien dør bliver nu behæftet med begrebet ’sorg’ (30). Der vises desuden tilbage til det overordnede emne ’ritual’ (1-2) – som noget, der ”kan” ”hjælpe” ”nogen gange” (31) – så ”man” ikke behøver ”at være meget i tvivl om hvad man skal gøre” (32).

TRT 6) Begravelsen placeres rumligt (36-41)
Der tales nu om, hvor begravelse foregår, eksemplificeret med ”kirke”, ”kapel” og ”krematorium” 37).

Det er i sidstnævnte undertematisering, at udtrykket ”en kristen” optræder første gang (”hvis det er en kristen.. der dør.. så kan man blive begravet i…”, 36-37). Ikke desto mindre må denne benævnelse forstås som kulminationen på noget, der gradvist er blevet talt frem gennem hele sekvensen. Jeg vil på baggrund af ovenstående opdeling sige, at sekvensen består af en overordnet emneangivelse (1-2), fulgt af de angivne 6 mindre emnerelaterede undertemaer, og at disse undertemaer, hvoraf kun TRT 1 og 5 viser eksplicit tilbage til emneangivelsen, tilsammen udvikler relationen mellem på den ene side ’begravelse’, ’ritual’ og på den anden ’Danmark’/’kirke’ og ’kristen’ som noget, der har rod i og fungerer som svar på og forskrift til noget alment: Det ’almene vilkår’, at ’en’ og ’en i familien’ dør, og hvordan dette ”kan” og ”skal” håndteres. Brugen af deiktiske markører og brugen af modalitet er centrale punkter i forhold til at iagttage, hvordan denne strukturering bøjes i personer, relationer og grader.

11.2.2 Udpegningen af personer og steder. Fra 'man' til 'Nikolines far'. 'Den dødes bosted' via 'Danmark' til 'kirke' og 'kirkegård'

Hvis vi vender blikket mod de deiktiske markører knyttet til personer, der ikke altid, men ofte også udgør interpersonelle subjekter, så er der to slags tale på spil i lærerpræsentationen. Nemlig tale om indholdet knyttet til det overordnede emne, og tale, som er, hvad man kan kalde metadiskursive elementer, dvs. tale, hvor der tales om talen, og som henviser til den konkrete kontekst; undervisningssituationen. Den førstnævnte type tale præges af brug af ikke-interaktanter (særligt "man"). Eksempler på den anden type er derimod åbningen (1), hvor "vi" henviser til både klassens elever og læreren selv samt en anden lærer bagerst i rummet (lignende brug i linje 37) og brugen af "jeg" i linje 30, hvor talen refererer til taleren, dvs. læreren selv og til, hvad læreren har "skrevet" i sin PowerPoint-præsentation, som fremvises på en skærm. De sidstnævnte henvisninger forankrer talen i undervisningssituationen.

Resten af talen, derimod, henviser til kontekster uden for undervisningssituationen. Det sker i form af forskellige informerende udsagn og situationer, som gennemspilles i talen, men hvor det, der henvises til, befinder sig uden for det konkrete rum, hvori talen finder sted (klasseværelset).
Talen, der taler andre kontekster ind i klasserummet, er i alle 6 TRT'er som sagt præget af brugen af "man", som er en ubestemt ikke-interaktant. Hvem som helst kan principielt sætte sig på dette "man"s plads, samtidig med at det tillægger talen et generaliseret og generaliserbart præg. To steder brydes dette mønster imidlertid, og dem skal vi kigge nærmere på.

Det første sted er i TRT 2, hvor 'systemet' "med at der er nogle mennesker, der arbejder med det som hedder bedemænd" (14) introduceres. Det sker med udsagnet om, at " i <u>Danmark</u> har <u>vi</u> lavet sådan et system" (13).
Dette "vi" inkluderer taleren selv. Samtidig kan det både inkludere dem, der tales til (eleverne), eller netop adskille sig fra dem – eller begge dele. Under alle omstændigheder forankres det generelle vilkår via brug af "man" til "Danmark". "Alle de der ting", f.eks. den afdødes ting, skal ordnes og kan blive det via et system, hvis oprindelse knyttes til Danmark. Samtidig skifter stedsudpegningen fra den generaliserende formulering om et sted, den døde har boet (jf. 7-8), og til, at det fremtalte – dét, der bliver det praktiske svar på den konkrete situation – findes i "et system" lokaliseret i og genereret af "Danmark". Skønt der bruges "man", er begravelsens praktikker ikke helt så almene mere, men har fået farvning af "Danmark". Det almene generaliserede "man" indholdsudfyldes altså her af 'det danske'.

Det næste sted, hvor mønsteret brydes, er i TRT 3 – i forlængelse af den forudgående introduktion af bedemandssystemet (TRT 2). Her tales der om et "man", der går hen til "dem" – underforstået til bedemændene. Dette "man" citeres for et udsagn ("nu er mine-", 16), men lærertalen afbryder sig

selv, og i stedet eksemplificeres den fremtalte situation hos bedemanden med ”Nikolines farmor” som død (17), hvorefter ’Nikolines far’ indsættes i talen:

17 hvis nu at T nikolines T farmor er død så er det jo din fars mor P <u>så ville det</u>
18 <u>være din far</u> der skulle ordne det ikke også P
19 Nikoline: ja P

Denne indsættelse af ’Nikolines far’ sker ved, at de deiktiske markører nu peger direkte på en samtaleinteraktant, nemlig Nikoline, som med ”ikke også” inddrages i talen og udbedes en bekræftelse, hvad hun responderer positivt på.
Herefter skifter lærertalen til at bruge ”han” (underforstået: Nikolines far, 20), og dette ”han” citeres nu for i første person at fortælle om sin mors død (”min mor”, 20), og ”det skal vi have ordnet” (20-21).
Med undtagelse af et enkelt ”vi” skifter talen nu tilbage til at bruge ”man”, som dette ”vi” er omkranset af og står i forbindelse med:

21 så laver <u>man</u> en masse aftaler hvordan skal det foregå P hvad for en <u>kirke</u> skal det være i
22 P T skal <u>vi</u> have den her slags kiste eller den- alle de der ting snakker <u>man</u> med //bede-//

Denne brug af ”man” fortsætter i resten af sekvensen.
Linje 21 viser desuden, at situationen, hvor ”man” bliver til ’Nikolines far’, knyttes til ”kirke”, idet spørgsmålet præsupponerer, at det er en kirke, begravelseshandlingen foregår i. Lærertalen beskæftiger sig nemlig med, i hvilken kirke begravelsen skal foregå, og ikke med, hvorvidt den skal foregå i en kirke. At det forudsættes, at begravelser generelt finder sted fra kirker, understreges af, at ”han” (bedemanden) i TRT 4 kan ”finde ud af hvad for en kirke hører den det er død til” (28-29). Først sent i lærerens tale indsættes der et forbehold: ”Fordi hvis man skal begraves fra en kirke.. så skal man lave en aftale med præsten” (29-30).

Vi ser altså, hvordan der i lærerens tale gradvist fremskrives bindinger og lokaliseringer til konkrete steder, personer og religioner; først til ”Danmark” (og bedemænd) og siden til ”kirke”. Undervejs inddrager lærertalen Nikoline, hendes (ikke reelt døde) farmor og hendes far, som bliver interpersonelt subjekt, og som deiktisk markør står på den plads, der både før og efter udfyldes af ”man”. Den generaliserede plads, der udfyldes af ”man”, farves herved af person – Nikoline, Nikolines far og Nikolines farmor – samtidig med at den fremtalte kontekst bindes til den konkrete kontekst og til en samtaleinteraktant – en elev i klassen.

11.2.3 Modalitet: Nikoline og hendes far bøjet fra irrealis til realis

Installationen af Nikolines far på ”man”s plads kan vi komme tættere på ved at vende blikket mod talens brug af modalitet. Det lærerudsagn, der indsætter Nikoline og ’Nikolines far’ i talen om begravelse, er udtrykt i irrealis:[102] ”Hvis nu at.. nikolines.. farmor er død” (17), idet det underforstås, at det er hun ikke. I det efterfølgende udsagn indgår modalverbet ”ville”: ”Så ville det være din far der skulle ordne det ikke også” (17-18). Det udtrykker ligeledes irrealis, og derved underforstås det, at det reelt ikke er aktuelt, at Nikolines far skal ”ordne det”. Da Nikoline svarer bekræftende på lærerens spørgsmål, skifter læreren imidlertid over til realis: ”så går han hen til bedemanden og siger nu er.. min mor død” (20). Det er nu ”han” (underforstået ’Nikolines far’), der går hen til bedemanden og siger, at ”det skal vi have ordnet” (21).

Nikolines bekræftelse bliver således anledning til, at lærertalen kan øge sikkerheden af talen om Nikolines far, som nu fremstilles i realis, i kategorisk positiv tale. Med andre ord som et faktum, der ikke står til diskussion – som ikke gradbøjes mellem ’ja og nej’ (Andersen et al.2001:73).

11.2.4 Deontisk modalitet: Brugen af ’skal’ og ’kan’ installerer henholdsvis uomgængelighed og valg som en måde at opgøre ’det almene/danske/kristne’ på:

Lærertalen er præget af anvendelsen af modalverberne ’skal’ og ’kan’. Begge modalverber knytter udsagnene til grader af kategorien nødvendighed og bøjer dem i henholdsvis høj og lav grad af forpligtelse. Det drejer sig ikke mindst om brugen af ’skal’, der konstruerer høj grad af forpligtelse. Det ses af følgende udsagn:

5 P og når der
6 er en i familien der dør så er der en masse ting man skal ordne P man skal jo P simpelthen finde
7 ud af hvordan skal begravelsen overhovedet foregå P T og den der er død har jo også boet et eller
8 andet sted og hvad skal man gøre med alle tingene og alle de der ting..

13 Tine: nå P der er rigtigt mange ting der skal ordnes

’Skal’ knyttes her til, hvad ’man’ skal finde ud af i forhold til, hvad der ’skal foregå’ og de ”mange”/”en masse” ting (13, 6), der skal ordnes. ’Skal’ knyttes altså til begravelsens organisering og ordning af ting, der ligger i forlængelse af, at der ”er… en der dør” (5).
Udsagnene om ’en der dør’ udtrykkes derimod i kategorisk positive termer. Den faktuelle karakter, disse udsagn dermed får, organiserer lærerpræsentationen som et indiskutabelt vilkår. Til dette indiskutable vilkår knyttes derpå en modalitetsbrug, der udtrykker forpligtelse.

[102] Irrealis (jf. Hestbæk Andersen & Smedegaard 2005:64): ”Ikke-realiseret propositionel betydning, også kendt som irrealis, hører ligeledes hjemme under modalisationstypen mulighed-sandsynlighed”.

Brugen af ’skal’ udtrykker en sikkerhed, der er mindre, end et kategorisk udsagn ville have udtrykt (som hvis udsagnet f.eks. havde været: ”Man ordner en masse ting”). Brugen af modalverbet ’skal’ og den deraf følgende installation af høj grad af forpligtelse giver udsagnet en foreskrivende karakter: Man skal gøre, man skal ordne.

Mens ’man’ altså i nogle af udsagnene ’skal’ ordne tingene, er der samtidig i måden at ordne tingene på en række muligheder organiseret gennem brugen af modalverbet ’kan’:

13 og i Danmark har vi lavet sådan et system
14 med at der er nogle mennesker der arbejder med det som hedder bedemænd P det kan både være
15 kvinder og mænd P og dem P går man hen til P man kan også ordne det hele selv P men de er
16 eksperter P så går man hen til dem P og siger nu er T mine- som regel er det jo nogen hvis far
17 eller mor er død hvis en- hvis nu at T nikolines T farmor er død så er det jo din fars mor P så ville det 18 være din far der skulle ordne det ikke også P
19 Nikoline: ja P

Modalverbet ’kan’ konstruerer, ligesom ”skal”, anknytning til forpligtelse og dermed nødvendighed, men af lav grad. Det vil sige, at ’kan’ foreskriver mulighed. I disse udsagn – fra TRT 2 og 3 – sker det f.eks. gennem udsagnet ”man kan også ordne det hele selv” (15). Man kan ordne ’det hele’ selv, mens man underforstået ’også kan’ bruge ”eksperter”. I forhold til ’bedemænd’/’eksperter’ åbnes der tillige mulighed for, at disses køn kan variere. Det er den første mulighed – at man bruger eksperter – som de efterfølgende udsagn tager afsæt i.
I udsagnene ”så går man hen til dem” (16) og ”…din far der skulle ordne det” (18) vendes der tilbage til brug af henholdsvis kategorisk positiv form (’går’) og høj grad af forpligtende modalitet (’skulle’/skal).
Udsagnet om ’bedemandssystemet’ som noget, ”vi” har lavet ”i Danmark”(”og i Danmark har vi lavet sådan et system”, 13), fremstilles ligeledes i kategorisk positiv form.

Brugen af ’kan’ installerer altså lav grad af forpligtelse og peger i konteksten på ’mulighed’, hvor den høje anknytning til forpligtelse (’skal’) bøjer betydningen i retning af nødvendighed.

I lærertalen er det den høje grad af forpligtelse, der er udgangspunktet, som det mulige installeres i og dermed har en underordnet plads i. Dette illustreres af følgende udsagn:

20 Tine: T så går han hen til bedemanden og siger nu er T min mor død P og P det skal vi have
21 ordnet så laver man en masse aftaler hvordan skal det foregå P hvad for en kirke skal det være i
22 P T skal vi have den her slags kiste eller den- alle de der ting snakker man med //bede-//

23 Elev: //og gravsten//
24 Tine: og gravsten kan man også aftale med bedemanden P og blomster kan man aftale med
25 bedemanden P

”Nikolines far”/”han” ’skal’ have ordnet sin mors død – og så laver ”man”/”han” ”en masse aftaler” om, hvordan det ’skal’ foregå, og ’hvad for en kirke det ’skal’ være i’. At det ’skal’ foregå, og at dette, underordnet hvordan, ’skal foregå’ i en kirke, udtrykkes med brug af høj grad af forpligtelse. Ligeså at ’vi skal have en kiste’ (22). Hvilken kirke og hvilken kiste er til gengæld åbent for valg og ’kan’ aftales – det samme gælder for gravsten og blomster (24, 27).

Høj grad af forpligtelse og dermed foreskrevet nødvendighed knyttes i lærertalen til, at døden ordnes i en eller anden handlingsramme – noget skal foregå, og noget skal bruges, f.eks. en kirke. Valgmuligheder knyttes derimod til brug af bedemand (samtidig med at de efterfølgende udsagn præsupponerer, at bedemand bruges) og til valg af og aftale med bedemand om hvilken kirke, hvilken gravsten og hvilke blomster, altså til valget af konkrete, specifikke artefakter.

I lærertalen bruges deontisk (pligtorienteret) modalitet, altså med varierende forpligtelsesgrader. Bemærkelsesværdigt er i denne sammenhæng, at der ikke er tale om proposaler, dvs. udsagn, der knytter sig til udveksling af ting og serviceydelser. Proposaler kendetegnes bl.a. ved brug af første- og andenperson, og deontisk modalitet vil som udgangspunkt optræde i forbindelse med denne type udsagn. Men i lærertalen er der tale om deontisk modalitet i tilknytning til brug af tredjeperson. Udsagnene må derfor forstås som propositioner, og de foreskrivende udsagn får dermed informativ karakter og knytter an til kategorien sandhed (Andersen et al. 2001:79, Frimann 2004:153).[103] I forhold til den aktivitetstype, vi her har med at gøre, nemlig undervisning, er det genremæssigt ikke overraskende: Der er tale om et læreroplæg, hvis formål netop er informerende, vidensorienteret og dermed knyttet til grader af sandhed. Det bemærkelsesværdige er snarere, at denne informative tale organiseres gennem brug af deontisk modalitet, som giver den informative tale en foreskrivende karakter. Hvad der foreskrives er, at dødens uomgængelighed afføder uomgængelige praktikker, der ’skal’ foregå – på både bestemte måder og indbefattet heri på forskellige måder, som der vælges mellem.

Samlet set er der altså tale om informativ vidensorienteret tale (proposition), der organiseres foreskrivende (deontisk modalitet). Denne foreskrivende tale tager udgangspunkt i to

[103] I Andersen & Smedegaard 2005 opereres der også med foreskrivende udsagn relateret til nødvendighed i forhold til tredjeperson. De eksempler, de anfører på dette, er dog snarere at forstå som ordrer og anvisning af myndighedskarakter, f.eks. ”Evalueringen skal indrapporteres til studielederen” (Andersen & Smedegaard 2005:66). Jeg vil derfor stadig sige, at i sammenhæng med genren læreroplæg giver det mere mening at forstå udsagnene i spændingsfeltet mellem information og forskrift.

uomgængelige forhold af almen karakter: Nogen dør, og død kræver praktisk orden. Referencer til først 'Danmark' (13) og siden 'kirke' (21) præsupponerer information om, at det er et specifikt univers, som der informeres om, og specifikke praktikker, der foreskrives. Muligheden for, at begravelsen ikke foregår i en kirke, åbnes først efter, at det flere gange er fastslået gennem præsupponering, og efter at det er foreskrevet gennem brugen af "skal".

Talen om begravelse tager altså udgangspunkt i noget uomgængeligt og dermed et alment vilkår. Det introducerede ritual tager udgangspunkt i det almene, som først sidenhen bindes til 'det danske' og 'det kristne' gennem indirekte udsagn. Det almene installeres kategorisk positivt, og det, der knyttes til kirke, installeres med høj grad af forpligtelse. De lavere forpligtelsesgrader knyttes i lærertalen til, hvilke konkrete (lokale) kirker, hvilken kiste og gravsten og hvilke blomster, som den indiskutable praksis organiseres i. Lav grad af forpligtelse knyttes også til muligheden for at bruge eller ikke at bruge ekspert, bedemænd, samtidig med at det dog er brugen af eksperten, som læretalen fortsætter med at tage afsæt i.

11.2.5 Valgmulighederne og ritualets begrænsning af dem

Valget ("kan", "vælger") organiserer som sagt mulighed og dermed fleksibilitet og intentionalitet, men knyttet til artefakter; blomster og gravsten, begravelsens 'ting'.
Den praktiske ydre nødvendighed, på hvis grundlag valgmulighederne udspiller sig, sættes i TRT 5 i forhold til en indre nødvendighed:

30 så har jeg skrevet her det er en stor sorg at miste én P man er i familie med
31 P et menneske man holder af P

Selve ritualet sammenfattes som et tilbud, der kan reducere tvivlsspørgsmålene angående de 'ting, der skal ordnes' (den dødes ting, blomster, kiste, gravsten):

31 men <u>et ritual kan nogen gange hjælpe</u> en P på den måde at det er
32 i hvert fald noget man så ikke behøver også at være meget i tvivl <u>om hvad man skal gøre</u> P fordi
33 der kommer alle mulige tanker oppe i hovedet P men så har man sådan et ritual P som er //helt
34 fast//

'Et ritual' opgøres med brug af lav grad af forpligtelse: Det "kan" hjælpe (det gør det ikke nødvendigvis), og det endda kun "nogen gange". Et betydningstilbud altså, som dog samtidig udgør

et adækvat svar på tvivlssituationen: Man er måske nok lidt i tvivl, men man ”behøver” ikke at være ”meget i tvivl”, for ”man [har] sådan et ritual der er helt[104] fast” (33-34).

Hermed går der en akse i lærertalen fra installation af høj grad af forpligtelse (”skal”) fra linje 6 og frem, via lav grad af forpligtelse (”kan”) til linje 33-34, hvor der henvises til talens initierende tema: ’det fjerde ritual’, der ender med at blive indholdsudfyldt med et ritual, der ’er helt fast’ og som knyttes til almene vilkår og til ’det danske’ og ’kristne’. Et træk ved denne akse er desuden, at den tager udgangspunkt i familieinstitutionen, som det f.eks. fremgår af udsagnet ”når der er en i familien der dør så er der en masse ting man skal ordne” (linje 5-6) og eksemplificeringen med ’Nikolines farmor’ og ’Nikolines far’.
Begravelsen foregår altså i et spil mellem familieinstitutionen og den religiøse institution (kirke, præst) med bedemandsvirksomheden som formidler. Det er i høj grad i forbindelse med denne ekspertvirksomhed, at valgmuligheder fremstilles som tilgængelige.

Efter en kort (og ikke-forståelig) elevafbrydelse afslutter læreren talen om ritualet med følgende udsagn:

36 Tine: og sådan gør man P og det ved man så P

Dette er formuleret kategorisk positivt og sammenfatter talen om begravelsen i første omgang. ”Sådan gør man” besvarer dermed de i linje 5-8 rejste spørgsmål eller praktiske udfordringer (”hvad der skal ske”, ”en masse ting man skal ordne”, ”man skal jo P simpelthen finde ud af hvordan skal begravelsen overhovedet foregå” og ”hvad skal man gøre med alle tingene”). Udsagnet ”og det ved man så” (36) knytter praktikkerne (”gøre”) til en viden: en viden om systemet med bedemanden og en viden om ritualets tilbud om fasthed. Udsagnet ”sådan gør man” tillægger de foregående foreskrivende udsagn karakter af ’manual’; en manual for begravelsesritualet, der nu er videregivet.

I TRT 6 forekommer der eksplicitte referencer til ’kristendom’ i form af det personificerede ”en kristen” (36) og ”kristent” (38):

36 P hvis det en kristen P der dør P så kan man blive
37 begravet i en kirke P eller et kapel P eller et krematorium P en kirke det har vi snakket om det
38 ved i hvad er P et kapel det er et sted som også kan være kristent men det kan også være at det
39 ikke hører til nogen bestemt religion P som er et rum P og ofte er det P et hus der ligger P på

[104] Brugen af ”helt” er også en modalgradbøjning, en styrkelse af udsagnet. I SFL-sammenhæng betyder dette dog netop en sikkerhed, der er mindre, end hvis udsagnet blot havde stået kategorisk (”et ritual der er fast”), selv om det også signalerer det modsatte: En fasthed, der er fastere end fast.

40 en kirkegård P sådan P at i stedet for at holde det i en kirke der ligger langt fra kirkegården så kan
41 man holde det i et hus der simpelthen ligger på kirkegården P

Muligheden for at bruge et kapel, der beskrives som ”et sted som også kan være kristent men det kan også være at det ikke hører til nogen bestemt religion”, fremstilles som et valg mellem forskellige praktiske muligheder: Man kan holde ”det” (ritualet) i et hus, der ligger på kirkegården i stedet for i en kirke, der ligger langt væk. Kapellet kan både være kristent og være noget, der ”ikke hører til nogen bestemt religion” (39), men i konteksten er det præsupponeret, at det, der tales om, har relation til ’noget kristent’. Også når dette har form af noget ikke-kristent, såsom noget, der ’ikke tilhører nogen bestemt religion’. Med andre ord: Passagen om kapellets mulige ikke-kristenhed tjener ikke til at lukke op for noget eksplicit ikke-kristent. Efter den indledende præsentation af begravelse som knyttet til noget ’alment’, som lærertalen derefter har indholdsudfyldt med ”Danmark” og ”kirke”, identificeres det gennemgåede til sidst med ”kristen” og ”kristent”, herunder ’det kristne’, i den form det antager i talen om kapellet, der både er ’kristent’ og ikke tilhører nogen bestemt religion.

11.2.6 Fortolkning: Installation af eleverfaring i dansk kristenhed mellem ’fasthed’ og ’valg’
I lærerens tale erstattes det almene ”man” med ”Nikolines far”, der forbindes til ”kirke”. Derved indsætter lærertalen en elev i det faglige stof. Der er altså tale om ’en eleverfaring’, som det er lærertalen, der organiserer. Denne eleverfaring bindes til det almene og til det uomgængelige ved ’kirke’ – i en ramme, som udgøres af ”Danmark”.

”Nogen” og ”man”, herunder Nikolines far, præsupponeres i lærertalen som danske, i og med at der er tale om brugere af ’bedemandssystemet’ ’i Danmark’. ’De’ bruger desuden kirke, evt. kapel, som ikke nødvendigvis er ’kristent’, hvilket vil sige at være ’kristne’ uden nødvendigvis at være det. Denne kristenhed løber i praksisser, der er ’faste’, knyttet til ritual, og ’valgbare’, knyttet til begravelsens artefakter (kirke, gravsten, blomster).

I lærertalen organiseres viden om begravelsesritualet i foreskrivende vendinger i rummet mellem mulighed og nødvendighed – en viden, som både formuleres som information og som forskrift. Denne sammenkobling af viden om praksisser og foreskrivelse af praksisser peger på, at disse praksisser indskrives som viden ved at blive fremsat som foreskrivende for dem, der tales til. Viden indskrives i dem, der tales til – eleverne – som forskrift. Samtidig binder lærerorganiseringen af eleverfaring ’det alment-danske-kristne’ til bestemte elever og identificerer dem således med dette stof og disse praktikker.

Man kan med andre ord sige, at stoffet bindes til bestemte elevkroppe, samtidig med at lærertalen principielt henvender sig til alle. Men hvilke bestemte elevkroppe bindes stoffet til? For at udvide dette perspektiv vil jeg foretage nogle korte nedslag længere fremme i lektionens tekst.

11.2.7 Perspektivering af foreskrivelse og fasthed/forankring vs. 'valg' og af 'eleverfaring'. Et nedslag i klasserummets (videre) tekst

Med udgangspunkt i de to analytiske knudepunkter, jeg har beskrevet i det foregående, nemlig 1) forpligtende forskrivelse og forankring på den ene side og muligheder og fleksibilitet knyttet til valg på den anden og 2) lærerinstallation af eleverfaring, kan vi nu til analysen knytte andre steder i klasserummets officielle tekst, hvor lignende mønstre udspiller sig – på måder, som udvider analysens perspektiv.

I forlængelse af passagen 1-42 optræder i linjerne 42-72 verbet "vælge" hyppigt.[105] Det knyttes til valget mellem at blive brændt eller begravet, til valget mellem steder (kirke, krematorium, kapel) og til valget mellem kørsel eller gang i forhold til rustvognen, altså valgmuligheder i forhold til transport (se udskrift linje 42-72, Bilag V).

Derefter inddrager læreren fra linje 73 endnu en elev i sin tale, og det sker atter ved at henvise til en af elevens forældre. Det drejer sig om Niels og 'Niels' mor', der i lærertalen både præsenteres som 'Niels mor' og som præst:

73 ...hvis det er en kristen begravelse P så har jeg skrevet nogle stikord der
74 og Niels han har simpelthen spurgt sin mor fordi hun er jo præst det er noget hun arbejder med
75 og lave begravelse P ovre i kirken P og vi har simpelthen
76 skrevet- den første sætning er den samme jeg har skrevet kisten står foran alteret P og T hvad er
77 det din mor hedder Niels P
78 Niels: Anne
79 Tine: Anne hun har skrevet kisten står inde i kirken P og det er- og det er jo det samme P

Mens talen i linje 42-72 fortsat udspiller valgtemaet, udspiller der sig fra linje 73 og frem et tema omkring ritualets fasthed. Her spiller figuren 'Niels' mor' en central rolle, der rummer flere funktioner.

[105] 10 gange. Jeg lægger ikke generelt vægt på antal i denne analyse, men anfører det her for overordnet at illustrere det, som viser sig ved en tekstnær analyse som den just gennemgåede, men som primært skitseres på pointeplanet i det følgende.

I lærertalen fungerer Niels' mor som et objekt for vidensskabelse, og samtidig tildeles hun status som en vidensautoritet. I kraft af denne vidensautoritet fungerer hun som legitimation for læreren som vidensautoritet. Og det vil jeg argumentere for er, hvad der sker i udsagnene.
Når temaet om ritualets fasthed i lærertalen knyttes til 'hende', sker det på den måde, at 'hun' udfylder en plads, der er parallel til den plads, der i den foregående analyse blev udfyldt af 'bedemænd'. Udsagnet "det er noget hun arbejder med… og lave begravelse.. ovre i kirken" indsætter Niels' mor i den professionelles og ekspertens rolle (ligesom bedemændene, i forbindelse med hvem vendingen "arbejder med" også optræder, linje 14). I denne funktion bruges "hun" til at tillægge lærerens gennemgang soliditet, i og med at det understreger læreren som vidensautoritet, at læreren og 'ekspertfiguren' har skrevet, hvad der i lærerens tale beskrives som 'det samme': "og vi har simpelthen skrevet- den første sætning er den samme" (75-76), "og det er- og det er jo det samme" (79). Samtidig er hun, i og med at hun er 'Niels' mor', med til at organisere anknytning mellem (bestemte typer) elever og det faglige stof. Dette understreges af, at Niels, som det var tilfældet med Nikoline og 'Nikolines far', også anmodes om en bekræftelse, nemlig en bekræftelse gennem oplysning om morens navn. Niels' mor fungerer altså som 'ekspert' (som 'bedemand'/'bedemænd'), og inddragelsen af 'hende' er, som det var tilfældet med 'Nikolines far', en konkretisering og personificering af stoffet, der samtidig kommer til at stå på pladsen for eleverfaring. 'Niels mor'/'præsten' understøtter med andre ord lærerens præsentation på to måder. Som figur repræsenterer hun både professionel ekspertise og erfaringsnærhed knyttet til bestemte elever.

Mens 'valg' knyttes til døden og begravelsens artefakter, hvor 'bedemanden' er eksperten, knyttes 'fasthed' til det kirkelige ritual, hvor præsten er eksperten, der "arbejder med og lave begravelse.. ovre i kirken" (74-75).

Inddragelsen af Nikoline og Niels gennem at indsætte deres forældre i talen kan ses som en intimisering af stoffet: Det bindes intimt til elevkroppe og privatsfære i form af forældre og potentielt døde bedsteforældre, og på denne måde både personliggøres stoffet og stofliggøres eleven. I denne dobbelte bevægelse konstrueres de to forældre som indholdsmæssige figurer mellem stof og elev og anderledes end en figur som 'bedemanden', der, mand eller kvinde, kun har status som ekspert, hvorimod Niels' mor og Nikolines far har individualitet og ansigt. Elevens ansigt, om ikke andet.
Foruden disse træk peger inddragelsen af 'Niels' mor' som 'ekspert' særligt på et spørgsmål om, hvordan viden tilskrives status i klasserummet, og hvordan læreren som vidensformidler og -autoritet organiseres i samspil med organisering af eleverfaring.

Spørgsmålet bliver da, hvordan forholdet mellem lærerorganisering af eleverfaring og spørgsmålet om vidensautorisation udfolder sig i talen om begravelse og dødens håndtering i forbindelse med temaet omkring 'islam' og 'det muslimske'.

11.3 'Den muslimske tradition'. Organisering af 'islam' og 'begravelse'

Tine: Nu har vi snakket om den kristne begravelse P og sådan P er det for de fleste kristne de bliver begravet på den måde jeg lige har forklaret
Lamine: hvad med muslimerne
Tine: P ja det tager jeg lige til allersidst fordi man kan nemlig blive begravet på andre måder ligesom man kan blive gift på andre måder P

Introduktionen af islam sker gennem en intervention fra eleven Lamine ("hvad med muslimerne"). Lamines tale bruger den personificerende betegnelse "muslim" (modsat det upersonificerede "islam"), og det bruges i bestemt form ("muslimerne", modsat ubestemt form: "muslimer"). I lærertalen placeres viden om "muslimerne" derefter som noget, der i stoffets ordning ligger "til allersidst", og som desuden karakteriseres som "andre måder". Islam udgør altså her et appendiks til talen om kristendom, samtidig med at det organiseres som en andethed via udtrykket "andre". Udtrykket "andre måder" kan samtidig ses i sammenhæng med talen om praksisser ("foregå(r)", "gør") fra lærertalen om det, der nu omtales som "den kristne begravelse". Også når det handler om "muslimerne", er det det praktiske, måderne 'tingene' gøres på og foregår på, som er i centrum.

Den sekvens, der nu skal analyseres, er fra samme lektion som den forrige analyse og falder efter 20 minutters tale om det, der med udgangspunkt i 'noget alment' gradvist blev fremskrevet som "den kristne begravelse".

I nedenstående sekvens, som ligger direkte i forlængelse af ovenstående citat, veksler talen som i den foregående sekvens mellem henholdsvis lærerpræsentation og interaktionselementer. Modsat den foregående er der her primært tale om elevinitiationer, hvoraf nogle afvises som henholdsvis ikke-relevant (Hazem) og ikke-gyldig (Lamine) viden, mens andre inkorporeres af læreren som gyldig og relevant viden (Gülsen).

BEGRAVELSE – TEKST 2

Lærerpræsentation: Den muslimske tradition og muslimer
1 nu skal vi snakke om hvordan det er i den
2 muslimske tradition hvis man er muslim P og- og ligesom jeg skrev i starten så er det jo en- en
3 sorg for alle mennesker at miste en de kender T og det er det også for muslimer P så kan man
4 sige i den muslimske tradition P har man måske en større respekt for gamle mennesker T
5 fordi P det er T en måde at sige dem tak for at de har passet P én da man var lille P og der er
6 også en tradition for P at børn passer deres forældre når de bliver gamle P i danmark er det jo
7 efterhånden sådan at langt de fleste gamle P kommer på //plejehjem//
8 Elev://plejehjem//
9 Tine: og de har hjemmehjælper fordi vi har alle sammen så travlt P

Hazems bidrag – afvises som ikke-relevant
9 … Hazem ville du lige sige noget P
10 Hazem: UF (lavt) hvad var det nu jeg ville sige P nogen muslimer UF mohammad altså den der
11 reklame som ham P altså ikke ham mohammed
12 Tine: altså mohammad mohammad
13 Hazem: ikke ham der
14 Tine: nej P
15 Hazem: profeten
16 Tine: profeten mohammad P ja
17 Hazem: ja hvor de bare havde sat en sådan stjerne på hans hånd og sagde han var dum og skrev han 18 var død
19 Tine: men det har ikke lige noget med det her at gøre nu

Lærerpræsentation: ”Når en kristen dør” vs. ”den muslimske tradition”
20 Tine: nå P når en kristen dør så varer det ofte op til fire dage op til at man har fået arrangeret
21 begravelse og det hele så der går nogle dage før man T bliver begravet P i den muslimske
22 tradition P der skal man helst blive begravet den samme dag som man dør P
23 Elevstemmer: åhr ja wuuh
24 Tine: og det er en tradition at det er sådan P det er også en tradition at man vasker den døde det
25 gør man også med kristne men her P i den muslimske tradition der vasker man ligesom når man
26 vasker før //bøn//

Lamines bidrag – afvises som ikke-gyldigt
27 Lamine: //man// vasker sit hjerte P
28 Tine: man vasker nemlig hænderne P og fødderne og ansigtet først P
29 Elev: //og røvhullet//
30 Lamine://og hjertet//
31 Tine: og så vasker man bagefter kroppen P
32 Lamine: også hjertet P også hjertet
33 Tine: gør man det P
34 Lamine: ja //UF//
35 Tine: //det står// der ikke i den bog jeg læste T og så bliver man svøbt i et hvidt klæde og bliver
36 lagt i en kiste
37 Gülsen: ja
38 Jens: sami (iret.)

Lærerpræsentation: Begravelse og muslimer
39 Tine: til selve begravelsen P så læser imamen en bøn P begravelsesbønnen- det er præsten kan
40 man sige P den der står for ceremonien P i moskeen P han læser en bøn P og holder en tale til de
41 efterladte P og det er jo også ligesom præsten holder en tale til de efterladte P så har jeg læst P at
42 P i den brø- bøn P eller den tale som imamen holder P så husker han familien på de tre store ting
43 som T den døde har givet dem P et godt liv erindringen om hvad der sker P og det er jo dejligt P
44 og så er det meget vigtigt at muslimer-
45 Lubna: tine
46 Tine: muslimer bliver ikke brændt de bliver alle sammen begravet P

Gülsens bidrag – inkorporeres
47 Gülsen: men de bliver begravet ind i de- deres hjemland nogen af dem-
48 Tine: nogen- Gülsen har en information
49 Gülsen: nogen de bliver begravet i deres hjemland og nogen begraver de i kirkegården
50 Tine: nogen bliver begravet her og nogen fløjet hjem til hvor de kommer fra- og bliver begravet
51 der og så er der en meget vigtig ting P at man skal begraves så ansigtet vender mod mekka
52 ligesom når man beder P så har man også hovedet mod mekka

11.3.1 Emnet og dets udfoldelse mellem undertematisering, talere og tekster uden for klasserumsteksten (TRT, IRE)

Som anført er det overordnede emne, som formuleret i Lamines tale, ”muslimerne” og i forlængelse heraf, som formuleret i lærerens tale; hvordan man kan ”blive begravet på andre måder”.
I det første sammenhængende lærerpræsentationselement (TRT 1, 1-9) indholdsudfyldes dette emne med, ”hvordan det er i den muslimske tradition hvis man er muslim” (1-2). Derefter vises der eksplicit tilbage til lærertalen i lektionens begyndelse om ”sorg”, og det ekspliciteres, at ”det er det også for muslimer” (sørgeligt at miste en, de kender) (3). I lærertalen forbindes ”den muslimske tradition” med ”større respekt for gamle mennesker” (4), hvilket modstilles til ”i Danmark”, hvor ”langt de fleste gamle.. kommer på plejehjem” (6) og ”har hjemmehjælper fordi vi alle sammen har så travlt” (9).
Undertema til ’begravelse’ er altså her karakteristika ved ’den muslimske tradition’ som modsætning til ’i Danmark’ i forhold til gamle – potentielt døde mennesker. I linje 8 gentager en ikke-identificerbar elev ordet ”plejehjem” fra lærertalen, hvilket læreren tilsyneladende ikke reagerer på. Lærertalen 1-9 fremstår dermed som uafbrudt, indtil Hazem får tildelt ordet.

I sin første initiation (10-11 i TRT 2 (9-19)) tematiserer Hazems tale med udgangspunkt i ”nogen muslimer”, og dermed med relation til den ene del af det overordnede emne, en bestemt ”reklame” med relation til ”Mohammad” 10-11. Hazem får positiv respons fra læreren og siger i sin genrespons, at det ikke er ”ham Mohammad” – underforstået en, der hedder Mohammad på skolen, men profeten, han taler om (11-16). Af Hazems anden initiation (17-18) fremgår det, at ”de”, uden at der henvises til hvem, har sat en stjerne på ”hans” (underforstået profetens) hånd og omtalt ham

som ”dum” og ”død”. Dette indhold evalueres negativt af læreren, der afviser det som irrelevant: ”Men det har ikke lige noget med det her at gøre nu” (19).
Undertema er altså her ”muslimer”; en reklame, hvor profeten Mohammad bl.a. er blevet omtalt som død – en undertematisering, der afvises.

TRT 3 (20-26) er igen et sammenhængende lærerpræsentationselement. I linje 23 kommer en uidentificerbar elevinitiation med en kommentar, som mest har karakter af lyd (”åhr ja wuuh”), men ellers er lærertalen 20-26 uafbrudt. Lærertalen tager afsæt i ”når en kristen dør” og intervallet mellem død og begravelse, hvilket beskrives som ”op til fire dage” (20) og ”der går nogle dage” (21), hvilket modstilles ”den muslimske tradition”, for ”der skal man helst blive begravet den samme dag som man dør” (22). Idet udtrykket ”en tradition”/”den muslimske tradition” gentages, anføres det desuden, at afvaskning af den døde foregår anderledes, end ’det man gør med kristne’ (24-25). I ”den muslimske tradition” gør man nemlig ligesom med afvaskningen før bøn (26).
Undertema er her ’en kristen’/’kristne’ modstillet ’den muslimske tradition’ og konkret håndtering af ”den døde” før begravelsen.

I TRT 4 tager Lamines initiation fat i den del af undertemaet, der handler om afvaskning af den døde. Hans tale om, at ”man vasker sit hjerte”(27), fremstår, som forekommer den uden forudgående eksplicit lærersanktionering, og den inkorporeres ikke i lærertalen. Her fremhæves det, at ”man” vasker hænder, fødder og ansigt (28). En ikke-identificerbar elev anfører nu ”og røvhullet” (29), samtidig med at Lamine genfremsætter sit udsagn om ”hjertet” i en ny initiation (30). Heller ikke denne gang inkorporerer lærertalen Lamines initiation (31). Der er altså tale om to på hinanden følgende implicit negative evalueringer af Lamines tale. Da Lamine igen fremsætter sit udsagn i forstærket form, i og med at han siger det samme to gang i træk (32), responderer læreren med et spørgsmål: ”Gør man det” (33). Spørgsmålet kan både tolkes som en betvivlelse af rigtigheden i udsagnet, men også som en åbning mod Lamines tale. Lamine bekræfter sit udsagn (34), hvorpå læreren anfører, at ”det står der ikke i den bog jeg læste” (35), hvorpå lærertalen tager tråden op fra linje 28 og 31 og fortsætter med, at ”man” bliver ”svøbt i et hvidt klæde” og ”lagt i en kiste” (35-36). Dette bekræftes efterfølgende af Gülsen (37). Lamines tale anerkendes således implicit ikke som gyldig, selv om det kunne forstås som et åbent spørgsmål, om det var ham eller ”bogen”, der havde ret.
Undertemaet er her, ’hvad man vasker’ og kampen om det mellem Lamines og lærerens tale.

I TRT 5 taler læreren, kun afbrudt af Lubna, der søger at få ordet ved at sige lærerens navn (45), hvilket denne ikke reagerer på (46). Linje 39-46 har ”selve begravelsen” (39) som undertema. Her er først ”imamen”/”han” (39, 40, 42) i centrum (39-44), og han sammenlignes med ”præsten” (39, 41). Imamen står for ceremonien i moskeen, læser en bøn og holder en tale til de efterladte.

Indholdet i imamens tale berøres også, igen med henvisning til en bog, læreren har læst: ”Så har jeg læst” (41). I linje 44-45 anføres det, at ”muslimer ikke bliver brændt”, men ”alle sammen begravet”. Undertema er altså ”selve begravelsen” indholdsudfyldt med henholdsvis imam og moskeceremoni samt den konkrete begravelsespraksis.

Det er her, Gülsens initiation (TRT 6, linje 47) tager fat. Brugen af grænsemarkøren ”men” signalerer en modsætning til lærertalen, som følges op med, at ”de”/ ”nogen af dem” bliver begravet i ”deres hjemland”. Taleturen er ikke sanktioneret af læreren, men den efterfølgende lærertale responderer positivt på initiationen, idet læreren først gentager et ord fra Gülsens tale (”nogen”) og derpå responderer eksplicit positivt med ordene ”Gülsen har en information” (48). Udsagnet udgør en initiation af hende – Gülsen tildeles ordet sanktioneret af læreren, og hendes tale gives status af ”information”. I Gülsens tale anføres det nu, at ”nogen” bliver begravet i deres hjemland og ”nogen”… i kirkegården” (49).
Gülsens tale reformuleres i den efterfølgende lærertale, der tilføjer, at ’nogen’ bliver ”fløjet hjem til hvor de kommer fra” (50). Dermed anerkendes Gülsens tale (igen) som gyldig information/viden. Herefter vender lærertalen undertematiseringen mod, hvilken retning man begraves i – igen sammenlignet med bønspraksis (52).
Undertemaet er altså stadig ”selve begravelsen”, indholdsudfyldt med ”hjemland” vs. kirkegård, og endelig begravelsesretningen.

Der er således, foruden de overhørte, inklusive Lubnas (8, 23, 29, 45) samt Gülsens bekræftende ”ja” (37), tale om tre elevinitiationer, der fører til interaktioner mellem lærertale og elevtale. Hazems tale afvises som ikke-relevant for temaet. Han tolker temaet i en anden retning end læreren og afvises, uden at der spørges ind til det. Hazems referencer til lærerens tale er ”muslimer” og ”død”. Han trækker tydeligvis intertekstuelt på en anden tekst uden for klasserummets tekst. Uforståelig for læreren og for mig selv i situationen, men ikke så uforståelig den senere Jyllandsposten-konflikt in memoriam. Det er med stor sandsynlighed karikaturtegninger af profeten Mohammad bragt i denne avis kort før undervisningsforløbet, som Hazems tale henviser til, men som hverken læreren eller jeg selv er opmærksomme på før måneder senere, da tegningerne bliver et internationalt politisk spørgsmål. Der er tale om en reference til en konkret tekst uden for teksten, som ikke høres, og som der ikke spørges til, da den formuleres, skønt der først gives hjælp til formuleringen.

Lamines tale trækker muligvis også på en anden tekst – en mindre praktisk og mere metaforisk tolkning af vask af den døde – muligvis også af vask før bøn. Denne afvises i praksis som ugyldig viden, hvilket begrundes i en bogtekst, som der også, som vi kunne se, senere refereres til. Der er

altså her tale om en kamp mellem to forskellige tekster uden for klasserummets tekst, hvoraf kun den, som læreren begrunder sin tale i, henvises eksplicit til.
Gülsens tale anerkendes på to måder; den klassificeres som ”information” og inkorporeres i lærertalen. Tematisk er der ingen modsætning mellem Gülsens tale og lærerens. Alligevel markerer Gülsens tale en distance til lærertalen, som lærertalen løser op ved to gange at markere anerkendelse.

Spørgsmålet er, hvordan den lærertale, som både hvad angår fylde og ret til at definere gyldighed og relevans dominerer sekvensen, udfolder sig i detaljen. Det skal vi nu vende blikket mod, koncentreret om lærerpræsentationerne i henholdsvis TRT 1 og 3, hvor ”den muslimske tradition” er et centralt undertema, og TRT 5, hvor ”selve begravelsen” og ”imamen” står centralt.

11.3.2 TRT 1 og 3: Deiksis og interpersonelle subjekter i lærertalen om ’den muslimske tradition’

Temaet i lærertalen i TRT 1 definerede jeg i forrige afsnit som centreret om ’den muslimske tradition’: ”*Hvordan det er i den muslimske tradition hvis man er muslim*” (1-2). ’Hvordan det er i den muslimske tradition’ svarer således til, ’hvordan det er hvis man er muslim’. Modsat det, der blev til ”det kristne begravelsesritual” i forrige analyse, defineres det altså fra starten, at vi har at gøre med et bestemt religiøst univers. Dette univers benævnes ikke gennem religionens navn (”islam”), men gennem personificerede former knyttet til religionen (”muslimsk” og ”muslimer”). Dette er en parallel sprogbrug i forhold til gennemgangen af kristendom (”kristne”, ”kristent”), men forskellen er, at det her optræder fra starten i gennemgangen. Lærertalen tager altså udgangspunkt i det specifikke. I tilknytning hertil optræder en række deiktiske markører, som vi nu skal se nærmere på, herunder hvordan disse stilles over for markører knyttet til ’Danmark’ og til noget, der har med ’kristne’ at gøre.

I TRT 1 bruges, foruden ”vi” (1) og ”jeg” (2), metadiskurs – tale om talen, der forankrer den i klasserummet. Ligesom i den forrige analyse bruges i TRT 1 en række deiktiske markører knyttet til selve indholdsfremstillingen. Det drejer sig særligt om ”man”, som bruges i tilknytning til ’muslimer’:[106]

1 nu skal vi snakke om hvordan det er i den
2 muslimske tradition hvis <u>man</u> er <u>muslim</u>.. og- og ligesom jeg skrev i starten så er det jo en- en
3 sorg for alle mennesker at miste en de kender.. og det er det også for <u>muslimer</u>.. så kan man

[106] ”Man” bruges desuden i ”så kan man sige” (3-4) – dette er dog at forstå som en modalitetsmetafor (Hestbæk Andersen og Smedegaard 2005:351ff.), der tager forbehold for eller i hvert fald lægger en smule distance til sandhedsværdien i det efterfølgende.

4 sige i den muslimske tradition.. har man måske en større respekt for gamle mennesker

Lærertalens brug af ”man” går igen i TRT 3, både i tilknytning til ”en kristen”, hvor det underforstået dels knytter sig til nogle efterladte, dem, der skal arrangere begravelsen, og dels til den, der begraves:

20…når en kristen dør så varer det ofte op til fire dage op til at man har fået arrangeret
21 begravelse og det hele så der går nogle dage før man.. bliver begravet

Desuden knyttes ”man” til ’den muslimske tradition’ på samme måde som i TRT 1:

21 ..i den muslimske
22 tradition.. der skal man helst blive begravet den samme dag som man dør.. …
og det er en tradition at det er sådan.. det er også en tradition at man vasker den døde det gør man også med kristne men her.. i den muslimske tradition der vasker man ligesom når man vasker før bøn (21-26)

Også i forbindelse med ’den muslimske tradition’ bruges ”man” både om den døde og om de præsupponerede efterladte. Her dem, der skal vaske.

”Man” er ikke-interaktant og er, som ”muslimer” (3), ubestemt, mens ”den muslimske tradition”, som ”muslimer” og ”man” er knyttet til, optræder i bestemt form. Udtrykket ’den muslimske tradition’ forekommer i alt 7 gange i TRT 1 og 3 og er såkaldt cirkumstantial information. På linje med ”i Danmark” (6) angiver det den ramme, der tales inden for. Det ubestemte og uspecifikke indrammes således af omstændigheder, der er bestemte og afgrænselige.

I TRT 1 linje 5-9 eksemplificeres ’muslimer’ med ”børn”, der passer ”deres forældre”/”dem”/”de”:

5 fordi.. det er.. en måde at sige dem tak for at de har passet.. én da man var lille.. og der er
6 også en tradition for.. at børn passer deres forældre når de bliver gamle.. i danmark er det jo
7 efterhånden sådan at langt de fleste gamle.. kommer på //plejehjem//…
9 og de har hjemmehjælper fordi vi har alle sammen så travlt (5-9)

Udsagnene om muslimer modstilles et ”vi” (9), der forbindes til ”i Danmark”, hvor langt de fleste kommer på plejehjem pga. den travlhed, der knyttes til ”vi …alle sammen” (9).

Brugen af ”man” – ubestemt tredjeperson kan signalere distance mellem den, som siger noget, og dét, der efterfølgende siges, men her fungerer det mere som en måde, hvorpå lærertalen generaliserer talen om ’den muslimske tradition’/’en tradition’ og ’muslimer’ på. På den ene side er der altså tale om et muslimsk ”man” flankeret af et ”de” knyttet til ’de gamle muslimer’/’forældre’, som er omfattet af ’den muslimske tradition’. På den anden side er der tale om et travlt voksent ikke-gammelt ”vi” modstillet ’de gamle’, der er på plejehjem og har hjemmehjælper. Dette ”vi” og det tilknyttede ”de” (gamle) er i lærertalen omfattet af ’Danmark’.

I lærertalen i TRT 5 dominerer det til imamen knyttede ”han”. Desuden optræder ”præsten”, som ”imamen”/”han” flere gange sammenlignes med (39, 41). I linje 46 knyttes der desuden an til ”muslimer” og tredjeperson pluralisformen ”de”. Talen om ’imamen’/’han’ og ’muslimer’/’de’ må ses i sammenhæng med TRT 1 og 3’s tale om ’den muslimske tradition’. Komplekset af ’den muslimske tradition’ og ’muslimer’, som vi så fra starten af TRT 1, opgøres således altid i tredjeperson, mens dets modsætninger det ’danske’ og ’det kristne’ i denne sammenhæng opgøres i førsteperson (”vi”), når det er ’det danske’, der vægtes, men i tredjeperson, når det er det kristne. ’Den muslimske tradition’ modstilles således ikke alene ’noget i religiøs forstand andet’, men også ’Danmark’, og den bliver dermed noget, der indrammes af det nationalt danske.

11.3.3 Modalitet og kategorisk positive udsagn

Langt de fleste udsagn knyttet til ”den muslimske tradition” og ”muslimer” udtrykkes kategorisk positivt, og hvor modalitet bruges, knytter det sig med en enkelt undtagelse til talerens forbehold for sikkerheden i det, der tales om. Dette gælder for brugen af modusadjunkter og for brugen af modalverbet ”kan”, der indgår i et udsagn, der kan ses som en samlet modalitetsmetafor:

3 P så <u>kan</u> man
4 sige i den muslimske tradition P har man <u>måske</u> en større respekt for gamle mennesker T P

Der er i det første tilfælde tale om, at graden af sandhed i propositionen relativeres. Taleren tager forbehold for det, der efterfølgende siges. Også i den efterfølgende påstand bruges modalitet til at gradbøje og relativere udsagnets anknytning til kategorien Sandhed. Her er det modusadjunkten ”måske”, som svækker sandsynligheden. Uden dette ”måske” ville udsagnet have fremsat følgende påstand: ”I den muslimske tradition har man en større respekt for gamle mennesker”. Jeg vil dog argumentere for, at påstanden ikke ændres afgørende af indsættelsen af modusadjunkten. Sammenligner vi nemlig med brugen af modalitet i udsagnet i linje 20-21, drejer det sig om en anden type svækkelse af udsagnet end i linje 4:

20 Tine: nå P når en kristen dør så varer det ofte op til fire dage op til at man har fået arrangeret
21 begravelse og det hele

Udsagnet drejer sig om varigheden mellem, at ”en kristen dør”, og ”at man har fået arrangeret en begravelse”. ”Ofte” angiver dermed vanligheden af varigheden på ”op til fire dage”. Det er ”ofte”, men ikke altid, at der går op til fire dage. Modalitet drejer sig altså her om en relativering af en praktisk forekomst angivet ved en materiel hændelsesproces (”varer”). At det ikke altid, men ”ofte” ”varer” op til fire dage, er altså en nuancering, der præciserer en information om praktiske forhold. Vender vi os nu igen mod udsagnet i linje 4, drejer det sig her om en relationel proces (”har”) knyttet til nominalkonstruktionen ”større respekt”. Det er således en ganske anden type udsagn, der svækkes i linje 4 end i linje 21, nemlig et udsagn, som informerer om ”muslimers” intentioner og tilbøjeligheder, som udsagnet dermed påberåber sig privilegeret adgang til. Hvor ”ofte” i linje 20 præciserer, kan man snarere sige, at ”måske” i linje 4 **u-præciserer**. I dette lys fremstår brugen af ”måske” snarere som en præventiv foranstaltning – et forbehold og en gardering mod potentielle indvendinger, samtidig med at påstanden opretholdes.

Modalitet bruges altså i linje 3-4 til at svække og dæmpe det samlede sætningskompleks’ betydningsmæssige sammenknytninger (linje 1-9), samtidig med at de opretholdes. Det dæmpende, forbeholdne ”måske” begrænser således i minimalt omfang de kategorisk positive formuleringer om ’den muslimske tradition’. Det fremstår som nævnt snarere som en upræcision i en påstand, der efterfølgende genfremsættes og konsolideres.

Det samme mønster kan genfindes i lærertalen i linje 20 - 26:

20 nå.. når en kristen dør så varer det ofte op til fire dage op til at man har fået arrangeret
21 begravelse og det hele så der går nogle dage før man.. bliver begravet.. i den muslimske
22 tradition.. der skal man helst blive begravet den samme dag som man dør..
24 og det er en tradition at det er sådan.. det er også en tradition at man vasker den døde det
25 gør man også med kristne men her.. i den muslimske tradition der vasker man ligesom når man
26 vasker før bøn

Mens brugen af modalitet i linje 20-21, som omtalt ovenfor, indsætter en præcisering i forhold til den praksis, der foregår (”ofte”), udfylder modalitet i det efterfølgende udsagn en anden plads, der ligner brugen af ”måske” i linje 4, nemlig organisering af forbehold. ”I den muslimske tradition” ”skal man helst” blive begravet samme dag. ”Helst” har farvning af værdisætning – noget, der foretrækkes, men det behøver ikke være sådan. Dette tillægger ’den muslimske tradition’ en farvning af subjektiv vilje, tilbøjelighed og præference. Samtidig svækker det brugen af

modalverbet ”skal”, der installerer høj grad af forpligtelse. På den ene side tillægges ”den muslimske tradition” altså en forpligtende forskrift, på den anden side svækkes og subjektiveres denne forskrift.
Imidlertid forsvinder den subjektivt farvede gradbøjning af nødvendighed og forskrift ud i de efterfølgende udsagn, der fremsættes kategorisk positivt:

24 Tine: og det er en tradition at det er sådan .. det er også en tradition at man vasker den døde det
25 gør man også med kristne men her.. i den muslimske tradition der vasker man ligesom når man
26 vasker før //bøn//

Her er det nemlig ”en tradition at det er sådan”. Forbeholdet for udsagnets sandhedsværdi er altså taget (22) og skydes derpå ned i det efterfølgende, hvor ’traditionen’ er noget, hvor tingene ”er sådan”, altså foregår på en bestemt måde.

Sammenfattende kan vi nu sige, at ’tradition’ i lærertalen på den ene side er noget, der er løsere end f.eks. lov, regel eller skrift, og på den måde åbnes der op for både forbehold og subjektivering. På den anden side er ’tradition’ en fast kollektivitet, som ”muslimer” er indlejret i, og som genererer de praktiske handlinger (f.eks. ”vasker”), som talen fremstiller.

Sammenligner man med talen om dødens håndtering i det, der hen ad vejen fremskrives som kristent (tekst 1), så genfinder vi brugen af materiale processer (knyttet til handlinger, adfærd og begivenheder), der i forbindelse med kristendommen var organiseret gennem brug af forpligtende modalitet, altså som forskrift. Der udfolder sig altså både i talen om det almene/danske/kristne og i talen om ’den muslimske tradition’/’muslimer’ en tale om dødens håndtering knyttet til handlingsorienterede praksisser. Hvad der til gengæld fremtræder som en afgørende forskel er, at valgelementet i forhold til dødens praksisser er fraværende i talen om ’den muslimske tradition’/’muslimer’. Også foreskrivelserne er vagere; de svækkes, hvor de bruges. Til gengæld fremstår ”den muslimske tradition” som noget, der genererer praksisserne – hvad ”muslimer” gør: Til tider med visse modalt organiserede forbehold, men ikke af den grund mindre vedholdende. Når ”muslimerne” gør noget, så er oprindelsen til praksis at finde i ”den muslimske tradition”. I talen er ’den muslimske tradition’ altså som udgangspunkt en vidensinstans, der foreskriver og i forlængelse heraf evner at generere kollektivet af ’muslimers’ praksis.

11.3.4 De antikke muslimer og det travle, danske ”vi”. Opsamling og åbning for fortolkning
Ordet ”tradition” har ikke optrådt i lektionen før i forbindelse med islam. Som anført bruges det oftest i bestemt form (”den muslimske tradition”). ’Tradition’ farver det, der tales om, med noget gammelt og noget fastlagt. Dette understreges af udsagnet om en tradition for ”en større respekt for

gamle mennesker…fordi.. det er.. en måde at sige dem tak for at de har passet.. én da man var lille.. og der er også en tradition for.. at børn passer deres forældre når de bliver gamle" (4-6), hvor tradition knyttes til netop "respekt" for noget gammelt, nemlig ældre mennesker.

"Den muslimske tradition" har en særligt markeret status i forhold til lektionens overordnede emne; dødens håndtering og begravelse. Det ses bl.a. af udsagnet: "Og ligesom jeg skrev i starten så er det jo en- en sorg for alle mennesker at miste en de kender T og det er det også for muslimer" (2-3), der refererer tilbage til talen om 'den kristne begravelse' (tekst 1, linje 30-31: "Det er en stor sorg at miste én.. man er i familie med.. et menneske man holder af").

"Muslimer" indbefattes altså i dette almene vilkår – 'for alle mennesker' – men det betones særligt, at det, der gælder for "alle mennesker", også gælder for muslimer, som altså præsupponeret ikke som udgangspunkt befinder sig i denne kategori. På denne måde indbefattes muslimer i det almene vilkår, samtidig med at "muslimer" italesættes som en særlig kategori, der ikke pr. definition hører til "alle mennesker".

Til det almene vilkår, som "muslimer" deler, tilføjer lærertalen nogle omstændigheder, der særligt gælder 'muslimer', og som skærper det almene vilkår for disse, nemlig "større respekt for gamle mennesker" (linje 4). I udsagnet "fordi.. det er.. en måde at sige dem tak for at de har passet.. én da man var lille" (5) kan "en måde" både henvise til begravelse og til "større respekt". For det sidste taler det efterfølgende udsagn: "Og der er også en tradition for.. at børn passer deres forældre når de bliver gamle" (5-6). Udsagnet vedrører her ikke længere begravelse og dødens håndtering, men informerer generelt om, hvad der karakteriserer "muslimer" som gruppe; noget, der kan hentes viden om i "den muslimske tradition".

"Den muslimske tradition"/"muslimer" karakteriseres altså som noget ekstra og særligt ved 'gamle mennesker, der har passet én da man var lille', ved 'børn, der passer deres forældre, når de bliver gamle' og ved en 'respekt', som er 'større'. Det præsupponeres, at den respekt, som muslimer nærer, er 'større' end den, som nogle andre nærer. Disse 'andre' er det travle danske "vi", som præsenteres i linje 6-9: "I danmark er det jo efterhånden sådan at langt de fleste gamle kommer på plejehjem…og de har har hjemmehjælper fordi vi har alle sammen så travlt".

Talen om dødens håndtering og begravelse knyttet til islam fordeler sig med Foucaults begreb i to *figurer*: et muslimsk "man" over for et dansk "vi". Mens det sidste karakteriseres af travlhed, karakteriseres den muslimske figur ved tradition, ældre mennesker og respekt. Hvor det travle, danske "vi" er nutidigt, peger det muslimske "man" tilbage i tiden. Den viden, der organiseres i talen, holder sig nogle steder, nemlig i TRT 3 og 5, til begravelsens håndtering, men forskydes

også: Nemlig i TRT 1 fra dødens håndtering og religiøst relateret ritualistik til karakteristika ved to modstillede figurers praksis i bredere kulturlig forstand.

11.3.5 Fortolkning og perspektivering: Elevtalerne og den relevante og gyldige eleverfaring

I forbindelse med det alment/danske/kristne så vi primært interaktion med elever i form af lærerens konstruktion af eleverfaring, nemlig til eleven knyttet erfaring gennem organisering af en af deres forældre, som indslag i klasserumstalens curriculum. Elevtale var i denne forbindelse en bekræftelse, dvs. et ”ja”-udsagn, som læreren udbad sig.

I forbindelse med lærertalen om ’den muslimske tradition’/’muslimer’ er der ikke tale om, at lærertalen bruger elevers og deres forældres kroppe. Til gengæld viser den udvalgte sekvens (tekst 2), hvor talen om islam opstartes, en relativt stor mængde elevtale sammenlignet med sekvensen (tekst 1), som både åbner lektionen og talen om kristendom.
I tekst 2 blander elever sig på eget initiativ i talen, men kun i Gülsens tilfælde bliver elevtale genstand for anerkendelse og inkorporering.

Hvis vi på baggrund af analysen af lærertalen i det foregående vender os mod elevtalerne, kan vi nu sige, at den lærertale, som Hazems tale, der afvises som ikke-relevant, knytter sig til, lige så lidt handler om lektionens overordnede emne (”det fjerde ritual”, begravelse) som den undertematisering, som Hazem foreslår. Skønt lærertalen altså selv har rykket på relationen til lektionens overordnede tema, afvises Hazems tale ikke desto mindre ud fra et argument om relevans. Faktisk kan man sige, at lærertalen med afsæt i afvisningen af den tematisk <u>for</u> afvigende elevtale formår at rekonstruere sin egen tales relation til temaet og gå videre med ”når en kristen dør” (TRT 3, linje 20).

Hvad angår Lamines tale, afviger den heller ikke fra den forudgående lærertale (24-26), hvad angår tematik. Hvad angår sproglige træk, ligger de to taler også tæt på hinanden: Begge bruger ”man”, begge forholder sig til samme praktiske handling (”vasker”), og begge er formuleret kategorisk positivt. Lamines brug af ”også” (32) betoner samtidig hans tales karakter af supplement til lærertalen, og at det ikke er en egentlig anfægtelse af lærerens fremstilling: Det er rigtigt nok, hvad der siges – blot er der mere at føje til det.
Lærerens manglende respons og Lamines gentagelse af udsagnet peger imidlertid på, at der er tale om en kampsituation. Og henvisningen til bogen, som ikke siger det samme som Lamine, fremstår i og med, at lærertalen fortsætter, hvor den slap, ikke som en indrømmelse af, at lærerens viden er <u>begrænset</u> til den bog, som hun baserer sin præsentation på. Tværtimod må det forstås som afvisning af den tale, Lamine forsøger at lægge ind, til fordel for ’bogen’ og læreren som vidensautoriteter. Lamines status som videnskanal overtrumfes med ”den bog”, som kun læreren i

situationen har adgang til og kan udtale sig om. Samtidig fremstår Lamines forsøg på at bidrage i relation til lærerens reaktion som et forsøg på at anfægte lærerens vidensautoritet – i og med at hans bidrag afvises som en sådan anfægtelse. Det fastslås samtidig, at det er læreren og 'bogen', der besidder gyldig viden om "den muslimske tradition" – ikke Lamine.
Gülsens tale derimod fremstår som anført både relevant og gyldig. Hvad hendes tale bidrager med, har hun tilsyneladende berettiget autoritet til at udtale sig om. Mens det er som vidensinstans uden ekspliciteret relation til egen erfaring, at Lamine søger at intervenere – i opposition til, hvad der viser sig at være 'bogen' og lærerens håndtering af denne, kan Gülsens tale i højere grad tolkes som knyttet til noget oplevet. At hun har erfaring med, at "nogen muslimer" dør og bliver begravet i "deres hjemland", er ikke usandsynligt.
Hazems tale derimod søger at sætte en problematik, der tilsyneladende opleves som anfægtende, på dagsordenen. I og med at dette ekskluderes, kan vi anlægge den tolkning, at Hazems tale af læreren hverken opleves som relevant med hensyn til tema eller som noget, der repræsenterer en legitim type erfaring. En eleverfaringstype, der fremstår som legitim, så vi derimod iscenesat af læreren i forbindelse med det almene/danske/kristne, nemlig konkret erfaring med dødens håndtering/ritualer.

Senere i samme lektion er der flere eksempler på lærerforsøg på at inddrage/iscenesætte relevant og legitim eleverfaring knyttet til islam på en måde, som er mere direkte sammenlignelig med talen om og til Nikoline og Niels, men med et andet resultat. Som i nedenstående eksempel, hvor læreren søger at få Hazem til at bidrage med noget selvoplevet:

1 Tine: Så kan jeg fortælle at dét har jeg også læst og jeg kan huske at T så forstod jeg det lige
2 pludselig- Lubna jeg kan huske T at du sidste år s-så tog I til en T en- T sådan en sammenkomst
P 3 fyrre dage efter der var en der var død
4 Hazem: det var mig
5 Tine: og det var du ogs- det var dig der var i sverige P
6 Hazem: ja
7 Tine: ja P hvem var det der var død
8 Hazem: T min farmor eller morfar det kan jeg ikke huske P
9 Tine: ja P og så tog i til sverige for det var en der var blevet begravet i sverige P og så to-
10 Hazem: nej P hun blev begravet i iran P
11 Tine: iran men i samledes i sverige så
12 Hazem: //ja//
13 Tine: //ja// P fordi det var en der boede i sverige P
14 Hazem: nej
15 Tine: nej hvorfor tog i så til sverige
16 Hazem: det er fordi T
17 Lamine: det var dér hun var
18 Hazem: T (lang Pause) min moster
19 Tine: din moster var derovre P men man-
20 Hazem: og hun skulle-
21 Tine: jeg har læst at de tre første dage efter der er en i familien der er død P så laver man ikke
22 mad der hjemme men så kommer venner og familie med mad til én P

Undertemaet er et bestemt ritual i tilknytning til død og begravelse, nemlig ”sådan en sammenkomst…fyrre dage efter der var en der var død”. Her henviser læreren til, at hvad hun har læst fik hende til at forstå, hvad eleven Lubna har været til, nemlig sådan en slags sammenkomst. Brugen af både ”I” og ”du” peger formodentlig på elevens familie. Her bryder Hazem ind med ordene: ”Det var mig” (4). På lærerens spørgsmål (7) kan Hazem ikke huske, hvem præcist som var død. Herefter starter en lærerudspørgen, hvor læreren gætter sig til erfaringen, som så korrigeres af Hazem (9-14).
Efter en række mislykkede gæt stilles nu et mere åbent spørgsmål, der dog samtidig præges af en vis skepsis (”nej hvorfor tog i så til sverige”, 15), hvortil Hazem tøver med at svare (”det er fordi..”, 16). Lamine foreslår, at ”det var der hun var” (17), idet det ikke er klart, hvem ’hun’ er. Hazems svar peger efter en længere pause på sin ”moster” (18), og læreren konkluderer, at ”din moster var derovre.. men man-” (19). Herefter gør Hazem forsøg på at forklare (”og hun skulle-”, 20), men afbrydes af læreren, der vender tilbage til at referere til, hvad hun har læst (21-22). Der vendes derefter ikke tilbage til undertemaet.

Det er læreren, der fortæller historien om Hazem og sammenkomsten. Hazem anmodes blot om at bidrage til dokumentationen ved at bekræfte. Læreren foreslår altså, hvad eleverfaringen går ud på. Hazem svarer tøvende og delvist afkræftende. Forsøget på organisering af eleverfaring virker tilsyneladende ikke, og læreren vender tilbage til, hvad hun ”har læst”. Vi ser altså den samme måde at organisere eleverfaring i selve lærertalen på som i forbindelse med Nikoline og Niels. Blot fungerer spillet ikke i forbindelse med Hazem, som ikke leverer den udbedte bekræftelse, og/eller hvor lærerens iscenesættelse af elevens erfaring tilsyneladende ikke fremstår genkendelig for eleven.

Samlet set vil jeg sige, at lærertalens håndtering af elevtale – herunder elevtale, som læreren selv udbeder sig – fremstår som tvetydig: På den ene side forventes eleverne at bidrage og skal tillades at gøre det. Deres oplevelser og erfaring er tilsyneladende en gyldig del af curriculum i klasserummets tekst. På den anden side styres eleverfaring af læreren, der former den, så den passer ind i lærertalen, hvilket ofte fører til, at elevtalen må afvises. På denne måde fremstår den mest gyldige eleverfaring som den, der kan eksemplificere lærerens pointer på en måde, så det nærmer sig selvoplevelse. Hazems tale om ’reklamen’ synes irrelevant for lærertalen, mens lærerens iscenesættelse af hans erfaring med ”sammenkomsten” ikke fremstår som relevant at formulere for ham. Lamines tale organiseres heller ikke om noget, der kan genkendes som ’erfaring’.
Set i dette lys vil jeg sige, at også den tale, der udgrænses i talen relateret til islam, bliver en del af talen om islam, netop fordi den udgrænses. Den er med til at vise, hvad der er relevant og gyldig viden om islam, gennem markeringen af, hvad der ikke er det. Herunder også Lubnas forsøg på at tale, som aldrig lykkes.

11.3.6 Fortolkning: De differentierede komparationer

I talen om det almene/danske/kristne fandt vi, foruden et ”man”, der ikke pegede tilbage på andet end generelle vilkår, og derfor må siges at være et alment ”man”, figuren ’Nikolines far’. Altså en personificering forbundet til en bestemt person, udtrykt med grammatisk ental. Et individ. Heroverfor står i talen om ”den muslimske tradition”/”muslimer” det personificerede ”muslimer/muslimerne”. Her er det konkretiserede og personificerede altså en flertalsform og som udgangspunkt en gruppe, der fra starten organiseres som svarende til ”den muslimske tradition”. Hvor talen om det almene/danske/kristne udspiller sig mellem det individuelle (valg) og det kollektive (indfældede) med en individfigur i centrum, er indfældetheden og kollektiviteten forudsat og den gennemgående struktur i talen om islam. Senere i lektionen søges også talen relateret til islam forbundet til individer i form af elever, som det er tilfældet med Hazem og sammenkomsten. Pointen er, at mens kristenhed er noget, der oparbejdes gradvist fra talen om det almene over mod det kristelige, og som gradvist indfælder individfigurer heri, så oparbejdes muslim-hed ikke, men er selve udgangspunktet.

I talen relateret til islam har det samtidig konsekvenser for talen om det alment/danske/kristne. Talen om ”den muslimske tradition” afføder nemlig en ikke-gradueret tale om ”vi” ”i Danmark” (7-9), ligesom det konkretiserede (også plurale) ”kristne” (”en kristen” (ubestemt ental, 20), ”kristne” (flertal, 25)) dukker op og fremtræder som en eksplicit og fast størrelse uden samme grad af anknytning til fleksibilitet og individualitet, som var på spil i talen om det almene/danske/kristne (i tekst 1). Talen om ”den muslimske tradition” og ”muslimerne” smitter altså af, ikke hvad angår det antikke, der alene knyttes til ’muslimer’, men hvad angår betoningen af det faste og kollektive. Desuden er organiseringen af ”præsten” som professionel og arbejdende, der i talen om det alment/danske/kristne var parallel til talen om bedemænd, fraværende i forhold til både imam og præst i talen om den muslimske tradition/muslimer. Ligeså forsvinder præsten som individuel og erfaringsnær, som vi så det i talen om Anne/Niels’ mor, ud, når ’det kristne’ fremskrives i forbindelse med ’muslimer’. Sammenligningerne med ”den muslimske tradition”/”muslimer” producerer således også betydninger og viden relateret til kristendom. Men ”præsten” og ”imamen” er ikke den eneste type sammenligning, vi finder i lærerpræsentationsudsagnene knyttet til begravelse og dødens håndtering i islam. Snarere er der tale om tre forskellige måder at sammenligne ”den muslimske tradition”/”muslimer” med ’noget andet’ på:

Den religionsorienterede lighedsprægede komparation

Af denne type er sammenligningen af ”imamen” med ”præsten” og sammenligningen af afvaskningspraksisser af den døde. Denne type komparation organiserer en sammenlignelighed grænsende til lighed mellem kristen og muslimsk begravelsespraksis, og lighederne betones stærkere end forskellene. Det, der sammenlignes, er her knyttet til religiøs autoritet og institution og

til rituel praksis. Den forskel, der etableres, er knyttet til rituel praksis og opgøres som en primært praktisk forskel.

Den religionsorienterede ulighedsprægede komparation
Af denne type er sammenligningen af intervallet mellem død og begravelse. Udsagnene: ”Når en kristen dør” ”varer det ofte op til fire dage”, før ”man har fået arrangeret begravelsen”, sammenlignes med ”den muslimske tradition”, hvor ”man” ”helst” ”skal” ”blive begravet den samme dag”. Her opgøres intervallet mellem død og begravelse i relation til kristendom som praktisk forekomst/forhold og i relation til islam som foreskrevet forpligtelse. Til det første knytter sig ”en kristen”, dvs. en entalsform, en person, men en ubestemt person; til islam tradition og kollektiv. Det, der sammenlignes, er knyttet til rituel praksis uden for religiøse institutioner. Den forskel, der etableres, knyttes til det rituelle som praksis i forhold til det kristne, og det rituelle som dikteret af kollektivitet og tradition i forhold til islam. Mens praksis i relation til kristendom altså fastholdes som praksis i sig selv, knyttes praksis i relation til islam til en genererende instans; ’den muslimske tradition’.

Den kulturlige, modstillingsprægede komparation
Af denne type er den indledende komparation i tekst 2, der etablerer en forskel mellem på den ene side ’den muslimske tradition’/’muslimer’ og ’vi .. i Danmark’: En forskel, der bliver formativ for den efterfølgende tale. Forskellen produceres ved at knytte ”muslimer” til sorg som alment vilkår, samtidig med at muslimer udskilles fra ”alle mennesker” som en særlig gruppe. Dette forstærkes gennem etablering af på den ene side ”den muslimske tradition”s særlige forhold imellem ældre og børn og voksne og på den anden side det danske travle ”vi”.
Det, der sammenlignes, er knyttet til kultur/socialitet, nærmere bestemt forholdet mellem familieinstitutionen og en travlhed, der associerer til ’arbejdsliv’, hvor det første knyttes til muslimer og det sidste til det danske ”vi”.

Lærerpræsentationen fremsætter altså forskellige typer sammenligninger, der placerer sig mellem grader af lighed og modstilling/ulighed i de måder, sammenligningerne producerer forskel på.
Den komparationstype, der producerer den mest markante forskelssætning, nemlig den kulturlige komparation, er samtidig den, der på mest værdiladet vis iscenesætter ”den muslimske tradition” som noget positivt og rart. Rarere end det danske, i hvert fald. ”Den muslimske tradition” for at tage sig af hinanden i familien modstilles det danske. Denne positive værdisætning trækker samtidig på en præsupponeret fælles værdisættelse om, at det er godt at tage sig af de ældre og skidt at sende dem på plejehjem. At en elev siger ordet ”plejehjem” samtidig med læreren, altså gennem en talen-i-munden på læreren, tyder desuden på, at lærerudsagnet (”..plejehjem”) er forventet. Retorikken er bekendt, nærmest en kliché.

I dette mønster af gradbøjede forskelssætninger er det overordnede mønster, at islam fremskrives med udgangspunkt i kristendom og i sammenligning med kristendom og det danske – det er imamen, der er ligesom præsten, ikke omvendt. Hvorimod kristendom, når den introduceres i lektionens start, fremskrives gennem noget 'alment'. Samtidig sker der noget med 'det kristne/danske', når det bruges til at fremskrive islam: Det produceres som en mere fast og afgrænselig størrelse.

11.4 Fortolkning i temaer på tværs af de to analyseblokke

I det følgende fortolker jeg de to analyser i sammenhæng med hinanden, idet hovedspørgsmålet er, hvilke vidensobjekter og hvilke subjekter for viden der kan siges at fremkomme. Med andre ord opsamles, sammenlignes og fortolkes analyserne ud fra en Foucault-inspireret begrebsliggørelse. Jeg søger her at pejle mig ind på, hvor i analyserne det begynder at få betydning, hvilke egenskaber der tilskrives talerne uden for klasserumstalen, og inddrager nu også, hvilke sociale kategorier i forhold til minoritet/majoritet eleverne i talen kan karakteriseres som. Afslutningsvis søges dette pejlet ind på, hvad analyserne åbner af spørgsmål, som må belyses via afhandlingens anden analysestrategi, hvor fokus er på de talende; på elever som socioøkonomiske forekomster og på fordelinger imellem dem.

11.4.1 Konstruktionen af objekterne 'kristendom' og 'islam'

Vidensobjekterne 'kristendom' og 'islam' konstrueres i klasserummets officielle tekst gennem praksisser knyttet til dødens håndtering og ritualer i forbindelse med død – "begravelse".

'Kristendom' fremskrives dels gennem det almene: Det almene vilkår, at nogen dør, og de forpligtelser, der knyttes hertil. Samtidig organiseres 'kristendom' gennem en række valg. Disse valg knytter sig til ting, der skal ordnes, foruden den dødes ting, ting, som skal skabe begravelsen, blomster, kiste osv. samt f.eks. kørsel, og valget mellem at brænde eller begrave. Disse valg formidles gennem bedemandssystemet, i forbindelse med hvilket det, der tales om, identificeres med det danske.
De figurer, der optræder, er individer: Individet 'Nikolines far', individet 'Niels' mor/præst' og det mere uprivate 'bedemanden', men som netop også er fremstillet i ental og i bestemt form. Om de sidste to figurer understreges det, at de er professionelle og på arbejde. Kristendom og praksisser knyttet hertil er således karakteriseret ved:

- At være forårsaget af almene vilkår
- Giver tilbud om at opfylde de af disse vilkår genererede behov
- At der er valgmuligheder

- Knyttet til ting og artefakter, der kan vælges gennem professionelle institutioner, særligt bedemandssystemet
- Repræsenteret ved enkeltpersoner/individer, som samtidig har fast tilhørsforhold til en kollektiv rituel og institutionel ramme, nemlig kirken, og hvoraf to ud af tre personfigurer er knyttet til udvalgte majoritetselever i klasserne.

Kristendom fremtræder dermed som en ramme, der angiver en række valgmuligheder, og som samtidig tilbyder en begrænsning af disse valgmuligheder. Disse valg foretages af individer og formidles af professionelle individer. Individerne er kendetegnet ved at være indfældet i en begrænsende ramme, som dog samtidig er fleksibel. Vidensproduktionen om kristendom er organiseret som foreskrivelse af muligheder for praktikker.

'Kristendom' forskyder sig mod i højere grad at blive fremskrevet med betoning af det kollektive, når det fremskrives som 'muslimers' modsætning. Dels i form af dansk moderne travlhed, som giver associationer til arbejdsmarkedet og til manglende omsorg mellem ældre og deres voksne børn (og indirekte: mellem ældre/voksne og børn). Dels ved at blive præsenteret som en praktisk størrelse uden binding til tradition modsat 'muslimer'. Her fremstår 'kristendom' ikke som knyttet til valg.
Kristendom er altså almenmenneskelig og dansk – modsat 'særlig', 'muslimsk' og 'traditionel', og karakteriseret ved valgmuligheder, der samtidig er indfældet i en kollektiv ramme. Det kollektive betones mere end det valg- og individorienterede, når det italesættes som modsætning til 'muslimer'.

Heroverfor fremskrives 'islam' som en bestemt og afgrænselig tradition, som genererer praksis for et bestemt kollektiv af personer "muslimer"/"muslimerne". 'Islam' repræsenteres gennem figuren 'den muslimske tradition', kollektivet af 'muslimer' og 'imamen'. Sidstnævnte beskrives som den eneste i bestemt entalsform. "Imamen" beskrives ikke som professionel, men optræder i forlængelse af 'den muslimske tradition'. Islam og praksisser knyttet hertil kendetegnes således ved at være:
- En bestemt og afgrænset tradition
- Et kollektiv af muslimer, som står i modsætning til Danmark og det danske "vi"
- Dette kollektivs handlinger ligger i forlængelse af og kan udledes af 'den muslimske tradition'
- Disse handlinger er bl.a. bundet til 'ældre' og 'respekt' modsat det fortravlede, arbejdsmarkedsorienterede danske.

Islam er praksisser, sine steder styret af værdier (respekt for ældre), knyttet til noget, der ligger tilbage i tiden, og genereret af 'den muslimske tradition' som en instans, der rummer praktisk og til

tider subjektiveret viden (baseret på f.eks. respekt og som noget, der kan udsige, hvordan det bør være).

Islam er altså en tradition og et kollektiv, der genereres af traditionen, og islam er ikke dansk. Islam fremstår som en slags ikke-dansk nationalitet, der præges af noget tilbageskuende, men ikke af relation til arbejde, profession og ting og varer, der skal ordnes og vælges. I forhold til almene vilkår har dette nationale kollektiv særlige omstændigheder tilknyttet.
Kristendom er almen og dansk. Den kendetegnes ved et spil mellem det individuelle og det kollektive, og i dette spil tilvælges praktikker, som samtidig tilbydes af en række institutioner (bedemandssystemet, kirke), som både tilbyder og begrænser valg. Kristendom er altså en national og dermed kollektiv individualitet.

I forlængelse af ovenstående kan man sige, at i repræsentationen af islam er 'den muslimske tradition' den primære figur og en udsigelsesmodalitet (subjekt) i sig selv – i repræsentationen af kristendom er udvalgte individfigurer det. Dette giver forskellige betingelser for inddragelse og organisering af eleverfaring i forhold til de to religioner og for at være elev, der knyttes til en af disse.

11.4.2 Konstruktion af subjekter: Eleverfaring

Der tegner sig i de analyserede passager forskellige måder, hvorpå lærertalen forholder sig til eleverfaring.
I forhold til det almene/danske/kristne er der tale om lærerkonstruerede figurer relateret til elever. Det drejer sig om 'Nikolines far', der iscenesættes som en, der skal begrave sin mor, 'Nikolines farmor', ligesom vi senere kan finde det i talen om 'Niels' mor'/'Anne'/'præst'.

Figurerne fungerer på flere måder: Dels giver de krop, individualitet og erfaringsnærhed til stoffet, dels binder de stoffet til elevkroppe. At dette stof er forbundet med danskhed/kristendom iscenesætter dermed de to elever som relateret til disse størrelser. Samtidig øger det stoffets danske karakter, i og med at det netop er to majoritetselever, som stoffet bindes til. Der er altså tale om parallelle bevægelser, der dels fremskriver eleverne i relation til danskhed og kirke – dels øger dette stofs relation til majoriteten/det danske.

I forbindelse med 'den muslimske tradition'/'muslimer' oparbejdes der ikke individer. Derimod er der tale om kollektive størrelser, som ikke oparbejdes gennem talen, men er tilgængelige fra temaets opstart. Når entalsfiguren "imamen" et stykke henne i talen introduceres, er det ligeledes også uden binding til bekendte kroppe og individualitet. Personificeringen ligger altså alene i den kollektive person "muslimer"/"muslimerne", som også indtales af Lamine, og som bliver startskud til lærerens

introduktion af delemnet om ”muslimer”. Desuden tillægges ’den muslimske tradition’, som anført visse steder, et subjektivitetspræg.
Hvor de elevbidrag, der forekommer i forbindelse med det almene/danske/kristne (foruden de nævnte supplementer i form af enkelte ord, f.eks. 23, 26), netop sker på lærerens foranledning som en adspørgende bekræftelse, har de tre elevtaler i forbindelse med talen om islam og de deraf affødte ordvekslinger på flere måder en anden karakter.
De sker ikke på lærerens opfordring, og to af dem sker tilsyneladende uden forudgående tildeling af ordet. Heraf afvises ét bidrag uden kamp som ikke-relevant, og ét afvises, efter kamp, som ikke gyldigt med henvisning til bogen, læreren har læst. Kun et enkelt bidrag opnår anerkendelse, forstået på den måde, at det dels betegnes som ”information”, og derpå, i reformuleret form, indgår i lærerens tale.

Hvis man sammenligner den type eleverfaring, som læreren organiserer, og de typer elevbidrag, som eleverne organiserer, er forskellen, at ingen af eleverne organiserer deres bidrag som noget selvoplevet, mens læreren organiserer eleverfaring som bundet til levet liv. Skønt en sådan type eleverfaring ikke dukker op i form af lærertale eller lærerorganiseret tale i forbindelse med oparbejdningen af talen relateret til islam, modsat kristendom, søger læreren ved elevmedvirken i tilfældet med Hazem og begravelsessammenkomsten at organisere et bidrag, der netop er tilknyttet noget oplevet. Den vekslen mellem lærerens tale og elevens tale, som vi finder her, er præget af læreren som den, der foreslår indhold, og eleven, der afkræfter eller tøver, samt ekskludering af elevens tale i det eneste udsagn, der søger at gøre andet end at be- eller afkræfte lærerens spørgsmål. På den måde genfinder vi strukturen fra inddragelsen af Niels og Nikoline i inddragelsen af Hazem. Inddragelsen af Hazem peger på et skisma i forhold til, hvad der har vidensmæssig status; forholdet mellem eleverfaring og ’bogen’, mellem elever som vidensleverandører og læreren som den fortolkende autoritet. Og hvornår og hvordan hvad har status.

Lærerkonstruktionen af eleverfaring peger på, også hvor den ikke lykkes, at det er som oplevende subjekter, eleverne har plads som vidensleverandører. Modsat lærertalen skal elevtalen holde sig til noget, der er relateret til dødens håndtering og begravelsespraksisser, og dette med udgangspunkt i levet liv. Læreren sidder via bogen inde med den formelle viden, men elever inddrages til at binde den formale viden til det private. Gyldige eleverfaringer er således dem, der illustrerer den formale viden gennem noget oplevet og privat. På denne måde peger analyserne på den gode elev som én, der taler ud af sig selv, og dermed agerer subjekt, eller som ved at bekræfte lærerens organisering af sig selv som et sådant accepterer at være objekt for videnskonstruktion.

I denne sammenhæng er der forskel på, hvordan den muslimske og den almene/danske/kristne subjektplads organiseres. Pladsen for det almene/danske/kristne elevsubjekt er et vælgende subjekt

inden for en vis begrænsende kollektiv ramme, som dog stadig er tilbud, tilbud som der vælges imellem. Dette fremstår som en mere smidig plads at iscenesætte levet liv i, eftersom afvigelser forså vidt bare vil bekræfte valgmuligheder og fleksibilitet.
Den muslimske subjektplads må derimod svare til 'traditionen', det genererende subjekt, som det er affødt af. Når den konkrete kilde til denne tradition af læreren hentes fra 'bogen', åbner inddragelsen af elever, både i form af deres uopfordrede tale og i form af lærerudbedt erfaringslevering, for muligheden for konflikt: For hvad nu, hvis det af traditionssubjektet affødte subjekt, repræsenteret ved elevtalen, siger noget andet, end det traditionen – i lærerens bogbaserede udgave – siger? Hvor afvigelser mellem lærerudsagn og potentielle elevudsagn dermed ser ud til ikke blot at kunne rummes af, men faktisk at kunne give næring til, repræsentationen af det almene/danske/kristne, åbner afvigelser i forhold til 'den muslimske tradition' (som læreren fremstiller den) op for potentiel konflikt.

11.4.3 Lærerautoritet gennem og i kamp mod eleverfaring

Der tegner sig dermed et sammensat og skismatisk billede af forholdet mellem på den ene side læreren som vidensformidler og autoritet og på den anden side eleven som leverandør af erfaring. På den ene side fremstår organisering af eleverfaring som understøttende for lærerens præsentationer. Dette sker i eksemplificeringen gennem Nikoline/'Nikolines far', i og med at det både understreger og udvikler det billede af kristendommen som almen og dansk, som oparbejdes i lærerpræsentationen. Det sker også gennem Niels/'Niels' mor', hvor 'Niels' mor' gennem sin ekspertstatus legitimerer viden om kristendom, som læreren har organiseret den, samtidig med at hun gennem at være Niels' mor også tjener til at intimisere stoffet. Der er med andre ord tale om en styrkelse af læreren som vidensautoritet gennem inddragelse af eleverfaring som både dokumentation og illustration, samtidig med at den viden, der præsenteres, gøres svær at komme uden om – qua den intime binding af denne viden til elever.
Som anført er de afvigelser i form af elevindvendinger, der kunne komme, ikke på samme måde potentielle trusler, når det handler om repræsentation af kristendom. Lærerens tale organiserer da heller ikke forbehold, men organiserer snarere den foreskrivende ramme som et fleksibelt mulighedsrum, hvor afvigelser fra det af læreren sagte snarere kunne tjene til bekræftelse af lærerens pointe: Man kan gøre det på mange måder, men det bliver det ikke mindre alment/dansk/kristent af. At kollektiviteten omkring det almene/danske/kristne altså netop er fleksibel gør den også sværere at opponere mod. Fraværet af opposition fra elevside og den iscenesatte eleverfaring som en styrkelse af læreren som vidensautoritet, i forbindelse med oparbejdningen af kristendom, må forstås i dette lys.

At oparbejdningen af islam tager udgangspunkt i figurer, der i både talen hos eleven Lamine og hos læreren tages for givne (jf. optakten: "Hvad med muslimerne"), skaber et anderledes grundlag for

både lærerorganiseret eleverfaring og for dét, som uopfordrede elevbidrag kan gøre ved lærerpræsentationen.
Her bliver organisering af eleverfaring potentielt en kamp: Dels en kamp for at få elever til at bidrage – til at levere sig selv på den ønskede måde (som vi så det i forbindelse med Hazem og sammenkomsten), dels som en kamp mod elevbidragene. At en sådan kamp potentielt er til stede, også før de konkrete elevinterventioner i lærerens tale, tyder lærerens brug af forbeholdsmarkører i indledningen på (jf. f.eks. "så kan man sige i den muslimske tradition... har man måske" (3-4)). Der tegner sig dermed i talen relateret til islam en ambivalens i forhold til eleverfaringer/bidrag modsat den produktive fleksibilitet, som er mulighedsrummet i forbindelse med talen relateret til kristendom. Der synes at være et skisma mellem på denne ene side at inddrage elever og på den anden side at bibeholde lærerens plads som vidensautoritet – garanten for faglighed. Dette skisma må forstås i forlængelse af den fast afgrænsede og praksisgenererende størrelse, 'den muslimske tradition', som læreren, i og med at den er introduceret, må tale på vegne af og udtrykke privilegeret indsigt i.

Også elevtalen fremstår som skismatisk. Den uopfordrede elevtale fremstår vagtsom: Årvågen over for forkertheder, som kunne dukke op i lærertalen. Samtidig fremstår den opfordrede elevtale som modvillig og/eller tøvende. Her er det ikke uvæsentligt, at denne tale netop kommer fra minoritetselever, der italesættes af sig selv og/eller af lærerne som havende en eller anden relation til islam. De talende elever er dermed potentielle erfarende og bidragende subjekter i klasserummets tekst, når denne relateres til islam. De fremstår som placeret i et skisma mellem på den ene side at ville anfægte den plads, både de og islam har til rådighed ('den muslimske tradition' og de deraf genererede 'muslimer'), samtidig med at de, i og med at det er den eneste plads, de har i talen, også må opretholde pladsen og dens monolitiske karakter. Hvor majoritetseleverne i disse eksempler indskrives i stoffet og dermed i kristelighed i et rum, som fremstår som uproblematisk og fleksibelt, fremstår rummet omkring islam som både fast afgrænset og utydeligt og som præget af en ambivalens, der samtidig ikke kan rummes af talen.
Mens kristendom bliver til gennem det almene, bliver islam til gennem modstillingen til kristendom. At subjektpladsen dermed både er mere afgrænset og mindre gør tilsyneladende ikke ambivalensen mindre – hverken i forhold til pladsen for at være elev med erfaringspotentiale i forhold til islam eller i forhold til pladsen til at være en lærer, der skal administrere forholdet mellem formalisering og intimisering af stoffet, når talen falder på islam.

11.4.4. Opsamling på fortolkningstemaerne: vidensformer: objekter og subjekter, og hvem disse subjektiviteter knyttes til

Analyserne peger for det første på, at kristendom og islam ikke tales frem på samme vis. Der er tale om enkelte sammenlignelige forhold i forbindelse med talen om imam og præst, men de er

undtagelsen, og de figurer under præsentationen relateret til islam. Det er nemlig islam, der er genstand for sammenligning, mens italesættelsen af det kristne, der kan rumme noget knapt så kristent, og som fremtales foreskrivende og som svar på almene problemer, sker netop med udgangspunkt i 'noget alment'. Talen relateret til islam tager derimod udgangspunkt i og vender tilbage til en genererende instans, der gør det ud for 'muslimsk subjekt', nemlig 'den muslimske tradition' repræsenteret ved ansigtsløse figurer som 'imam' og 'man'. I forbindelse med 'det kristne' får præsentationen derimod ansigt via individfigurer, der bindes til elever. Dette sker også i forbindelse med islam, men i en ramme, der dels er snæver og dels rettes til talere, der ikke lader sig inkorporere i videnskonstruktionen for her at lade sig selv levere på en gyldig måde. Dette peger på, at der er ganske bestemte former, som 'eleverfaring' kan antage for at være gyldig viden, der samtidig ikke truer læreren som vidensautoritet, men snarere underbygger den. Den ambivalens, som lærertalen opviser i intimiseringstiltagene, må dog også forstås i forhold til, hvilke elever der tales til. Hvor majoritetseleverne bekræfter og lader læreren fortælle sig, fungerer det knapt så gnidningsfrit med minoritetseleverne. De konfliktmomenter, som installationen af eleverfaring og samtidig: kampen mod elevbidrag viser, peger dermed også på et forskelligt vilkår for minoritets- og majoritetselever for at indgå. For det første er den ramme, de skal indgå i, mere fast organiseret. For det andet er de som udgangspunkt at opfatte som relateret til stoffet og kan dermed vælge mellem at lade læreren bestemme sig eller at prøve at trække vidensproduktionen i en retning, hvor de er medbestemmende. Under alle omstændigheder er de på forhånd positioneret som en del af stoffet med en ganske anden potens end Nikoline, der finder sig i, at hendes farmor med anledning i vidensproduktion gøres død. Dermed er vi nået til spørgsmålet om, hvordan eleverne, eller udvalgte elever i talen, ses af lærerne, hvordan de fremstiller sig selv, og hvordan dette kan forstås i forhold til et bredere blik på, hvad de bringer ind i rummet. Og vi er nået til spørgsmålet om, hvem alle de andre elever er, både minoritetseleven Lubna, som vi aldrig får at høre, og alle de andre 41 elever, som talen taler til.

Kapitel 12: Undervisningens *positioner* og elevernes *positionering* gennem studiet af turtagningspraktikker

12.1 Indledning: Undervisningens institutionelle organisering og dataproduktionen

Analysen af elevernes positionering i forhold til at indtage tilgængelige positioner undersøges her, som det også er tilfældet i analysen af forløbet på B-skolen, med udgangspunkt i praktikker, hvor praktikker knyttet til turtagningssystemet er i centrum. Med afsæt i elevernes fordeling i forhold til at indtage turtagningssystemets positioner analyserer jeg, hvordan eleverne fordeler sig i forhold til strategier, og hvordan disse strategier farves af minoritets- majoritetsstatus krydset med kategorien køn. På den måde fremtræder der et mere komplekst billede af kategorierne minoritet-majoritet og køn, idet disse kategorier opbrydes med, hvordan de respektive aktører i kategorierne praktiserer. Samtidig viser analysen, at nogle måder at praktisere på som elev i forhold til turtagning domineres af nogle elever mere end andre, og at dette netop farves af minoritet/majoritet og køn.

Hvad angår materialet, som analyseres i dette kapitel, er det et langt mere komplekst materiale end i forbindelse med B-skolen. Det afspejler den langt større variation af arbejdsformer, der bruges på C-skolen, modsat B-skolen, hvor al undervisningen i det forløb, jeg observerede, var organiseret som katederstyret plenumundervisning. De to datamaterialers forskellige kompleksitetsgrad afspejler således en forskellig kompleksitetsgrad i *undervisningens institutionelle organisering* i forhold til arbejdsformer og i forhold til anvendelse af rum. Det, der er i fokus i dette kapitel, nemlig turtagningspraktikker i plenumseancer, er på C-skolen ikke organiseret væsensforskelligt fra B-skolen, men den status, plenumundervisningen har i forløbet, er (som vist i Kapitel 10) forskellig. De forventninger, der før forløbet fra lærerside knyttes til undervisningen og til bestemte elever og kategorier af elevers bidrag til forløbet, er i høj grad knyttet til gruppearbejdet, hvorimod plenumseancerne på B-skolen slet og ret udgør forløbet, og forventninger til dem ligeså.

Hvordan analysen af turtagningssystemet kan være med til at belyse både lærerkategorisering af aktører og videns- og subjektformation er som nævnt temaet i Kapitel 14, hvor dispositionsanalysen i Kapitel 13 knyttes sammen med analysen i dette kapitel.

Som skildret i Kapitel 4 er en af de måder, registreringskategorierne er opbygget i observationen af undervisningen på C-skolen, at jeg sondrer mellem irettesættelsestyper i forhold til henholdsvis illegitim brug af turtagningssystemet, irettesættelser på bevægelsestyper og alle andre typer irettesættelser, og ikke som på B-skolen alene mellem irettesættelser for bevægelser og alt andet. Dette gør det muligt at stille skarpere ind på forholdet mellem, hvilke elever der søger ordet uden eksplicit forudgående lærersanktion, og hvem der irettesættes for det, samt i hvilket omfang de

bliver det set i forhold til hinanden. Dette er trukket kraftigt i forgrunden i den følgende analyse. Derimod har jeg valgt ikke at prioritere en analytisk udnyttelse af det forhold, at registreringsskemaerne i min observationspraksis på C-skolen er udfyldt med kortere intervaller end på B-skolen, nemlig ved at starte på et nyt skema hvert kvarter, hvor jeg på B-skolen alene har brugt et for hver ny lektion. Når jeg har taget dette valg, skyldes det, at skemaerne ikke udviste mærkbare forskelle hverken i forhold til fordelinger mellem aktører i de forskellige moduler eller i løbet af en lektion. At den tidslige dimension i det enkelte modul ikke har været interessant for mine forskningsspørgsmål har også dannet baggrund for dette valg.
Det centrale analytiske nedslag i det følgende er, som på B-skolen, kampen om ordet, og hvordan fylde i indtagelse af praktikker fordeler sig mellem elever. Ud over at positionen 'at erobre ordet uden eksplicit forudgående lærersanktion' kan analyseres skarpere her pga. de skarpere observationskategorier, hvad angår irettesættelser, er forskellen på den tilsvarende analyse knyttet til B-skolen og den analyse, der nu følger, ikke mindst, at vi befinder os i en aktørmæssigt meget mere omfattende setting. Der er mere end dobbelt så mange elever, faktisk mere end tre gange så mange elever. Og mere end dobbelt så mange lærere, for ud over de to lærere, der har organiseret forløbet, og som skiftes til at stå for plenumsessionerne, er eleven Kevins støtteperson nogle dage til stede i rummet. En bredere pensel og en mindre detaljeringsgrad har derfor været en nødvendighed for ikke at drukne analysen i detaljer, mere end det allerede måtte være tilfældet. Hvor jeg på B-skolen med de i alt kun 17 elever har valgt at behandle optællingerne på en måde, der tog højde for fravær, har jeg i dette forløb slet og ret trukket de tre elever ud, der havde fravær i over 50 % af undervisningstiden i forløbet.[107] De følgende analyser inddrager derfor kun de 47 elever ud af 50 i alt, der har været til stede i over 50 % af plenumtiden, og tager kun højde for mindre mængder fravær i analysen af enkelte udvalgte elevers strategier, hvor det skønnes at have betydning. Samtidig har fravær af velkendte institutionelle former, f.eks. afgrænsning af undervisningsseancerne i lektionslængder på 45 minutter, konsekvenser for, hvordan jeg kan systematisere mit materiale. På B-skolen var en seance afgrænset i lektionslængder, på C-skolen er en undervisningsdag i forløbet f.eks. organiseret tidsmæssigt som onsdag d. 5/10, hvor først 31 minutter bruges i plenum med udgangspunkt i læreroplæg, derpå 16 minutters gruppearbejde og endelig 29 minutters plenumopsamling inklusive fortsat læreroplæg. Jeg bruger dog lektionslængden som en måde at opbryde tallene på, så det f.eks. bliver muligt at sammenligne elever med hinanden. Men det er et vilkårligt snit, udelukkende brugt for anskuelighedens skyld.

De 355 minutter, der i forløbet blev anvendt på plenumseancer på selve skolen med klassens lærere, fordeler sig på følgende måde:
Type 1) Udgangspunkt i læreroplæg: 223 min., dvs. 62,82 % af den samlede undervisningstid i plenum

[107] Det drejer sig om Sofie, Rune (4.y) og Lars (4.x).

Type 2) Udgangspunkt i organisering af eller opsamling på gruppearbejde, hvor læreroplæg også til tider indgår: 52 min., dvs. 14,65 %
Type 3) Udgangspunkt i gruppefremlæggelser: 80 min., dvs. 22,54 %.

Det vil sige, at plenumseancerne kan karakteriseres som relativt stærkt rammesatte med læreren som den, der fordeler ordet via turtagningssystemet, hvad angår type 1 og 2, hvilket delvist også er tilfældet i type 3, hvor en elev fra de fremlæggende grupper enkelte gange forsøger at være fordeler af taleture, hvilket dog oftest overtages af læreren. Det er altså i denne ramme, at de forskellige turtagningspraktikkers fylde i forhold hinanden undersøges og efterfølgende elevernes differentierede indtagelse af dem.
Med disse forskelle og disse korrektioner og således også særligt skærpede foki gentages for så vidt analyseproceduren, som den udformedes i Kapitel 8. Men nu i en sammenhæng, hvor fortsættelse følger: Plenumsessionerne er hverken den eneste eller i lærernes forhåndsitalesættelse den primære setting, hvor eleverne skal præstere sig selv. Derfor leder denne analyse over i den næste (Kapitel 13), ikke observationer af gruppearbejdet, men analyse af eleverne i en gruppe, hvordan de kategoriseres og anerkendes/underkendes, og hvordan de i deres beskrivelser positionerer sig i forhold til forløbet og dets arbejds- og indholdsformer, samt hvordan de kan ses i lyset af hinanden.

12.2 De 47 elever i klasserne fordelt på sociale kategorier

Som indledningsvis systematik på fordelinger mellem aktører, dvs. som en baggrund for at fremanalysere aktørstrategier, bruges længere inde i analysen, som det var tilfældet i den tilsvarende type analyse på B-skolen, at fordele aktørers fylde på de forskellige positioner i turtagningssystemet. Dette ud fra en forhåndskonstrueret kategorisering på sociale kategorier, hvor ud fra indtagelsen af praktiktyper imellem grupperinger af elever opgøres. Denne aktørkategorisering er (som diskuteret i Kapitel 1) en foregribelse af dispositionsanalysen, men uden at se på netop dispositioner som noget fremanalyseret. I analysen af B-skolen ligger analysen af lærerkategoriseringer af elever før analysen af turtagningspraktikker og elevernes kategorisering på de i Kapitel 1 præsenterede to udvalgte baggrundsvariabler, nemlig de på hver sin måde potente og meget højlydte kategorier minoritet/majoritetsstatus og køn. I analysen C-skolen er analysernes rækkefølge lagt omvendt, ligesom analysen af dispositioner er mere omfattende i dybden, men mindre i bredden. En indledningsvis præsentation af eleverne på de to udvalgte baggrundsvariabler, der senere skal opbrydes, er derfor nu nødvendig.
Mens kategoriseringen på køn sker ud fra navne og cpr-numre og derfor er en enkel måde at gøre forkonstruktionen på, er opgørelsen af minoritets- og majoritetskategorier mere kompliceret. I lærernes indledningsvise elevbeskrivelser falder der således mindst to kategorier ud:

De, der ikke kategoriseres gennem et ikke-dansk nationalt tilhørsforhold (i alt 34)
13 drengekategoriserede elever: Kevin, Nicolai, Niels, Christian, Rasmus, Claes, Oliver (4.x), Johannes, Philip, Jannik, Jacob, Janus, Joachim (4.y)
21 pigekategoriserede elever: Josefine, Maria, Patricia, Julie, Louise, Sascha, Daniella, Laura, Sabine, Trine (4.x), Signe, Emma, Freja, Clara, Caroline, Pernille, Frederikke, Amalie, Sif, Simone, Nikoline (4.y).

De, der beskrives gennem ikke-dansk nationalt tilhørsforhold og som 'muslimer' (i alt 9)
6 drengekategoriserede: Sami, Mehmet (4.x), Amir, Hazem, Khaled, Lamine (4.y)
3 pigekategoriserede: Gülsen, Aya (4.x), Lubna (4.y)
De har alle to ikke-danske forældre med en migrationshistorie knyttet til lande i Nord- og Vestafrika og Mellemøsten, til Iran og til Tyrkiet. Det er også disse elever, der nævnes som modtagere af undervisning i dansk som andetsprog.

Minoritetskategorien udlæser jeg således af og overtager fra lærernes kategorisering, nemlig ved relationen til noget ikke-dansk, noget til islam knyttet og til noget, der har at gøre med at være kategoriseret som 'tosproget'.
Ikke desto mindre kan den sidste kategori opgøres på mere kompleks vis. Den opgøres i lærernes kategoriseringspraktikker mere omfattende. Hvad der komplicerer er fire elever, der beskrives gennem én eller flere ikke-dansk forældre og én dansk. Det drejer sig om:

- Rebecca (4.y), der behæftes med: "dansk mor og… afrikansk far". Faren "…er der ikke mere men der er en anden afrikansk mand som… virker fuldstændig far i forhold til hende". Læreren Jens nævner adspurgt, om hun får undervisning i dansk som andetsprog, at det kan han ikke huske. Det gør hun ikke i de timer, jeg observerede under pilotobservationerne.

- Paula (4.x), som behæftes med: "Som har en mor fra Chile", og "forældrene er også skilt". Faren nævnes ikke direkte, men hun nævnes som en af de elever, der er "halvt tosprogede kan man sige", fordi "de har alle sammen den ene af de to forældre til at være ikke-dansk". Det samme gør følgende to elever:

- Anders (4.x), der beskrives som "thailænder". Dette udbygges med, at hans mor er thai, og hans far enten er "død" eller "ikke eksisterende", "i hvert fald ikke overhoved i […] Anders' liv…".

- Benjamin (4.x), der beskrives som "halv amerikansk", "amerikansk far" og "akademikermor".

Hvis vi vender os mod markører i kropstegn, og forstår hvid kontra ikke-hvid som nordeuropæisk hvid kontra ikke-nordeuropæisk hvid, bærer Benjamin hvide kropstegn og de tre andre ikke. Sammenligner man med de 9 elever, der defineres ved ikke-dansk nationalt tilhørsforhold, uden at dette har selskab af noget 'dansk', relateres alle 9 elever til lande i Mellemøsten og tilgrænsende lande som Tyrkiet og Iran samt Nord- og Vestafrika, dvs. hvad der ofte forbindes med 'islam' og karakteriseres som 'muslimske lande'. Jeg vil således argumentere for at opgøre disse som en fuld minoritetskategori, mens de 4 elever, hvor det ikke-danske opbrydes af det danske, udgør en blandingskategori mellem minoritet og majoritet. Halvminoritet, har jeg valgt at kalde det. Det forhold, at Benjamin bærer hvide kropstegn, er i den sammenhæng mindre afgørende, end at hans kropstegn og baggrund tilsyneladende tolkes med udgangspunkt i en mor, der regnes for så dansk, at hun kan fremtales ved noget andet ("akademiker"). Benjamin er snarere halv majoritet end halv minoritet. Jeg vil derfor medregne Benjamin i majoritetskategorien. Anders defineres som "thailænder" og Paula primært ved sin chilenske mor. Disse placerer jeg derfor i, hvad jeg vil kalde halvminoriteter. Der medregner jeg også Rebecca, hvor det afrikanske fædrene indslag fremstår som så stærkt, at morens danskhed skal markeres eksplicit, og at hun er én, man må have i tankerne, når man skal liste, hvem der får undervisning i dansk som andetsprog. Disse tre elever regnes, medmindre andet anføres, til minoritetskategorien.
Denne forkonstruktion af sociale kategorier relaterer altså til elevers kropsmarkører og eksplicitte italesættelser fra lærerside af disse og tegner sig som følger:

Fordelingen mellem hel- og halvminoritet, krydset med køn (antal):

(samlet, begge klasser)	*Piger*	*Drenge*
Hel minoritet: 9	*3*	*6*
Halv minoritet: 3	*2*	*1*

Fordeling mellem minoritet (halv- og helminoritet samlet) og majoritet og køn (procent):

(samlet, begge klasser)	**Piger: 26 = 55,32 %**	**Drenge: 21 = 44,68 %**	100 %
Minoritetsstatus samlet: 12 = 25,53 %	**5 = 10,64 %**	**7 = 14,89 %**	100 %
Majoritetsstatus: 35 = 74,47 %	**21 = 44,68 %**	**14 = 29,79 %**	
Elever i alt 100 %	-	-	-

Klasserne består altså samlet set af ca. 1/4 elever med minoritetsstatus og ca. 3/4 elever med majoritetsstatus.[108] En 1/5 af klassernes elever udgøres af kategorien "hel minoritet" (19,15 %). Der går lidt flere piger end drenge (55,32 % piger) og lidt flere piger med majoritetsstatus end drenge med ditto (44,68 % piger mod 29,79 % drenge), mens det forholder sig omvendt med kønsfordelingen på minoritetskategorien.

Modsat på B-skolen udgør de elever, der kan opgøres som minoritet – eller som minoriserede i forhold til migrationshistorie, relation til nation, kropstegn og fortolkningen af disse, på C-skolen også kvantitativt en minoritet i klassen. Hvordan udspiller udfyldelsen af positioner sig, og hvordan praktiseres det at være elev i en sådan social økonomi med en sådan institutionel organisering? Det er et af de spørgsmål, som analysen i dette kapitel nærmer sig ud fra blikket på praktikker.

12.3. Datakorpus

Datakorpus består af omkring 200 registreringsark (udfyldt med 15 minutters intervaller) sammenskrevet på omkring 50 skemaer opdelt efter undervisningsscenariets varighed. Det vil sige, at der til hver af de 9 observationsdage hører mellem 5-10 skemaer. Disse er opdelt på de to klasser (4.x og 4.y), også i de fælles sessioner. På den første observationsdag opgav jeg at registrere bevægelser, fordi jeg havde for travlt med at få registreringen af turtagningspraktikker til at fungere med begge klasser samlet – noget jeg ikke havde haft mulighed for at afprøve i pilotobservationer.

12.4 Brugen af rummet

Plenumseancerne, som analysen i dette kapitel omhandler, foregår som omtalt i Kapitel 4 som regel i det rum, der kaldes 'auditoriet'. Det er i dette fysiske rum, denne beskrivelse vil tage fat.
Her har eleverne, modsat når de sidder adskilt i klasser, hvor de typisk sidder 4-6 elever grupperet efter fast bordplan,[109] ikke nogen på forhånd organiserede pladser. Den, der foredrager, en af lærerne eller i slutningen af forløbet; den gruppe, der fremlægger, står ved et whiteboard i den ene ende af rummet. Her på skrives der (men ikke tit), og her fra vises PowerPoint (hver session). Her befinder sig også computeren, hvorfra en PowerPoint-præsentation kan styres. I denne ende befinder også jeg og mit lydudstyr sig.
Derudfra åbner sig en hestesko. Bagerst i rummet er en enkelt række borde skubbet op ad væggen. Eleverne og den lærer eller de lærere, der ikke foredrager (f.eks. også – de gange han er der – Kevins støtteperson Lars), kan således ved f.eks. læreroplæg fordele sig mellem borde og stole i

[108] Hvis de tre pga. fravær udtrukne elever – majoritetspigen Sofie og majoritetsdrengene Lars og Rune – medregnes, er fordelingen 76 % majoritet mod 24 % minoritet og 54 % piger mod 46 % drenge.
[109] For y-klassens vedkommende med såkaldte "bordformænd"; en funktion, der er afgrænset til perioder.

hesteskoen, på gulvet sidder som regel 7-8 elever og endelig sidder en række elver på den bagerste bordrække.
Eleverne skifter yderst sjældent placering under seancen, medmindre lærerne kræver det i forbindelse med uro, som de tolker som hidrørende en bestemt personkonstellation. Det forekommer dog kun enkelte gange. Selv om eleverne på gulvet ikke har nogen bordstruktur at holde sig til, sidder de forholdsvist stabilt på samme sted, og der rokeres i det hele taget ikke meget rundt i sessionerne. Når det sker, er det f.eks., at en elev mere ligger end sidder, og at elever på anden måde roterer rundt på stolen eller dét, der fungerer som plads på gulvet, og det sker hele tiden, men irettesættes sjældent. Jeg valgte hurtigt ikke at registrere disse bevægelser, men har til gengæld registreret, at denne type bevægelse irettesættes gennemsnitligt 4-5 gange pr. 45. minut (i alt 31 gange), hvilket er et fåtal af de gange, det forekommer.

Registreringer af de øvrige observerede bevægelsestyper er primært interessante, fordi der sker så relativt lidt i dem. Bevægelsespraktikker og irettesættelser af dem viser ikke meget, sammenlignet med hvad vi senere skal se i forbindelse med praktikker knyttet til turtagning, hvor der til sammenligning nærmest er uhyre megen aktivitet, og der er stor set ingen forskel i fordelinger mellem x- og y-klassen.

Ud af de 328 plenumminutter, der er registreret (svarende til ca. 7,66 lektion (7 lektioner af 45 minutters varighed og 29 minutter) inklusive seancen med bibliotekarens oplæg), sker det kun lidt over 1 gang pr. 45. minut, at en elev forlader rummet (i alt 8 gange), og det irettesættes kun halvdelen af gangene (4). At en elev rejser sig op sker, hvad der svarer 3-4 gange pr. 45. minut (i alt 24 gange), men det irettesættes yderst sjældent (2 gange under hele forløbet).
Hvad dette peger på er, at når plenumrummet er sat, så sidder man, hvor man sidder; man går sjældent ud af placeringen, når den er indtaget, og det er primært bevægelser, eleverne foretager sig på den plads, de har indtaget ved seancens start, der irettesættes. Disse irettesættelser udgør således langt størstedelen af irettesættelser for bevægelser (godt 84 % af i alt 37 irettesættelser), der i sig selv samlet udgør 18 % af de i alt 205 irettesættelser, der er registreret i forløbets plenumseancer, og dermed altså en relativt lille del af, hvad der irettesættes for. De få gange en elev rejser sig, er det for umiddelbart derefter at sætte sig igen, og det anerkendes stort set som legitimt. Det drejer sig altså om ganske små tal, der ikke kan sige meget om relationer mellem elever, hvad angår irettesættelser, og dermed tolkes i et legitimitetsperspektiv. Hvad der derimod er interessant er, hvilke elever der modtager irettesættelse, og hvilke der ikke gør det. Irettesættelser modtager 12 elever, nemlig minoritetsdrengene Mehmet, Lamine, Khaled, Hazem og Amir, majoritetsdrengene Benjamin, Nicolai, Christian, Claes, Jannik, Jacob, Janus og Joachim, Gülsen, der er minoritet og pige, og Trine, der er majoritet og pige. Det betyder således også, at resten af de 32 elever, som analysen omfatter, enten sidder meget stille, eller at deres måde ikke at sidde stille på anerkendes som legitim. Hvem de er, vender vi tilbage til i analysen af strategier.

12.5 Positioner i kampen om ordet: Plenumseancerne og forholdet mellem turtagningspraktikker

Elevernes tale i plenum falder i tre hovedgrupper. Den mindst praktiserede type taleture er, hvor elever udpeges til taletur uden selv forudgående at have markeret (7,76 %), dernæst taleture, hvor elever udpeges til taletur efter forudgående markering (40,68 %), og som den mest forekommende type tale; endelig taleture, hvor elever tager ordet uden eksplicit forudgående lærersanktion (51,55 %). Det er altså de to sidstnævnte praktikker, der udgør de mest søgte positioner i turtagningssystemet. Den sidstnævnte lidt mere end førstnævnte, men alt i alt er begge typer praktikker ganske omfangsrigt udfyldt.

Praktiktype	**Omfang af de praktikker, de 47 elever i analysen benytter**[110]
Elevmarkeringer	*279*
1. Elev vinder ordet på markering	131 40,68 % *= 46,95 % markeringer er succesfulde*
2. Elev udpeges til taletur uden egen forudgående markering[111]	25 7,76 %
3. Elev taler uden eksplicit forudgående lærersanktion med anledning i generelt spørgsmål	11 3,42 %
4. Elev taler uden eksplicit forudgående lærersanktion og uden anledning i generelt spørgsmål	155 48,14 %
Samlet: Elev tager ordet uden eksplicit lærersanktion	*166* *51,55 %*
Irettesættelser for ikke-lærersanktioneret plenumtale	*54 (= 122 taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion irettesættes ikke)* *= 67,47 % af taleturene uden eksplicit forudgående lærersanktion er succesfulde*
Irettesættelser i øvrigt	114
Irettesættelser i alt	**168**
Taleture i alt (kategori 1, 2, 3, 4)	**322**

[110] Praktikkerne er her og i det efterfølgende opgjort både på den samlede elevgruppe, forstået som de 47 elever, der var til stede i over 50 procent af undervisningstiden, altså ikke differentieret på de to stamklasser.
[111] Dette tal inkluderer ikke den afsluttende runde i plenum fredag 7/10, hvor læreren spurgte repræsentanter for de enkelte grupper om deres ønske til særligt emne. Samme bemærkning gælder de efterfølgende skemaer i eller knyttet til dette kapitel. Dette for at kunne isolere denne udspørgen fra de øvrige lærerudpegninger til taletur uden forudgående anmodning fra eleven. Det vil således sige, at der i det efterfølgende arbejdes med en turtagningsmængde på 322 taleture og således fratrukket de 10 beskrevne taleture fra 7/10 samt den fraværende Runes 3 taleture.

Anskuer vi de to praktiktyper ud fra, hvor ofte de søges indtaget i forhold til, hvor ofte det lykkes at indtage dem, viser skemaet, at 67,47 % af de forudgående ikke-eksplicit lærersanktionerede taleture går igennem, mens 40,68 % af markeringerne fører til taletur. Der er således set i det lys større chance for at komme igennem uden om eksplicit forudgående lærersanktion end ved at søge den. Skemaet viser også, at det er en mindre del, nemlig kun 6,33 % af denne type taleture, der sker med anledning i et spørgsmål stillet af læreren uden specifik elev som adressat. Alligevel gør den samlede forekomst på 3,42 % af denne type taleture, at vi må sige, at der er en lille overvægt af taleture, hvor læreren på en eller anden måde er eksplicit involveret. Nemlig både dem, der vindes gennem markering, dem, der vindes gennem erobring af ordet uden forudgående sanktion, men med anledning i et generelt spørgsmål fra læreren, og dem, man slet og ret udpeges til uden at have bedt om det, nemlig 51,55 %. Lægger vi dertil, at kun 67,47 % af de usanktionerede taleture går igennem, viser der sig et billede, hvor man kan sige, at den, der vover det, har rimelig god chance for at vinde ordet på denne måde, men at det er taleture, der er mere eksplicit legitimeret af læreren, der fylder mest i rummet. Samtidig er det dog også væsentligt, at 92,24 % at alle taleture sker på baggrund af elevers egen initiering gennem markering eller ved at søge at erobre ordet uden forudgående markering.
Det vil sige, at der er tale om et billede af turtagningssystemets praktikker, hvor praktikker, som kombinerer elevinitiering og lærermedvirken, fylder langt mere end den praktik, hvor det er adskilt. Samtidig kan vi sige, at krav om deltagelse gennem tale i plenum ikke primært ligger i eksplicit formulerede spørgsmål fra lærerne. Og vi kan sige, at dét at erobre ordet uden om turtagningssystemet ofte vil være en legitim og succesfuld praksis, som lykkes nogle af de gange, det forsøges, men nogle gange alligevel ikke, nemlig 2/3 mod 1/3. Dette peger på spørgsmålet om fordelinger: Hvem og i hvilken grad denne praksis lykkes for, og for hvem ikke. For eksempel: Hvem ligger henholdsvis over og under, og hvem ligger omkring 2/3's fordelingen i forhold til anerkendelse af denne type praktik? Det samme gælder markeringer, som lykkes i omkring 2/5 af de gange, det forsøges.
Hvad angår udpegninger af elever til taletur uden deres egen forudgående markering, er de i relation til plenumtalens øvrige praktikker relativt sjældne. Fordi de netop er så relativt få, bliver det interessant, hvem der omfattes af denne praktik: Hvem rettes udpegningerne til?

Hvad dette peger på, er spørgsmålet om relationer mellem aktører, nemlig for hvem og i hvilken grad hvilke positioner er indtagelige, og for hvem ikke. Hvem lykkes hvad for, i hvilken grad, og hvem lykkes ikke?

12.6 Hvem? Turtagningspraktikker i relation til aktører ud fra forkonstrueret social kategorisering

12.6.1 Fordelingen af den samlede mængde taleture

I forhold til den samlede mængde på 322 taleture fordeler de sig på de sociale kategorier som følger:

Elever (i alt 47)	Kategoriens procentandel af elevgruppen	Kategoriens andel af taleture	Taleture i gennemsnit pr. elev inden for kategorien
Minoritet, drenge (7)	14,89 %	29,81 %	13,71
Minoritet, piger (5)	10,64 %	13,35 %	8,6
Majoritet, drenge (14)	29,79 %	30,12 %	6,93
Majoritet, piger (21)	44,68 %	26,71 %	4,10
Samlet	100 %	100 % (99,99 %)	6,85

Denne måde at opgøre fordelingen af taleture på viser, at mens majoritetsdrenge og minoritetspiger har en andel af taleture, der svarer nogenlunde til, hvor stor en del de udgør af klassen, så har minoritetsdrengene en andel af taleture, der er dobbelt så stor som den andel, de udgør af elevgruppen, mens majoritetspiger har en noget lavere andel af taleturene i forhold til, hvor mange de udgør ud af den samlede elevgruppe. Dette viser sig også, når tallene opgøres i gennemsnitlige taleture pr. elev i kategorien. Her bliver det tydeligt, at minoritetspigerne i gennemsnit har flere taleture end majoritetsdrengene, men at begge kategorier ligger tæt på hinanden og lidt over gennemsnittet for den samlede elevgruppe. Majoritetspigerne ligger under dette gennemsnit, mens minoritetsdrengene er den kategori, der ligger længst over.

Samtidig er der i forhold til fylde af de taleture, som foregår i rummet, en lille overvægt til majoritetseleverne med 56,83 % af taleturene. Minoritetselevernes andel på i alt 43,16 % af de samlede afholdte taleture må dog siges at være et relativt højt tal, hvis man ser på, at de kun udgør en ¼ af klassens elever. Tallene peger samtidig på, at i forhold til, hvem der lægger tale ind af elever, ja så høres der på drenge i ca. 60 % af tilfældene (59,93 %). I forhold til deres antal taler minoritetsdrengene meget og majoritetspigerne lidt.

Halvminoritetseleverne er her, som anført, indregnet i den samlede minoritetskategori. Men det er værd at bemærke, at halvminoritetsdrengen taler to gange, og de to piger slet ikke gør det. Altså langt under gennemsnittet i minoritetskategorien.

12.6.2 Fordeling af markering og at vinde ordet på markering

Markering samt succesgraden med at få markeringer igennem til taletur opgøres her via procentfordeling i fylde i relation til kategoriernes respektive fylde samt gennemsnit pr. elev i kategorierne:

Fordeling af markering og at vinde ordet på markering:

Elever (i alt 47)	Kategoriernes procentandel af elevgruppen	Kategoriernes procentandel af markeringer	Kategoriernes procentandel af taleture, der vindes på markering	Markeringer pr. elev i kategorierne i snit	Taleture, der vindes på markering i snit pr. elev i kategorierne
Minoritet, drenge (7)	14,89 %	**19,71 %**	**19,08 %** (= 45,46 % markeringer er succesfulde)	**7,86**	**3,57**
Minoritet, piger (5)	10,64 %	**17,92 %**	**12,98 %** (= 34 % markeringer er succesfulde)	**10**	**3,4**
Majoritet, drenge (14)	29,79 %	**23,66 %**	**31,30 %** (= 62,12 % markeringer er succesfulde)	**4,71**	**2,93**
Majoritet, piger (21)	44,68 %	**38,71 %**	**36,64 %** (= 44,44 % markeringer er succesfulde)	**5,14**	**2,29**
Samlet	100 %	**100 %**	**100 %**	**5,94**	**2,79**

Minoritetseleverne **markerer** i forhold til gennemsnit pr. elev hyppigere end majoritetseleverne, særligt piger med minoritetsstatus, der markerer en smule hyppigere end drengene (10 markeringer i snit pr. minoritetspige mod 7,86 pr. minoritetsdreng). Majoritetspiger markerer også en smule mere end majoritetsdrengene (5,14 i snit mod 4,71). Ser vi på procentfordelinger mellem kategorierne, er afstandene mellem kategoriens fylde, og hvordan kategorierne fylder i indtagelsen af positionen, mindre end i det samlede billede. Men en ting er, hvad der søges indtaget – noget andet, hvad der opnås.

I forhold til succes med **at vinde ordet på markering** er majoritetsdrengene mere succesfulde end de tre andre grupper. Majoritetsdrengenes markeringer går igennem i omkring 62,12 % af forsøgene, mens minoritetsdrengenes lykkes med 45,46 %. Piger har den laveste succesrate, idet omkring 44,44 % af majoritetspigernes markeringer bliver til taleture, mens 34 % bliver det for minoritetspigernes vedkommende. Pigerne, både med minoritets- og majoritetsstatus, er altså mindre succesfulde end både majoritets- og minoritetsdrengene.

Blikket på forsøg på at indtage denne position (anmodning om ordet ved markering) viser altså, at minoritetspigerne her fylder mest, men også, at minoritetsdrenge og minoritetspiger i snit er dem, der pr. elev søger at indtage mest. Hvad angår succes med at indtage positionen (at opnå ordet ved markering), er majoritetsdrengene imidlertid de mest succesfulde, efterfulgt af minoritetsdrenge og majoritetspiger. Minoritetspigerne opnår mindst, når de forsøger.

12.6.3 Fordeling af ikke-eksplicit lærersanktionerede taleture

At tage ordet uden at have fået det tildelt, her opgjort samlet for både *med og uden anledning i et generelt spørgsmål fra lærerne*, er som skrevet den mest fyldende turtagningspraktik i forløbet. Fordelt på sociale kategorier ser det ud som følger:

Fordeling af taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion:

Elever (i alt 47)	Kategoriernes procentandel af elevgruppen	Samlet – taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion	Samlet – taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion
Minoritet, drenge (7)	14,89 %	**35,54 %**	**8,43**
Minoritet, piger (5)	10,64 %	**14,46 %**	**4,8**
Majoritet, drenge (14)	29,79 %	**29,52 %**	**3,5**
Majoritet, piger (21)	44,68 %	**20,48 %**	**1,62**
Samlet	100 %	100 %	**3,53 i snit**

Fordeling af irettesættelser og taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion, der ikke irettesættes:

	Irettesættelser, ikke lærersanktioneret Plenumtale i snit pr. elev	Irettesættelser for plenumtale uden eksplicit lærersanktionering	Procentandel af taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion, der ikke irettesættes
Minoritet, drenge (7) 14,89 %	**3**	**38,89 %**	**= 64,41 % succesfulde**
Minoritet, piger (5) 10,64 %	**0,8**	**7,41 %**	**= 83,33 % succesfulde**
Majoritet, drenge (14) 29,79 %	**1,71**	**44,44 %**	**= 51,02 % succesfulde**
Majoritet, piger (21) 44,68 %	**0,24**	**9,26 %**	**= 85,29 % succesfulde**
Samlet	**1,15 i snit**	100 %	-

Minoritetselever bruger denne måde at søge at vinde ordet på oftere end majoritetseleverne, og drengene mere end pigerne. Men dette vil også sige, at piger med minoritetsstatus bruger det mere

end drenge med majoritetsstatus (4,8 gange i snit pr. elev mod 3,5). Spørgsmålet er imidlertid, hvordan der så fra lærerside reageres på denne praktik, og her gør flere forhold sig gældende.
Hvad angår fordelingen af irettesættelser for denne type tale, er drenge med minoritetsstatus, altså dem, der oftest bruger denne praktik, også dem, der relativt set får flest irettesættelser for det (nemlig 3 i gennemsnit pr. elev mod f.eks. 1,71 for majoritetsdrengenes vedkommende).
Drenge med minoritetsstatus vinder altså ofte ordet ad denne vej, men til gengæld indkasserer de pr. elev flere irettesættelser, hvilket vil sige, at de i deres forsøg på at indtage positionen kvantitativt må indkassere flere afvisninger.
I forhold til succesrate ligger pigerne af både majoritets- og minoritetsstatus højest her. Majoritetspigerne søger godt nok kun ordet ad denne vej 1,62 gange pr. elev i kategorien, men når de gør det, er forsøget succesfuldt i 85,29 % af tilfældene. Minoritetspigerne søger det som sagt meget mere og er næsten lige så succesfulde med det (83,33 % af forsøgene irettesættes ikke). Majoritetsdrengenes succesrate på 51,02 % af forsøgene gør dem til den gruppe med den samlet set laveste succesrate på denne praktik, men minoritetsdrengene som samlet kategori befinder sig i midten af landskabet med en succesrate på 64,41 %.

Minoritetsdrengene må altså i gennemsnit tage en større mængde irettesættelser for denne praktik, men samlet set irettesættes deres taleture mindre hyppigt for det, end når majoritetsdrenge bruger praktikken, hvad de heller ikke gør så ofte som minoritetsdrengene, der trods deres medium succes med det er dem, der søger og bruger denne position mest.
Samlet set er minoritetsdrengene dem, der oftest bruger denne strategi til at positionere sig; med den omkostning, at de i forhold til mængde indkasserer et stort antal irettesættelser og dermed må løbe en potent risiko for underkendelse, når de søger at indtage talerummet ad denne vej.

12.6.4 Opsamling: At søge ordet gennem markering vs. at søge det uden om lærerens eksplicitte tildeling

Snit i optællingerne, der fordeler dem på både sociale kategorier og positioner peger overordnet på, at der i indtagelsen af talerummets mulige positioner (og forsøgene på det), altså turtagningspraktikkerne, tegner der sig mønstre med en vis grad af homologi med udvalgte sociale kategoriseringer. Drenge og piger fra minoriteterne vinder oftere ordet ved at bryde med markeringssystemet, det vil her sige: At de i deres praktikker bryder med lærerens rolle som eksplicit ordfordeler. For pigerne ser dette ud til at være en vej, der i højere grad anerkendes; i hvert fald afbrydes eller blokeres de ikke så ofte med irettesættelse, hvor de gør det, som minoritetsdrengene. Drenge fra majoriteten klarer sig til gengæld bedre gennem markeringssystemet end de andre elever. Generelt klarer piger sig dårligere her end drengene. Drengene irettesættes oftere end piger, hvad angår irettesættelse for plenumtale. Dette følger fordelingen af irettesættelser generelt, hvor drengene indkasserer godt 76 % af alle irettesættelser

(76,6 % af alle irettesættelser, der ikke er for bevægelse, indkasseres dermed af de 44,68 % af elevgruppen, der er drenge).[112]

12.6.5 Udpegning til taletur uden egen forudgående markering

Efter nu at have gennemgået de mest fyldigt søgte og praktiserede positioner i turtagningssystemet, som det tager sig ud i forløbet, vil jeg vende mig mod en af de mindst brugte, nemlig at blive udpeget til taletur uden selv at have søgt ordet. Denne position opfyldes mest af drenge, særligt minoritetsdrenge, både hvad angår fylde, og hvad angår denne kategoris andel af taleture pr. elev i kategorien:

Fordeling af udpegninger til taletur uden egen forudgående markering

Elever (i alt 47)	Kategoriens procentandel af elevgruppen	Kategoriens procentandel af udpegninger til taletur uden egen forudgående anmodning	Taleture i gennemsnit pr. elev i kategorier
Minoritet, drenge (7)	14,89 %	48 %	1,71
Minoritet, piger (5)	10,64 %	8 %	0,4
Majoritet, drenge (14)	29,79 %	28 %	0,5
Majoritet, piger (21)	44,68 %	16 %	0,19
Samlet	100 %	100 %	0,53

Hvad man ikke kan se af skemaet er, at ingen elever i kategorien ”halvminoritet” udpeges til denne form for tale. Nu er der ikke mange typer af denne praktik overhovedet, og kategorien ”halv minoritet” rummer tre elever, så den forskelssætning, som deres fravær her rummer, må ses i lyset heraf. Ikke desto mindre: Denne gruppe minoritetselever er ikke objekt for denne praktik. Derimod rettes næsten halvdelen af de uopfordrede direkte lærerudpegninger til helminoritetsdrenge. Selv om det drejer sig om yderst små marginaler, får majoritetspigerne færrest. De er i meget lille grad genstand for denne praktik.

Ud fra denne iagttagelse byder flere mulige tolkninger sig til. At minoritetsdrenge får flest henvendelser af denne type kan tolkes således, at helminoritetsdrengene får meget

[112] I forholdet mellem minoritets- og majoritetselever er der her ingen væsentlig forskel mellem drengene, men minoritetspigerne får, i forhold til deres antal, flere irettesættelser end majoritetspigerne, nemlig dobbelt så mange i gennemsnit pr. elev. Se Bilag Q.

læreropmærksomhed, som majoritetspigerne så i konsekvens heraf må siges at få meget lidt af og halvminoritetseleverne slet ingen af. Men kan læreropmærksomhed opgøres på denne måde? Og hvilken type læreropmærksomhed er det i så fald? De relativt set flere udpegninger af minoritetsdrenge kunne imidlertid også tolkes således, at de indtager en bestemt funktion i undervisningens organisering; og i så fald er det interessant, hvilken karakter denne type sjældent forekommende praktik har, som særligt minoritetsdrengene er genstand for. Dette peger på minoritetsdrengene som dem, der tildeles pladsen som 'dem, der skal bidrage med sig selv', hvor minoritetspigerne ikke i samme grad tildeles denne plads. Til støtte for denne fortolkning er også, at det netop er minoritetselever, der alle under en eller anden form italesættes som gennem en relation til islam, som spørges, og ikke halvminoritetseleverne, for hvem dette ikke gør sig gældende. I så fald tyder forskellen imellem køn på, at piger ikke udfylder samme funktion som 'bidragende muslimer' som drengene.

Vi har nu bevæget os bort fra at kigge på procentfordelinger og gennemsnitstal, og fortsætter vi på denne måde, viser det sig, at udpegninger af den omtalte type forekommer 19 gange til drenge mod 6 til piger og 14 gange til minoritetselever mod 11 til majoritetselever. Opgjort på denne vis – på konkret antal – tegner de fire forkonstruerede sociale kategorier sig på denne vis:

De 25 elever, der udpeges til taletur uden forudgående markering	Piger: 6	Drenge: 19
Helminoritetsstatus: 14	2	12
Majoritetsstatus: 11	4	7

Hvis vi går længere ind i fordelingerne, viser det sig, at kun 5 elever er genstand for denne praktik mere end én gang, nemlig 1 majoritetsdreng, 1 minoritetspige og 3 minoritetsdrenge, hvoraf Hazem er oppe på hele 7 taleture af denne type. Spørgsmålet er derfor snarere: Hvem er det, der inddrages på denne måde, og hvordan forholder dette sig til disses øvrige turtagningspraktikker? Samt hvad vi dermed kan vi sige om denne position. Dette vil blive belyst via et blik på elevernes strategier.

12.6.6 Opsamling og åbning mod analyse af elevers strategier

Hvad mine overvejelser om udpegninger til taletur uden forudgående markering peger på er, at optællinger netop ikke er et resultat, men en måde at gøre sig systematiske iagttagelser på, der kan åbne øjnene for praktikker og dermed positioner i rummet og forsøget på at indtage dem. Spørgsmålet er, hvorvidt dét at bryde tallene op i forhold til udvalgte sociale kategoriseringer så tjener som øjenåbner eller snarere øjenlukker. Jeg vil hertil sige, at det mest interessante resultat af disse snit er, at kontrasteringen af praktikker med sociale kategorier gør opmærksom på, at den forskellighed, som præger elevers praktiske strategier i forhold til rummets mulige positioner, kan forstås i relation til kategorier som minoritet/majoritet og køn. Hvad sådanne måder at lave

opgørelserne på til gengæld ikke viser er, at nogle taler meget, andre lidt, nogle gør noget mere, mens andre gør det mindre eller slet ikke. Frem for alt så gøres det på forskellige måder. Pointen er, at de elever, der her er opgjort i de forkonstruerede sociale kategorier, ikke nødvendigvis handler ligesådan som de elever, de her er kategoriseret med. Selv om nogle strategier, herunder søgning af bestemte positioner, viser forskelle mellem sociale kategorier, falder måden at kæmpe om ordet på og lade være med at kæmpe på forskelligt ud. Næste skridt i analysen vil derfor være at fremanalysere, hvilke strategiske mønstre der tegner sig ud fra de respektive aktørers praktikker. Dette ved at se på relationer mellem udvalgte elevaktører i forhold til hvordan deres respektive praktikker fordeler sig (positionering) på de institutionelle praktiktyper (positioner). At se på aktørernes strategier således er tillige en måde at fremanalysere social klassifikation i rummet på. Dette ud fra hvordan aktørerne tager sig ud i praktikken og ikke, som hidtil i dette kapitel, ud fra en forhåndsantagelse om rummets sociale kategorisering. De forkonstruerede sociale kategorier søges dermed nu opbrudt og rekonstrueret med et blik på aktørers praktikker i relation til hinanden. Hvad siger dette blik på strategier, denne måde at analysere materialet på, om positioner i rummet og om rummets sociale klassifikation?

12.7 Hvordan? Aktørrelationer set ud fra turtagningspraktikker. Den fyldende tredjedel af elevgruppen

For at indkredse de enkelte elevers strategier og deres relation til hinanden viser jeg nu spredningen af eleverne ud fra antallet af de gange, de vinder ordet (underordnet hvordan), hvilket ser ud som illustreret nedenfor. Der er netop tale om en illustration af spredning og forskelle, ikke om en begrundet kategorisering af kategorier på bestemte antal.

Illustration 1: Fordeling af taleture på aktører[113]

Kolonne nr.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Antal taleture	30-36	18-21	11-13	6-9	2-4	1	0
4.x		***Gülsen*** ***Benjamin***		Sami Mehmet Julie Nicolai Niels ***Christian*** Claes Oliver ***Trine***	***Patricia*** Louise Aya Sascha Laura Anders	Daniella Sabine	Josefine Maria Kevin Paula Rasmus
4.y	***Hazem*** ***Lamine***	***Lubna*** ***Amalie*** ***Joachim***	***Amir*** ***Emma*** ***Caroline*** ***Janus***	Jannik Nikoline	Signe Jacob Khaled Frederikke Sif Sarah	Philip Freja Pernille	Johannes Clara Rebecca

Dette tegner altså et billede af, i hvilken grad hvilke elever, hvad angår taleture i plenum, 'fylder i landskabet'.

Dette kan ses i relation til, hvem der 'prøver at fylde i landskabet', nemlig fordelingen af antallet af markeringer gennem håndsoprækning, altså tilkendegivelse af, at eleven ønsker ordet gennem brug af markering:

[113] De angivne intervaller i denne illustration (1) og den efterfølgende (2) er sammensat ud fra, hvordan taleture og markeringer fordeles. Det vil sige, at der f.eks. ikke er nogen elever, der har mellem 19 og 35 taleture, eller nogen elever, der har 3 taleture.

Illustration 2: Fordeling af markeringer på aktører

Kolonne nr.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5a**	**5b**	**6**	**7**
Antal markeringer	30	15-19	10-12	6-8	5	2-4	1	0
4.x		***Gülsen*** ***Benjamin*** ***Trine***	***Patricia*** ***Christian***	Sami Louise Nicolai Niels Claes	Aya	Mehmet Julie Sascha Daniella Laura Anders Oliver	Maria Sabine	Josefine Kevin Paula Rasmus
4.y	***Lubna***	***Amalie*** ***Lamine***	***Amir*** ***Hazem*** ***Emma*** ***Caroline***	Signe ***Janus***		Jannik Freja Jacob Khaled Pernille Frederikke Sarah ***Joachim*** Nikoline	Sif	Johannes Philip Clara Rebecca

De, der taler mange gange, vil jeg sige er dem, der udgøres af de to første kolonner i Illustration 1, og dem vil jeg nu kaste et nærmere blik på. Hvordan fylder de? Jeg vil, når jeg prøver at vise sammensatheden i de enkelte elevers praktikker, også inddrage sammenligninger med andre elever, særligt den øverste del af midterfeltet (kolonne 3). Samtidig vil jeg inddrage et blik på de elever, der forsøger at tale meget, her udvalgt med udgangspunkt i dem, der markerer meget. Hvilke mønstre tegner der sig med udgangspunkt i elever med mellem 11-30 markeringsforsøg og mellem 10-30 taleture (disse elever er markeret med ***fed + kursiv***)? De elever, som jeg tager udgangspunkt i som nogle, der dominerer talen eller forsøger på at gøre det gennem markering, er: Janus og Joachim,

der taler meget, Hazem, Lamine, Gülsen, Benjamin, Lubna, Amalie, Amir, Emma og Caroline, der både taler og markerer meget, og Trine, Patricia og Christian, der markerer meget.
De 14 elever, som jeg tager udgangspunkt i, holder 205 ud af de i alt 322 plenumelevtaleture i forløbet, dvs. 63,67 % af dem. Det vil med andre ord sige, at lidt under 1/3 af klassernes elever[114] holder knapt 2/3 af taleturene i klassernes plenumseancer. Men de gør det på meget forskellig måde og på måder, der kobler dem mere til nogle af klassernes mindre talende og markerende elever end til hinanden. Således kan der med udgangspunkt i de meget talende og markerende elever tegnes en række strategier i forhold til at praktisere i turtagningssystemet, som også tegner sig for mange af de mindre talende. Vi skal faktisk helt ned i området, hvor eleverne har fra 3-0 taleture, før mønstrene begynder at tegne sig anderledes. Det sidste hænger sammen med, at elever, der er positioneret i dette område af turtagningspraktikkens kamp, fordeling og anerkendelse/underkendelse, netop er markante ved deres fravær af gøren. Disse elever vender jeg tilbage til senere i kapitlet efter at have kigget på de meget talende.

Hazem og **Lamine** har mange taleture, og i deres mønster ligner de hinanden. Der er tale om en stor mængde af markeringer, nemlig henholdsvis 12 og 19. Omkring halvdelen af deres markeringer fører til, at de tildeles ordet. Begge taler meget uden eksplicit lærersanktionering, nemlig henholdsvis 23 og 19 gange. For dette irettesættes Hazem mere end Lamine, nemlig lidt under hver anden gang, mens Lamine irettesættes lidt under hver tredje. Begge tildeles desuden et tilsvarende antal irettesættelser for andet. De fleste af de to elevers taleture er uden eksplicit lærersanktionering, nemlig 2/3 af dem. Hazem og Lamine er de elever, der holder flest taleture i klassernes plenumseancer, men de tilkæmper sig oftest ordet uden eksplicit forudgående lærersanktionering, og altså lidt under hver anden og hver tredje gang irettesættes de for det. Det vil dog samtidig sige, at over halvdelen af de gange, de bryder turtagningssystemets regler, accepteres det af lærerne. Hazem og Lamine vinder altså ordet, men oftest ved at tage det selv. Denne praksis anerkendes kun delvist som legitim, ud fra hvad vi kan se af lærernes irettesættelsespraksis.

Mange markeringer og mange taleture har også **Benjamin** og **Gülsen**, men de vinder ordet på forskellige måder. Gülsen markerer 15 gange. Af dem tildeles hun kun ordet 3 gange, dvs. hver 5. gang hun forsøger (dvs. at 20 % lykkes). Benjamin markerer 17 gange, af dem tildeles han ordet 14 gange, dvs. langt de fleste gange han anmoder om ordet. Faktisk er han den af de meget markerende, der har størst succes med det (82,35 % af hans markeringer lykkes). Benjamin tager ikke ordet uden at have fået det tildelt mere end 4 gange, men det behøver han heller ikke. Gülsen derimod gør det 16 gange. Hun irettesættes også for det, men ikke ofte sammenlignet med hvad der

[114] Grænserne mellem denne den meget talende 1/3, den mindre talende del og den ikke-talende del skal ikke forstås som nagelfaste. Hvorfor det f.eks. er ved omkring de 8-9 taleture og de 7-8 markeringer, jeg trækker grænsen, må forstås som en vis form for vilkårlighed, forstået på den måde, at intervallerne og grænsesætningerne stadig skal forstås som en grafik på klassernes fordelingslandskab i turtagningspraktikker.

sker, når Hazem og Lamine gør det samme, nemlig kun 3 ud af de 16 gange, hun taler uden eksplicit forudgående lærersanktion.[115] Benjamin irettesættes en enkelt gang under hele forløbet, og da er det ikke for plenumtale. Hans 4 ikke-eksplicit sanktionerede taleture anerkendes altså som en legitim måde at tage ordet på. Gülsen har ikke stor succes med at erobre ordet ad eksplicit legitim vej, men hendes brud med de eksplicitte regler accepteres tilsyneladende implicit af lærerne, der kun lejlighedsvis irettesætter hende for det.

Lubna er den elev i klassen, der markerer oftest. Hun har også et relativt stort antal taleture, nemlig 19, hvoraf 7 er uden forudgående eksplicit lærersanktion. For dette irettesættes hun en enkelt gang, og det er den eneste irettesættelse, hun tildeles. Hendes succesrate i forhold til at få taleture igennem på markering er, at det lykkes i 12 ud af 30 tilfælde. Lubna vil altså gerne have ordet, men det lykkes hende ikke at erobre det nær så ofte, som hun prøver, og ikke nær så ofte, som det f.eks. lykkes Hazem og Lamine. Hendes succesrate med at få sin markering igennem inden for turtagningssystemet er dog betydelig bedre end Gülsens. Hvor Benjamin ser ud til at have en klar fornemmelse af, hvor meget han med succes kan erobre ordet, viser Lubnas praktik et ønske om at blive hørt mere, end hun har succes med at blive. Som Benjamin er hun dog en elev, der ikke irettesættes ofte, og de taler det samme antal gange. I mine observationsnotater har jeg gentagne gange noteret, at Lubna tager hånden ned, når hun er træt af at vente på at få ordet, og derefter senere rækker den op igen, og at hun pumper hånden op og ned for at påkalde sig opmærksomheden. Ud over at Lubnas behov for at tale ikke mødes med tilsvarende tildelinger af ordet, og at hendes anmodninger således ikke er afstemte med, hvad lærerne vælger at tildele hende, tyder noget således på, at Lubna har svært ved at vinde konkurrencen om ordet i de situationer, hvor hun ønsker ordet, og derfor må hun prøve igen. Modsat Benjamin, som tilsyneladende oftest får ordet, når han markerer for at få det.

Amalie tildeles ordet 6 gange ud af de 16, hun anmoder om det. Hun har altså lavere succes med at vinde ordet på markering end Benjamin, nogenlunde tilsvarende Lubna, og bedre end Gülsen. Samtidig tager Amalie ordet uden forudgående eksplicit lærersanktion 12 gange og irettesættes for det 2 gange. Som Gülsen og Lubna irettesættes hun altså kun i få tilfælde for det.

Joachim hører med sine 17 taleture til den del af klasselandskabet, som har mange taleture. Men han har ikke ret mange markeringer, nemlig 3 hvoraf han tildeles ordet på én af dem. Hans øvrige taleture bliver holdt ved at tage ordet uden eksplicit lærersanktion, og det tildeles han irettesættelser for i 8 ud af 13 tilfælde. Derudover er han den, der får flest irettesættelser i klassen i alt, fulgt af

[115] Til gengæld indtager Gülsen en andenplads, hvad angår øvrige irettesættelser (10), bagefter Joachim (15), og hun er den, der får tredjeflest irettesættelser i alt, bagefter (igen) Joachim (23) og Hazem (16). Praktikkerne omkring hendes taleture afviger derfor fra den generelle tendens i observationerne, hvor pigerne samlet set ikke irettesættes så ofte som drengene.

Hazem og Gülsen. Joachims måde at søge ordet på ser ikke ud til at blive anerkendt som legitim. Samme mønster tegner sig for **Janus** (13 taleture), der bruger praktikken med markering ved håndsoprækning lidt mere, men kun tildeles ordet ved 3 ud af 7 forsøg.
Et blik på de resterende relativt meget talende, nemlig Caroline (11 taleture), Emma (13 taleture) og Amir (12 taleture), opviser ingen decideret nye grundstrategier, men udvider spektret for dem, der allerede tegner sig.
Emma har stor succes med at få sine markeringer igennem (8 ud af 10, dvs. at 80 % af dem er succesfulde) med mindre tale, altså et mønster, der er parallelt med Benjamins. Som han taler hun også usanktioneret, uden at det fører til irettesættelser.
Selv om **Caroline** på nogle måder opviser et lignende mønster, er hendes succesgrad med at få markeringer igennem lavere end Emmas og Benjamin (6 ud af 10 gange). Sammenlignet hermed har **Trine** et lavere antal taleture (8 mod Carolines 11), hun er lidt mere succesfuld end f.eks. Gülsen med at få sine ganske mange markeringer (15) igennem, nemlig 6 gange, og svarer på denne vis nogenlunde til Amalie, men mindre end Benjamin og Emma og også lidt mindre end Caroline. Hun tager ordet uden forudgående eksplicit lærersanktion 2 gange, uden at det irettesættes. Også **Patricia** (4 taleture, men 11 markeringer) følger dette mønster. Det samme gør f.eks. **Christian,** som med sine i alt 7 taleture hører til midterfeltet i klassen, hvad angår antal taleture, og som får 6 ud af sine 11 markeringer igennem. Han taler kun uadspurgt 1 gang og irettesættes ikke for det. Der er altså tale om en succesrate med markeringer, der varierer fra Carolines 60 % og Christians ca. 54 % over Trines 40 % til Patricias ca. 27 %. Men trods en varierende succesrate ligner de hinanden mere, end de ligner andre elever. De ligner også de endnu mere succesfulde markører Emma og Benjamin, hvoraf sidstnævnte også fylder mere på de usanktionerede taleture. Patricia og Benjamin udgør altså yderpolerne på en skala, hvor Caroline ligger i midten.

Amir, derimod, matcher med sit høje antal markeringer sin relativt lave succesrate med at få dem igennem, og hans brug af usanktioneret tale, der underkendes i 40 % af forsøgene, trods et meget lavere antal taleture Hazem og Lamines.

Jeg vil nu prøve at tegne tre strategier ud fra, hvilke positioner der søges indtaget, hvilke forsøg der anerkendes, og hvilke der afvises/underkendes og frem for alt: Hvad der indtages eller tabes gennem kamp, og hvad der tegner sig som allerede indtaget eller ikke muligt at indtage. Med andre ord: Hvad siger positionernes udfyldelse og indtagelse om aktørernes strategier? Tre hovedstrategier, som praktiseres mellem polerne ’mere succesfuld’ og ’mindre succesfuld’, tegner sig. I lyset af disse tre positioneringsmønstre kan en stor del af klassens øvrige elevers strategier og deres succesgrad forstås.

12.8 Strategier og deres succesgrad

12.8.1 De meget talende og markerende elever og de mindre talende og de, der gør det mindre, men som ligner dem

Jeg fastholder i det følgende klasserummets formelle orden, hvor turtagning foregår med håndsoprækning, men samtidig indgår det, at jeg på baggrund af fordelingen af taleture har kunnet konstatere, at også det at erobre ordet uden om denne formelle orden kan foregå uirettesat og ofte. Følgende strategityper tegner sig herudfra med udgangspunkt i ovenstående analyse af de meget talende og markerende elever:

A) Anerkendt tilpasset strategi:

Strategien kendetegnes ved at bruge markering, at have stor succes med det, i mindre grad at tale usanktioneret og have succes med dét. Ordet søges altså primært erobret gennem markering og i mindre grad gennem usanktioneret tale. Ingen irettesættelser for det usanktionerede. Der ser ud til at være overensstemmelse mellem, hvad eleverne søger at opnå, og hvad de kan opnå. Der kæmpes ikke her. Der indtages noget allerede tildelt, og får man ikke, hvad man beder om, søges det ikke ihærdigt indtaget ad anden vej. Hvilket belønnes med, at man får lov.

Den mere succesfulde pol: At få det, man beder om, og få lov til at tage lidt mere selv:

Benjamin har succes med sine markeringer. Han får således ordet uden at behøve at kæmpe sig til det. Derudover tager han ordet selv et par gange. Det møder han ikke underkendelse for. Benjamin behøver ikke at kæmpe sig til ordet, når han vil have det. Han taler stort set, når han vil, og han bliver ikke bedt om at tage det på andre tidspunkter. Benjamins forventninger til sit talerum ser ud til at være afstemt med lærernes. Det samme kan, med mindre tale og færre markeringer, siges om Emma. Med endnu færre: Julie, Nicolai, Jacob, Oliver.

Den mindre succesfulde pol, som ligner: At bede om, med mere begrænset succes, uden at kæmpe sig ihærdigt sig til mere

Trine forsøger sig relativt ihærdigt gennem markeringssystemet. Har delvist succes med det, men kun delvist. Prøver i meget lille grad at tilkæmpe sig ordet usanktioneret. Får lov, når hun gør det. Ihærdig med at forsøge at indtage markeringssystemet, men er med sine få forsøg ad den usanktionerede vej ikke ihærdig med at kæmpe sig til ordet. Christian følger samme mønster, med færre markeringer og taleture. Patricia ligeså, med samme antal markeringer og færre taleture. Nikoline endnu færre. Louise ligner disse med sine 8 markeringer, hvoraf hun får 3 igennem, men hun søger dog aldrig at tage ordet ad usanktioneret vej. Det gør derimod Aya en enkelt gang. Hun får ordet på 2 af sine 5 markeringer.

Caroline ligger som median mellem den succesfulde og den mindre succesfulde pol mellem på den ene side Trine og på den anden Emma og Benjamin.

B) Accepteret utilpasset strategi

Strategien kendetegnes ved, at de positioner, der søges indtaget, både er tale gennem markering og usanktioneret tale. Det sidste mere succesfuldt end det første. Der både bedes om ordet, men det tildeles i mindre grad, end der anmodes om det. Til gengæld tilkæmpes det gennem usanktioneret tale, hvilket ikke irettesættes i meget høj grad. Nøgleordene er kamp, som til en vis grad anerkendes som en legitim måde at tale på. Forventningerne er ikke decideret velafstemte i forhold til, hvad man er tildelt, men hvis man er ihærdig nok og supplerer det med at tilkæmpe sig det, der ønskes indtaget, kan det i nogen grad indtages.

Den mere succesfulde pol: At have medium succes ved den legitime kasse og skaffe sig mere ved den knapt så legitime

Amalie og Lubna. Med mindre tale, større succes i markeringssystemet og færre irettesættelser på usanktioneret tale: Amalie. Med langt flere markeringer og færre usanktionerede forsøg, som i tilsvarende lille grad irettesættes: Lubna.

Den mindre succesfulde pol: At prøve ved begge kasser, blive afvist ved den ene og slippe igennem ved den anden

Gülsens mønster ligner dette, i og med at hun også forsøger at indtage begge positioner, men hun har mindre succes med sine markeringer. Hun har større succes med at bruge den usanktionerede vej, gennem hvilken hun taler meget og kun sjældent afvises. Gülsen kan ikke opnå talerummet ad sanktioneret vej, men det anerkendes, at hun tager det usanktioneret. Hun hører samtidig til dem, der tildeles rummet flere gange uden at have bedt om det. Gülsen taler tit, men hun skal som regel tilkæmpe sig det i de situationer, hvor hun selv ønsker at tale. Kan hun det, får hun lov.
Med mindre tale opviser Mehmet og Claes lignende mønstre. Gülsen hører til den gruppe på i alt 5 elever, der udpeges til taletur uden foregående markering mere end én gang.

C) Uaccepteret utilpasset strategi

Talerummet søges opnået gennem både markering og gennem usanktioneret tale, men hverken den ene eller den anden position er entydigt tilgængelig. Kamp og risikoen for afvisning er vilkåret her.

Den mere succesfulde pol: At prøve ved begge kasser, med delvis succes med jævnlig illegitimitet som pris

Hazem og Lamine prøver at opnå talerummet via begge positioner, men nogle er mere tilgængelige end andre. Både brug af markering og at tage ordet usanktioneret er kun delvise succeser. De taler

mest usanktioneret og underkendes hver 3. gang. Hazem og Lamine må godt tale og gør det meget, men hvor de har et tildelt rum på nogle tidspunkter, skal de kæmpe om det på andre. Hazem og Lamine må løbe risikoen for underkendelse. De løber den ofte.
Med mindre tale: Amir, Sami, Jannik, Simone. Samme hvad angår Niels, der som den eneste i denne gruppe ingen succes har med usanktioneret tale, som han irettesættes for de få gange, han forsøger. Til gengæld udpeges han til taletur uadspurgt hele 4 gange. Det gør også Hazem (7 gange), Amir (3 gange) og Lamine (2 gange). Sammen med Gülsen udgør disse de 5 elever, som er genstand for denne praktik mere end en enkelt gang.

Den mindre succesfulde pol: Beder, får lidt, tager selv og afvises ofte
Joachim har mange taleture, men kun omkring halvdelen af dem anerkendes som legitime. Af hans 13 usanktionerede taleture underkendes omkring 2/3 af dem. Han bruger primært markering, og når han gør, afvises han 2 ud af tre gange. Janus med mindre tale og Anders med endnu mindre udviser lignende mønstre. For Anders' vedkommende afvises alle hans 3 usanktionerede taleture.

12.8.2 De, der ikke eller i meget lille grad prøver at indtage positioner i turtagningspraktikkerne

Mens den meget talende 1/3 opviser tydeligt forskellige strategier, der på mange måder matcher mellemgruppen, hvad angår taleture, nemlig dem, der har eller forsøger at holde mellem 9 og 3-4 taleture, bliver det sværere at tolke mønstre og strategier ud af de elever, der har fra mellem 3 og 1 taletur(e) eller ingen. Ikke mindst da mange i denne gruppe heller ikke søger at gøre turtagningspraktikken gennem markering. Netop derfor er de i høj grad bemærkelsesværdige; fordi de ikke viser sig særligt meget eller slet ikke viser sig i turtagningspraktikkerne. De, der har 2 og derunder, gør så lidt, at det er svært at udlede et mønster, og flere af de elever, der har 3 taleture, viser mønstre, der ikke ligner de mere dominerendes elevers strategiske grupperinger. Det er desuden her, den anvendte form for registrering som observations- og analysestrategi viser sin svaghed: Uundgåelige fejl risikerer at ende som tolkninger.[116] Alligevel er det for enkelt alene at sige, at deres mest markante praktik er ikke at søge at indtage nogen plenumpositioner. De falder ud i tre grupper:

[116] Hvad angår fejlregistreringerne, opviser materialet tre steder fejl, og to af dem gælder elever i denne gruppe, nemlig Johannes og Signe. Det drejer sig om, at der ved de tre elever er registreret flere antal ganges irettesættelser for usanktioneret plenumtale, end der er registreret forsøg på ikke-eksplicit lærersanktioneret tale. Det kan både dreje sig om, at der mangler kryds i kategorien for usanktioneret plenumtale, men kan også dreje sig om, at de er placeret i den forkerte irettesættelseskolonne. Det drejer sig om, foruden Signe (0 registrerede forsøg på ikke-eksplicit sanktioneret plenumtale og 2 irettesættelser for det) og Johannes (samme, blot med 1 enkelt irettesættelse) om Niels. Hans 2 ikke-eksplicitte usanktionerede taleture mod 3 irettesættelser for det udgør dog en mindre del af hans taleture, hvorfor evt. fejl ikke risikerer at føre til så vidtgående tolkninger, som det kan være tilfældet med de to meget lidt synlige elever. Jeg har valgt at tage registreringen for pålydende og regne med, at Johannes og Signe har gjort de forsøg på at tale, som registreringen af irettesættelsen tyder på i denne analyse af strategier. Men tallene er ikke korrigeret i den samlede optælling, hvor det reelt registrerede antal på de respektive praktikker er lagt til grund for beregning af procent og snit-tal.

Den, der ligner en anerkendt tilpasset strategi:
Nogle elever ligner nogle af de dominerende. For eksempel Sif, der med sin ene markering, som hun vinder ordet på, og sin ene og anerkendte usanktionerede taletur ligner den meget succesfulde udgave af tilpasningsstrategien, som Benjamin og Emma er de mest fyldende repræsentanter for. Selv om Laura med sine 2 taleture og Sabine med sin ene ikke bruger usanktioneret tale, ligner de med deres 100 % succesgrad på deres ganske få markeringer også denne gruppe elever. Men fælles for de tre er, at de netop stort set intet fylder i plenum og næsten intet prøver på.
Pernille og Khaled kan også på nogle måder minde om tilpasningsstrategien, her den mindre succesfulde variant. Pernille markerer 4 gange og vinder ordet én gang, mens Khaled vinder det én ud af 2 gange og taler usanktioneret en enkelt gang, uden at det irettesættes.

De næsten ikke talende, der ikke ligner:
8 elever opviser i de få gange, de fremtræder, mønstre, der ikke enkelt kan opgøres i strategier. Signe (3 taleture, se note 115) markerer, får lov at tale på markering, men underkendes, når hun forsøger at tage ordet usanktioneret. Frederikke (3 taleture) og Daniella (1 taletur) får derimod intet ud af deres markeringer (henholdsvis 2 og 4), men får lov til at tage ordet usanktioneret.
Sascha (3 markeringer) vinder kun ordet en enkelt gang, men udpeges så en enkelt gang til taletur uden at have bedt om det. Freja markerer to gange uden at vinde ordet. Maria markerer en enkelt gang, hvor hun ikke vinder ordet. Det er, hvad man ser til hende i turtagningspraktikkerne.
Philip, derimod, markerer ikke, men taler usanktioneret en enkelt gang, hvilket han får lov til. Johannes ligeså (se note 116), men han afvises i forsøget.

De ikke talende:
Endelig gør 6 elever slet intet forsøg på at indtage positioner i forhold til plenumtale, og de tildeles den heller ikke uadspurgt. Det drejer sig om Josefine, Kevin, Rasmus, Clara, Rebecca og Paula. Mens de første 5 kun er synlige gennem er par irettesættelser ('øvrige'), er der intet registreret, hvad angår Paula.

12.9 Positioner, positionering og social klassifikation i turtagningspraktikkerne

Spørgsmålene er nu: Hvad kan man ud fra landskabet af aktørstrategier sige om positionerne? Og hvad kan man sige om social klassifikation af aktører i et praktikperspektiv?

12.9.1 Positionerne og deres socialt kategoriale farvning
Vi kan nu sige noget om ikke bare, hvor meget de to mest fyldende turtagningspraktikker; taleture opnået gennem markering og taleture erobret gennem ikke-eksplicit lærersanktionerede taleture udfyldes, men også om, hvem der udfylder dem, og hvordan de i den forstand udgør positioner.

I forhold til *taleture gennem markering*, den legitime måde at tale på, kunne vi i opgørelserne på forhåndskonstruerede sociale kategorier se, at denne position var mere domineret af piger med majoritetsstatus end den anden mest fyldende position (*taleture uden eksplicit forudgående lærersanktion*). Men vi kunne også se, at majoritetsdrengene var de mest succesfulde med deres markeringer. Hvis vi tillige konstruerer positionen ud fra et blik på elevernes strategityper, kan vi se, at denne position ikke mindst indtages af elever med, hvad jeg kalder en 'anerkendt tilpasset strategi'. De sikreste brugere af denne type praktik er majoritetseleverne Benjamin og Emma, flankeret af andre majoritetselever, primært drenge (Nicolai, Jacob, Oliver) og Julie, men også medium og mindre succesfulde brugere af samme strategi indtager dog positionen; majoritetspigerne Caroline, Trine, Patricia og Louise, majoritetsdrengen Christian og som den eneste minoritetselev pigen Aya. Der er tale om brugere af denne position, hvor de meget succesfulde også kendetegnes ved at have succes, når de i de færre tilfælde, hvor de søger at erobre ordet af den mindre legitime vej, har succes med det, eller at de i meget lille grad eller slet ikke søger det ad den anden vej. Også de meget lidt fyldende turtagere, der ligner Emma og Benjamin; Laura, Sif og Sabine, taler ad denne vej, mens Pernille og Khaled mere ligner Trine og Aya.
En vis indtagelse af positionen har også succesfulde brugere af den såkaldt accepterede utilpassede strategi som Sif og Lubna, der også bruger den anden vej og med succes, mens f.eks. Gülsen og Mehmet ikke kan gøre sig gældende her, men går succesfuldt ad den mindre legitime.

For de succesfulde 'uaccepterede utilpassede' – en position, der udgøres af minoritetsdrenge og af majoritetsdrengene Jannik og Niels og majoritetspigen Simone – er der fifty-fifty chance for at komme igennem her. Selv om f.eks. Hazem og Lamine er fyldende turtagere, er det ikke ad denne vej, de nemmest erobrer ordet.
De mindre succesfulde – to majoritetsdrenge; Joachim og Janus og halvminoritetsdrengen Anders – har decideret svært ved at komme igennem her.
Alt i alt må man sige, at taletur gennem brug af markering primært opnås uproblematisk af majoritetseleverne – positionernes 'indtagere' er primært sådanne – det er dem, positionen primært er uproblematisk tilgængelig for. Både majoritetsdrenge og -piger er meget succesfulde brugere, mens det primært er majoritetspiger, der er medium succesfulde eller ikke så succesfulde, men som alligevel primært bruger denne vej. De eneste minoritetselever, der primært søger denne position og med en vis succes, er Aya og i mindre succesfuld variant Khaled. Ingen af disse er særlig store turtagere.

I forhold til ikke-eksplicit lærersanktionerede taleture udfyldes denne position ikke mindst af succesfulde brugere af 'den uaccepterede utilpassede strategi', det vil altså i høj grad sige af minoritetsdrenge, og af brugere af den 'accepterede tilpassede strategi'. Det vil med andre ord sige alle minoritetsdrengene, med undtagelse af Khaled, og af minoritetspiger, der har mange taleture,

nemlig Gülsen og Lubna. Også f.eks. majoritetseleverne Jannik og Simone taler mest succesfuldt herigennem, når de taler. Ligeså med kun en enkelt taletur; Philip. Positionen indtages også med succes af de succesfulde markeringsbrugere, som stort set ikke afvises her, når de søger positionen, hvilket også gør sig gældende for mere flittige brugere som Amalie. Gülsen er en af de mindst afviste her. Det samme gælder de meget lidt turtagende elever som Frederikke og Daniella. Positionen kendetegnes således ved at give succes til de i markeringssystemet mindre succesfulde, men på en måde hvor mange af minoritetsdrengene alligevel indkasserer irettesættelser her et relativt stort antal gange – blot mindre end de afvises ved markering. Janus, Anders, Joachim og den næsten ikke turtagende Johannes har lige så lidt succes her som gennem markering. De falder således i stor stil uden for turtagningssystemet, ligesom de ikke talende elever gør.

Hvad angår udpegningerne uden forudgående elevanmodning, kan vi nu sige, at de primært (dem for hvem det sker mere end én gang) falder til de elever, der er mindre succesfulde med markering og mere med at erobre ordet uden eksplicit forudgående lærersanktion. Udpegningerne falder således primært til to strategiske grupperinger af elever, nemlig to af de grupperinger, der kæmper mest tydeligt for at indtage talerummet og løber risikoen for at afvises fra det, nemlig til 4 minoritetsdrenge og til minoritetspigen Gülsen. Majoritetsdrengen Niels er den eneste, der falder uden for dette: Niels, som vi så inddraget som 'præstesøn' i lærertalen, som den analyseredes i Kapitel 11. Hvad det er for et indhold, der forventes lagt ind af disse aktører, giver det, at der foruden 'præstesønnen' er tale om relativt aktive turtagningsbrugere, der alle har relation til noget, der kan associeres med 'muslimske lande', et fingerpeg om.
Sammenfattende kan man sige, at hvor der ikke kæmpes, dominerer majoritetselever på succesfuld vis, og hvor der kæmpes, dominerer minoritetseleverne på henholdsvis succesfuld og mere chancepræget vis.
Rummets mindst succesfulde i forhold til turtagning og de mest usynlige er til gengæld de tre halvminoritetselever; Anders, der ikke trænger igennem med, hvad han søger, og Paula og Rebecca, der ingenting søger. Anders har selskab af majoritetsdrengene Joachim, Janus og Johannes, mens Paula og Rebecca har selskab af majoritetsdrengene Kevin og Rasmus og majoritetspigerne Josefine og Clara. Mens afvisningen og manglen på anerkendelse af Anders og majoritetsdrengene med den meget lidt succesfulde uaccepterede utilpassede strategi er klar nok, er spørgsmålet imidlertid, hvordan vi skal forstå de tavse ... er de nødvendigvis uanerkendte? Eller erobrer de legitimitet i andre sammenhænge? Eller har de den bare? Som Laura og Sabine, der tildeles ordet, så snart de markerer, de få gange de gør det? Det behandler jeg i det efterfølgende kapitel, hvor blikket vendes mod eleverne i en gruppe med henblik på, hvordan de anerkendes af lærerne som elever, herunder deres indsats og potentiale for at yde i gruppearbejdet. Hvordan ses eleverne som kapitalbesiddende i forhold til skolegang, og hvordan kan de elever, der har været centrum i analysen, forstås, når scenariet er gruppearbejde, herunder lærernes måder at sammensætte grupper på, som den

fremtræder i relationen mellem lærernes anerkendelsesmønstre og elevernes socioøkonomiske indfatning? Hvordan tegner positioner og positionering sig her, og hvem anerkendes og underkendes, når scenariet, der tales i tilknytning til, er gruppearbejde, og hvordan fremtales og positioneres de elever, som udgør en lærerorganiseret gruppe, i klassen som socioøkonomisk landskab? Hvad er gruppens skoleøkonomi i forhold til klassernes socioøkonomi? For som læreren Jens siger: ”Hvem sagde også at det nødvendigvis handlede om at sige noget i plenum?”

12.9.2 Fra forkonstruerede sociale kategorier til begyndende opbrydning i social klassifikation. På vej mod dispositionsanalysen og gruppearbejdet som et andet institutionelt scenarie

Hvad analysen af turtagningssystemets positioner tydeliggør er, at den legitime vej og den mindre legitime vej, hvor der kæmpes med større risici, er socialt kategorialt farvede. Men også at aktørerne i praktikken håndterer lignende socialt kategoriserbare udgangspunkter på forskellige måder. Minoritetskategorien består således, idet vi her slår ned på helminoritetsdelen, af både Aya, der ikke fylder meget, men gør det tilpasset og succesfuldt, og Khaled, der lidt mindre succesfuldt og fyldende ligner hende, af Gülsen, der fylder utilpasset og succesfuldt, og af flertallet af minoritetsdrengene, der med mere eller mindre talemængde risikerer afvisning ved begge kasser, men løber risikoen. Minoritetskategorien kan således dels siges at være farvet med kønnet forskel, men dette er tydeligvis ikke den eneste forskel, der gør en forskel. Vender vi os mod kategorien af majoritetsdrenge, så rækker den fra den accepterede tilpassede Benjamin, der får, hvad han beder om både på den ene og den anden måde, og tydeligvis har et meget klart billede af, hvad han kan opnå – og gør det. Og af Joachim, om hvem man kan sige lige det modsatte. Og af Nicolai, der mest ligner Benjamin, og Janus, der mest ligner Joachim. Og Niels, der mest ligner de succesfuldt utilpassede minoritetsdrenge.

Hvad der efter endt opbrydning af de forkonstruerede sociale kategorier kendetegner dem handler dermed også om, at aktørerne bærer mere med sig end køn og minoritet/majoritet. Køn og minoritet/majoritet tager sig desuden på baggrund af denne analyse ud som grove kategorier, som det er hensigten med dispositionsanalysen at opbryde yderligere. I forlængelse heraf skal der, som omtalt, desuden åbnes for analyse af et andet institutionelt scenarie, nemlig gruppearbejdet, eller rettere gruppen, hvor positioner og positioneringer falder anderledes ud og dermed rykker rundt på, hvad det vil sige at være både dominerende og succesfuld.

Hvad enten de indtager de positioner, de eftertragter, eller ej, så må man imidlertid sige, at de 14 elever; den 1/3 af elevgruppen, der optager 2/3 af taleturene, faktisk dominerer plenum. Hvad enten det er ved at være succesfulde eller ved at kæmpe for at være det. Men plenumrummet er kun et af de skolemæssige rum, man kan være succesfuld i. Spørgsmålet, som også vil blive behandlet gennem analysen af elevdispositioner set gennem eleverne i en gruppe, er, hvilken status det har.

Kapitel 13: Dispositioner og positionering: Analyse af eleverne i en gruppe

13.1 Indledning. Analysens nedslag

I dette kapitel analyserer jeg 5 elever i en gruppe. Med udgangspunkt i tre materialetyper, nemlig lærernes beskrivelse af eleverne, elevernes beskrivelse af sig selv og oplysninger om sociale baggrundsvariable fra forældre (via spørgeskema), analyserer jeg relationer mellem lærernes kategoriseringsformer og de kapitalformer, jeg kan fremlæse på baggrund af materialets oplysninger af socioøkonomisk karakter. Analysen af kategoriseringer fremlæses ved, at jeg relaterer elever til hinanden og kontrasterer de kategoriseringsformer, lærerne taler frem om disse, idet jeg samtidig krydser med de kapitalbesiddelser, jeg fremlæser. Udkommet af analysen er at tegne den udvalgte gruppe i et socioøkonomisk landskab. Der tegner sig i relation til elevkategorisering en række faglighedstyper, f.eks. en selvadministrationsfaglighed, som er tæt knyttet til kapitalbesiddelser. Gennem relationen mellem kategoriseringsformer, herunder faglighedstyper og kapitaler, tegner der sig et hierarkiseret socioøkonomisk landskab i klasserummet. Majoritetspiger med lav kapitalbesiddelse og minoritetspiger generelt fylder op i den laveste ende i gruppens – og skoleklassernes – sociale klassifikationsstruktur. Mens f.eks. majoritetselever, der besidder høj kulturel dannelseskapital, fylder i den øverste ende. Med andre ord frembringer analyserne et socioøkonomisk landskab af socialt klassificerede elever, hvor anerkendelse i forhold til en række (ikke-skema og bekendtgørelsesofficielle) curriculare faglighedstyper kan ses i homolog relation til kapitalbesiddelser.

Kapitel 12 beskæftigede sig med, hvordan den samlede elevgruppe tegner sig i strategiske mønstre ud fra, hvordan de søger at indtage turtagningssystemet eller netop ikke søger det. Nu indsnævrer jeg fokus til en udvalgt gruppe af elever, en af de lærerorganiserede arbejdsgrupper. Som det fremgik af Kapitel 10, er grupperne organiseret ud fra kriterier. På den ene side, stærkt ekspliciteret, kriteriet om spredning af 'eksperter'. Relateret til 'andre religioner'; 'muslimer' og relateret til 'kristendom': 'FDF'ere' og 'minikonfirmanderne' og som det står i den nedskrevne plan: "andre med forforståelse". På den anden side de mere vagt formulerede kriterier om sociale kompetencer, samarbejdsdygtighed og arbejdsdygtighed samt Tines tese om de gode og dårlige ledertyper.
I gruppen er der fem elever, nemlig Gülsen, Clara, Niels, Daniella og Janus. Her nævnes Clara som et eksempel på den gode type gruppeleder; gruppemennesker, der får de andre til at performe arbejde. Gülsen fremtræder som den, der er udvalgt som 'den muslimske ekspert', mens både minikonfirmanden Clara og præstesønnen Niels kan dække kristendom. Daniella og Janus fremstår umiddelbart umarkerede, men er måske, som det samtidig også kan gælde for de tre 'eksperter', placeret i gruppen ud fra en lærervurdering af gruppens arbejdsdygtighed og samarbejdsdygtighed

og en fordeling i forhold til sociale kompetencer. Og ud fra at nogen også i denne sammenhæng vurderes som stærkere end andre.
Hvis vi trækker de fem elever frem af analysen af positioners indtagelse i forhold til turtagningssystemet (Kapitel 12), tegner der sig et billede, hvor **Clara** hører til dem, der ingenting siger i plenum, og **Daniella** kun tager ordet én gang på en ikke-eksplicit sanktioneret taletur, hvilket hun får lov til. Til gengæld får hun ikke noget ud af sine 4 markeringer. De hører altså begge til den ikke- eller næsten ikke-synlige del af plenumrummet. **Gülsen** og **Janus** hører til den mest turtagende 1/3 af klasserne; dem, der har 2/3 af taleturene, og **Niels** hører til den gruppe elever, der ligger tæt på dem og opviser strategier, der minder om dem, vi kan se blandt denne del af elevgruppen. **Janus** og **Niels** opviser begge, hvad jeg kalder en 'uaccepteret utilpasset strategi', hvor talerummet søges opnået gennem både markering og gennem ikke-eksplicit sanktioneret tale, men hverken den ene eller den anden position er entydigt tilgængelig. Kamp og risikoen for afvisning er altså vilkåret her, og det er Janus' mønster et eksempel på en mindre succesfuld udgave af. **Janus** har både en del markeringer (7) og en del forsøg på ikke på forhånd sanktionerede taleture (10), men opnår kun ordet på en måde, hvor det samtidig er uirettesat 30 % af de gange, hvor han forsøger. Han prøver altså ved begge kasser, prøver en del, men afvises oftere, end han er succesfuld begge steder.
Niels søger ordet mindre end Janus (8 gange), både gennem markering og ad ikke-eksplicit sanktioneret vej, men med et samlet bedre samlet resultat: Blandt andet i kraft af, at han udpeges til taletur uden selv at have bedt om ordet, for uden dette er hans succesrate ikke bedre end Janus'. Derved ligner han flere af minoritetsdrengene mere, end han ligner Janus, men for begge elever er det kendetegnende, at de deltager i turtagningskampen og prøver at indtage både den legitime og den mindre legitime position med jævnlig illegitimitet som pris.
Gülsen, der hører til en af plenumrummet store turtagere, kendetegnes ved en accepteret utilpasset strategi, hvor hun forsøger at indtage begge hovedpositioner i turtagningssystemet, har mindre succes med sine markeringer, men større succes med at bruge den usanktionerede vej, gennem hvilken hun taler meget og kun sjældent afvises. Hun hælder mod den pol, der er mindre succesfuld end f.eks. Amalie, der har større succes i turtagningssystemet og færre irettesættelser på usanktioneret tale. Også Gülsen hører som Niels til dem, der flere gange tildeles ordet uden at have bedt om det.
Hvordan disse fem elever tager sig ud i egen, læreres og forældres fremskrivning af deres socioøkonomiske baggrund i sammenhæng med, hvordan de anerkendes som elever, og hvordan de selv positionerer sig i forhold til undervisning og til dét at være elev, er det sigtet at undersøge med analyserne i dette kapitel. Med andre ord: Hvordan fremtræder, ses og anerkendes elevernes dispositioner?

13. 2 Analysens organisering og materiale

Analyserne er organiseret i to snit. For det første et snit der er knyttet til både aktører og materialetyper: En krydsning af de tre i Kapitel 4 omtalte materialetyper, hvor det er muligt, nemlig 1) lærernes beskrivelse af de enkelte elever (fra interviews), 2) elevernes beskrivelse af sig selv (interviews med eleverne i de tre observerede grupper) og endelig 3) spørgeskema om socioøkonomiske baggrundsoplysninger udfyldt af forældre.
I forhold til Gülsen, Clara og Janus foreligger der alle tre slags materiale, men hvad angår Niels og Daniella, foreligger der ikke et udfyldt spørgeskema. Til gengæld rummer særligt interviews med dem en del af de socioøkonomiske baggrundsoplysninger, som det var det primære formål med spørgeskemaet at tilvejebringe. Dette giver forskellige betingelser for at gennemføre analyser, hvilket understreges af, at oplysninger af mere faktapræget karakter ikke fremstår som ensartet i forhold til samme elev om samme forhold, f.eks. forældres arbejde. Dette søger jeg at udnytte i analyserne som måder at fremanalysere en elevs socioøkonomiske baggrund på, som noget der netop bliver *set* forskelligt af forskellige aktører, der *ser*. Med andre ord betyder det, at dispositioner i analyserne fremanalyseres som relationelle, og at det er kategoriseringspraktikker, hovedvægten ligger på, hvorimod habitusbegrebet, som også var tilfældet i analysen på B-skolen, er trukket i baggrunden. Men samtidig at eleverne netop indgår i analysen som sociologiske forekomster, og at analyserne ved at sætte kapitalbegrebet over for kategoriseringspraktikker søger at fastholde analyserne af klasserummet og dets aktører som forekomster i det sociale rum og ikke tillægge kategoriseringer magtfuldhed i sig selv.

Grunden er tyndere under analyserne, hvad angår de elever, hvor der alene er to vinkler at tage udgangspunkt i, nemlig henholdsvis lærer- og elevitalesættelse af eleven, hvor fremanalysering af kapitalbesiddelser således er mere usikker pga. det manglende spørgeskema. Analysernes brug af elevernes italesættelse af sig selv og deres skolesituation bærer desuden præg af, at ikke alle elever har villet tale lige meget om alt, og at min interviewstil, trods semistruktureret, i det enkelte interview er præget af, hvad jeg har kunnet få eleverne til at tale om. Desuden kan interviewene med eleverne ikke opfattes som et rum uden for skolen, hvor eleverne frit ser ind på skolen og på sig selv. Som spørger/interviewer kan jeg ses som en slags repræsentant for institutionen, og i hvert fald som en voksen, som man/nogen gerne vil svare på en legitim måde. Under alle omstændigheder én, som man må tilfredsstille med svar, hvilket også gælder for lærerinterviewene. Nogle steder vil dette forhold blive inddraget i analysen, men under alle omstændigheder gælder det, at materialets diverse beskaffenhed, og de respektive materialetypers karakter af noget, der netop er én af flere måder at fremskrive en elev på og set et bestemt sted fra, er søgt gjort til noget centralt i analysen.

For det andet anvender jeg et snit, eller måske rettere: En række snit, hvor jeg fremanalyserer lærernes måde at tale elever frem på, ved at jeg relaterer dem til andre elever. I nogle tilfælde fordi lærerne selv sammenligner eleverne, i andre fordi de bruger lignende eller meget forskellige kategoriseringer i forhold til forskellige elever. Således sammenligner jeg Gülsen særligt med Amalie, Clara særligt med Caroline, Niels med en række andre elever og Janus og Daniella med hinanden, samt for Daniellas vedkommende med mindre perspektiveringer til andre elever. Til grund for mine snit er de kategoriseringer, der trækkes frem og anvendes af lærerne i forhold til eleverne.

Ideen er at få 'noget' til at træde skarpere frem, og 'noget andet' længere tilbage ved at have fem elever i fokus og inddrage andre elever i den grad, de kan være med til at sige noget om dem. Ud af de resterende 42 elever indgår således 33 af dem, i meget forskelligt omgang, i dette kapitel og hele tiden set i forhold til en af fokuseleverne.
Sammenlignet med den i afhandlingens struktur tilsvarende analyse i 2. del i forhold til B-skolen kan jeg fremanalysere C-skole-eleverne mere præcist i forhold til socioøkonomisk baggrund. At forklare eleverne som elever med inddragelse af deres socialhistorie, og hvordan denne omsættes og indgår i klasserummets sociale klassifikationer, er således den særlige prioritering for analyserne i dette kapitel. Her står lærerne stadig centralt, forstået som læreren som en institutionelt forankret vurderingsinstans i klasserummet. Det vil sige, hvordan læreres kategoriseringer hænger sammen med anerkendelse og mønstre for anerkendelse, og hvordan dette relaterer til elevers kapitalbesiddelse. Blandt de forskellige aktører, hvis blik for og på elevdispositioner skal analyseres her, er lærerne en i klasserummet privilegeret instans, og det er i denne betydning, lærerne har den status, de har i analysen. Uden at dette betyder, at jeg analytisk tillægger lærerne en agens, der er mere fri og magtfuld i forhold til det sociale rum end de øvrige aktører. De værdi- og forskelssætninger, som lærerne artikulerer og praktiserer, sætter centrale rammer og muligheder for, hvilken elev man kan blive, samtidig med at disse værdi- og forskelssætninger også siger noget om rammer og muligheder for at være lærer.

13.3 Gülsen og Amalie: "Sådan en pige som.. mangler nogen sociale filtre" og "Det mest sociale og diplomatiske barn"

13.3.1: Gülsen om Gülsen

Gülsen er en af de højeste elever i klasserne. Hun går i sportstøj, og jeg ser hende flere gange spille bold i pauserne.
Gülsen præsenterer sig selv uden megen tøven, da jeg som indledning til interviewet med hende beder hende "fortælle lidt om sig selv":

MB: Gülsen vil du fortælle lidt om dig selv?
G: ja det vil jeg da gerne
MB: fortæl
G: jeg hedder Gülsen jeg er 10 år (Pause, Tøven) og min efternavn er […] *og bor i København og jeg bor oppe på* […] *.. og jeg har fødselsdag* […] *.. så bliver jeg 11 år.. jeg går i 4. klasse i C-skolen*

Hun optræder tilstedeværende og interesseret under samtalen og er efterfølgende meget optaget af, om hun kommer med i en bog.

Som den eneste af de 15 elever, jeg interviewer, starter hun selv, i forlængelse af mit spørgsmål om, hvilke fag hun synes godt om (dansk engelsk og matematik), med at komme ind på undervisningen i Kristendomskundskab og på undervisningsforløbet:

G: … men kristendom og religion de er også gode faktisk vi har det her uge
MB: ja.. kan du godt lide det?
G: ja jeg kan godt lide det
MB: hvad kan du godt lide ved det?
G: jeg kunne godt lide jeg fik meget at vide spændende det er meget spændende at høre kristendom og.. det er også meget- lidt med muslim for jeg er også muslimer selv (MB: jaja) der fik jeg noget at vide af en muslimer fordi jeg ve- vidste ikke så meget om muslim
MB: nej.. så du har også fået noget at vide om mu- om at være muslim
G: ja (MB: jaja) og så gik vi i moskeen så fik vi også noget at vide om det.. så gik vi i kirke så fik vi også meget at vide af det.. men så så jeg dem.. så spurgte jeg damen i kirken.. damen.. præsten må vi se den der man bliver døbt af.. (MB: jaja) at.. og så sagde hun ja og så fik vi lov og røre vandet
MB: okay.. var det sjovt?
G: ja.. det var første gang jeg prøvede det

Gülsen giver altså udtryk for interesse for forløbet. Det har været ”Spændende… meget spændende at høre om kristendom”. Også islam har været spændende, fordi hun fik ”noget at vide om en der selv var muslimer”. Det er besøgene hos henholdsvis præst og imam, og i denne forbindelse et praktisk fænomen som en døbefond og at få lov at røre ved vandet, der trækkes frem. Samtidig angiver hun selv at være muslim (”muslimer”, en meget anvendt bøjning af ordet ”muslim” i ental blandt eleverne i klassen; ”en muslimer”), men også at hun ikke på forhånd vidste så meget om det, og hun giver ikke indtryk af at have nævneværdige erfaringer med det. Ikke nævneværdige, fordi Gülsen ellers giver indtryk af at nævne, hvad hun kan, som kan passe ind i de temaer, vi taler om. Da jeg søger at afslutte interviewet, tager hun f.eks. ordet igen:

MB: okay.. det var det Gülsen
G: jeg har også en veninde der kommer fra hindu (MB: jaokay).. men hun har en der hjemme hun har.. hendes gud det er alt mulig om dyr.. giraffer heste alle mulige ting
MB: okay.. altså der er guder?
G: ja (MB: jaja) og så stod jeg bare også en dag har også dyr- har vi også dyr.. så sagde min mor nej vi har ikke nogen dyr
MB: nej.. nå det var da interessant.. hvad hedder hun?
*G: ja.. hun hedder [*nævner navn*].. hun kommer fra India.. jeg var hjemme hos én.. hun har et skab.. så var der alle mulige guder og alle dem jeg ved hvad guder hvad de hedder*
MB: hvad hedder den
G: [mumler for sig selv].. shivi (MB: jaja) shivin (MB: jaja) han hedder shivin

Gülsens beskrivelse af forløbet er blandt alle elevinterviews den, der indeholder mest om forløbets faglige indhold. Hun er også en af dem, der mest betoner et udbytte af forløbet. I det første citat er ekskursioner til kirke og moske i centrum. I det andet citat søger hun at bidrage med, hvad hun anser for relevant viden i forhold til temaet religion, nemlig ved at inddrage iagttagelser fra en venindes hjem, hvor hun beskriver et skab med guder, der er dyr; hvor giraffer og heste nævnes.[117]

Eleven er født i Danmark. Bor sammen med begge forældre, der begge er født i Tyrkiet og på spørgeskemaet angiver at tale "kurdisk/tyrkisk" som modersmål. Familien (to voksne og 4 hjemmeboende børn) bor i andelslejlighed i et kvarter bestående af socialt boligbyggeri, der inden for de sidste årtier er blevet solgt som andele. Begge forældre angiver at have skoleuddannelse fra Tyrkiet svarende til folkeskolen, og om moderen oplyser spørgeskemaet, at hun er hjemmegående, mens der ud for faren står "arbejder på restaurant". I interviewet med eleven virker det imidlertid snarere, som om hendes far ejer en forretning, et pizzeria, og altså er selvstændig. Om hendes mor hedder det, at hun er på barsel og ellers arbejder med madlavning på et plejehjem:

MB: okay.. hvad laver dine forældre?
G: Min far.. han er.. chef[118]*.. han arbejder i en pizza i..* [Nævner by] *nej han jo han han arbejder ude i* [Nævner by] *(MB: jaja) og.. og.. han skal lukke den forretning så skal han åbne i* [Nævner by to gange] *og det er sammen med min onkel..*
MB: ja.. din mor hvad laver hun?
G: hun.. er på barsel men.. hendes arbejde det er i plejehjem.. til gamle mennesker laver hun mad.. tyrkisk mad

[117] I det hinduistiske pantheon har nogle guder form som dyr, f.eks. Hanuman, der har abekrop, og Ganesh, der har elefantkrop.
[118] Det er en mulighed, at Gülsen her bruger "chef" i den engelske og franske betydning – kok – ligesom hun også bruger formen "India". På lydoptagelsen er det dog udtalt med dansk tryk, og det er denne fortolkning, jeg vælger.

Hendes beskrivelse af forældrenes arbejde hører til blandt de mere udførlige sammenlignet med de øvrige interviewede elever. Gülsen præsenterer sine forældre (og søskende) ved deres fornavne og nævner samvær med forældre i forbindelse med sine fritidsaktiviteter, der foruden dette tæller sport (fodbold), klub (pigeklub) og samvær med venner fra klasse, skole og andre steder fra.

ellers går jeg med min far nogle gange på arbejde hvis jeg har lyst.. og ellers passer jeg på min lillebror og giver ham en tur og.. så cykler jeg mig og min lillesøster og min mor og far og med min far så cykler vi til [Nævner københavnsk forstad] *nogle gange til.. hos min kusine og min fætter og alt det der*

Gülsen siger, at hun er glad for at gå i skole, men nogle gange kan lektierne være svære. Jeg spørger hende, hvad der er svært ved dem:

G:.. det ved jeg bare ikke.. nogen gange står vi bare- for vi har nogle klasser som der er åben.. så kan man slet ikke høre hvad f.eks. min lærer han hedder Jens ?(hvis vi hører hvad han siger)? nogen gange også Lotte [En af x-klassens lærere, som ikke var tilknyttet forløbet]
MB: okay.. og det er ikke så godt?
G: nej så kan man bare ikke høre noget så kan man heller ikke forstå noget

Ud fra Gülsens udsagn ser det ud til, at problemet med lektierne hænger sammen med, at det er svært at høre, hvad lærerne siger, måske i præsentationen af hvad hjemmearbejdet går ud på: Når man ikke kan høre noget, kan man heller ikke forstå noget.

Gülsen mener ikke, hun har lavet mere, end hun plejer i forløbet, men at hun har hørt mere efter, end hun plejer, fordi det var spændende. Hun har også sagt mere, end hun plejer, vurderer hun.

13.3.2 "Sådan en pige .."
Hvor Gülsen i sin beskrivelse af sig selv fremstår som en engageret elev, tegner lærernes beskrivelse et andet billede af hende. Den hører til de kortere af elevbeskrivelserne og taler primært indirekte om hendes faglige standpunkt:

Jens: så er der Gülsen hun er fra Tyrkiet og hun er sådan en pige som har meget vanskeligt ved.. at hun vil- hun- hun mangler nogle filtre nogen sociale filtre.. når du kommer ind i klassen så vil hun straks kaste sig over dig og.. og- og snakke med dig og sige ting og.. også meget personlige ting med det samme fordi hun har ikke de der sociale filtre og.. hun modtager også noget specialundervisning

Læreren, der beskriver hende, Jens, anfører hendes manglende evner til at gebærde sig socialt som et centralt karakteristikon ved hende – det er det, der bruges mest plads på, og det er dét, der næst efter hendes minoritetsstatus er indgangen til at beskrive hende. Om hendes faglige niveau hører vi dernæst, og i forlængelse af hendes sociale mangler (”også”), at hun modtager ”noget specialundervisning”. Læreren kategoriserer hende som ”fra Tyrkiet”, hvilket hun ifølge egne og forældres oplysninger ikke er. I spørgeskemaet er der, skønt jeg ikke stiller spørgsmålet, anført ”Elev født i Danmark”. Gülsen siger selv, i forbindelse med en beskrivelse af hendes familie, at hun ”også [kommer] fra Tyrkiet”. Dette efter at hun har beskrevet sine forældre og søskende:

MB: eller er der flere i din familie?
G: og hvad er det det hedder det er min familie men jeg kommer også fra Tyrkiet
MB: ja.. har du noget familie dér?
G: ja det har jeg rigtigt mange
MB: ja.. er du født i Tyrkiet?
G: nej jeg er født i Danmark

Spørgeskemaet markerer altså Gülsen som født i Danmark til forskel fra forældrene. Og fra Gülsen selv hedder det, at hun ”også” er fra Tyrkiet. For læreren er Gülsens tyrkiskhed imidlertid det første karakteristikon, der fremhæves, dernæst, i sammenhæng med hendes dårlige sociale præstationer i forhold til at gebærde sig i skolekulturen, hendes køn (”sådan en pige”). Hendes skolepræstationer i øvrigt nævnes kun via specialundervisningen og i forlængelse af hendes manglende ”sociale filtre”. Hendes forældres erhverv nævnes ikke. Problemet med at gebærde sig i skolekulturen er i lærerens beskrivelse Gülsens manglende besiddelse af filtre, der henføres til manglende evne til at praktisere de rette grænsedragninger mellem offentligt og privat. Gülsen tillægges således af læreren problemer med at bruge sig selv og være intim på de rigtige steder og de rigtige måder.

Ud fra materialet ser begge elevens forældre ud til at være ufaglærte arbejdere, begge i arbejde, faren muligvis som selvstændig (om end i en forretning, der næppe har en stor økonomi), men det afspejles ikke af spørgeskemaet. Dette samt besiddelsen af andelslejlighed, der i sig selv udgør en vis økonomisk kapital, tyder på stabile økonomiske forhold, men lav kulturel dannelseskapital, hvad angår uddannelse og skolekulturelle koder. Lærerne nævner ikke Gülsens forældre som nogle, der er ”fornuftig familie som bakker op og som… reagerer på tingene når man snakker med dem om”, som det siges i lærerbeskrivelsen af Clara (majoritet, pige), og de beskrives ikke som ”meget ambitiøse forældre”, sådan som Samis (minoritet, dreng) bliver det. Familiens kulturelle dannelseskapital kan i en skolekontekst set ud fra lærernes anerkendelsesmønstre siges at være lav. Den lave dannelseskapital kan ses i sammenhæng med, hvilken uddannelseskapital der er knyttet til Gülsen og hendes forældre. Her kan den overleverede kapital siges at være lav; ufaglærte forældre,

der ikke tilskrives nogen værdi som 'skoleforældre'. Ligeledes tilskriver lærerne hende ikke nævneværdig tilegnet kapital – specialundervisning og mangler i forhold til den sociale omgang er de karakteristikker, der knyttes til hende.

13.3.3 Gülsen og Amalies kønnethed

Gülsens kønnethed indgår på forskellig vis i elevens selvbeskrivelse og i lærernes beskrivelse af hende. Markant er, at køn i ingen af disse beskrivelser fremstår som genstand for problematisering. I Gülsens selvbeskrivelse indgår køn kun indirekte, nemlig i forbindelse med beskrivelse af fritidsaktiviteter (ud over badminton, fodbold, legeplads og cykelture med familien også en pigeklub), samt hvilke kammerater hun er sammen med. På linje med flere andre af de interviewede, som kan kategoriseres som piger, nævner Gülsen primært piger, når jeg spørger til, hvem hun er venner med i klassen:

MB: ja.. hvem er du venner med?…
G: Aya Daniella Louise.. Josefine Maria og j- jeg er ven med næsten alle

"Næsten alle" ligger i dette udsagn i forlængelse af, at en række elever, som alle er piger, er blevet nævnt. Da jeg senere spørger til, hvem fra skolen hun ser uden for skolen, dukker et drengenavn også op, nemlig Philip, hvis trillingesøskende Julie og Patricia også nævnes her. Udsagnet peger på en forskel mellem, hvem "venner fra klassen" er i skoletimerne og uden for skoletiden, både hvad angår nævnte personer, og hvad angår køn. Der fremtræder altså en forskel på skole-tid og fri-tid i forhold til relationer.

I lærerbeskrivelsen fremstår Gülsens kønnethed mere markeret ("hun er sådan en pige.."), men heller ikke her er det kønnet, der er genstand for problematisering. Det er derimod hendes manglende sociale kompetencer ("..som har meget vanskeligt ved P at hun vil- hun- hun mangler nogle filtre nogen sociale filtre"). Ikke desto mindre markeres hendes køn netop i forbindelse med hendes sociale mangler: Det er ikke nødvendigvis som pige, hun mangler sociale filtre, men hun er den type pige, der mangler disse. Hendes kønnethed tematiseres altså ikke i sig selv, men kønnet er med til at fremskrive hende som problematisk, nemlig som socialt problematisk pige, fordi hun siger for private ting – de forkerte ting i de forkerte rum. Gülsens sociale defekt handler altså om manglende forståelse for korrekt omgang med intimitet i skolerummet og dermed hendes defekter som elev. I Gülsens tilfælde er hendes forkerte måde at være elev og pige på noget, der vurderes af læreren (Jens). Når jeg sammenligner lærerbeskrivelsen af Gülsen med beskrivelsen af Amalie, fremtræder en række forskelle i prioritering og vurdering. Amalie går som Gülsen i sportstøj og spiller fodbold, men hvor det ikke af lærerne anses for interessant hos Gülsen, spiller det en central rolle i beskrivelsen af Amalie:

Tine: Amalie hun er nok det mest sociale og diplomatiske barn der findes.. dygtig og sød og- .. og – og trængt.. fordi hun interesserer sig for fodbold og ikke for neglelak og altså ikke neglelak men pigeting ikke (MB: jaja) hun samler ikke på (UFORSTÅELIGT) og (UFORSTÅELIGT) og de har ikke så mange penge og så har de også nogle.. holdninger så.. det er ikke kun et udtryk for penge det er også et udtryk for at man.. ikke behøver at købe alting (MB: jaja) så noget ikke.. og de føler- det er nogen gange er hun lidt trængt af det
MB: og det er Amalie?
Tine: det er Amalie (MB: jaja) mørkhårede Amalie som også går i fodboldtøj (MB: jaja) og..fysisk er hun smadder god hun er smadder god til bold og så noget altså
Jens: ja ja
Tine: altså hun er jo ikke <u>bare</u> altså hun er en rigtig sådan sportspige.. løber også.. og mor arbejder med.. på hjælpemiddelcentralen og far.. læser og arbejder ved posten (MB: jaja) historie tror jeg..

Amalies sociale kompetencer er det første, der trækkes frem i lærerens beskrivelse. Dette knyttes til ”dygtig”, der i udsagnet står sidestillet med karakteristikken ”sød”. Dernæst beskrives hun som ”trængt” pga. manglende interesse for ”pigeting” og interesse for, hvad der fremstår som ikke-pigeting, nemlig fodbold. Læreren udbygger dette senere i udsagnet, hvor det fremhæves, at eleven går i ”fodboldtøj”, og i forlængelse heraf inddrages noget, der er fysisk, f.eks. boldspil som noget, man kan præstere godt i. Områder for viden og kunnen står altså her i sammenhæng med kønnethed. Disse karakteristikker tegner en problematisering af ’nogle andres’ problematisering af Amalies måde at have sit køn på. Der er altså tale om en sympatiserende bekymring for elevens besværligheder med at passe ind i, hvad der i begge læreres vokabular andre steder kaldes ”pigegruppen”. Med andre ord: En sensibilitet/følsomhed over for elevens problemer med at passe ind i sit køn, sådan som dette køn rammesættes af ’noget’ og ’nogen’, der ikke er lærerne. Formodentlig ’de andre elever’. En sådan sensibilitet omfattes Gülsens måde at have sit køn på ikke med.

At der er forskel på, hvordan Gülsen og Amalies køn fremskrives af lærerne, og at Amalies køn er genstand for en sensitiv bekymring og Gülsens ikke, kan forklares på en række niveauer. For det første kan man kaste et blik på, *hvem* der taler om *hvem*. Her er det læreren Jens, der taler om Gülsen, mens det er læreren Tine, der taler om Amalie. Imidlertid er mønsteret i interviewet, at Tine blander sig og supplerer eller modsiger Jens’ elevbeskrivelser. Det gør hun ikke her. For det andet kan man tolke forskellen i sensibilitet over for kønsbesværligheder således, at Gülsen for lærerne <u>ikke</u> fremstår som en, der føler sig trængt. Hvad enten dette handler om, at Gülsen ikke føler sig trængt på sin kønnethed, eller at det ikke fremtræder som centralt for lærerne, hæfter jeg mig ved, at Amalie beskrives som ’trængt’ (af elevkulturen), mens Gülsen beskrives som en, der ’trænger sig

på'. Gülsens køn fremstår som naturaliseret og i sammenhæng med hvilken slags – problematisk – elev hun er, mens nogle andre – uden for lærerne selv – trænger Amalie og dermed hendes muligheder for at være den gode elev, hun er. Gülsens andre afvigelser – tyrkiskhed, sociale mangler – træder i forgrunden, mens hendes kønnethed træder tilbage.

Hvis vi kigger på, hvilke dispositioner som lærerne fremskriver hos Amalie, foregår der en eksplicit værdisætning, der kan forstås i lyset af begreberne økonomisk og kulturel dannelseskapital. "De", forstået som Amalie og hendes familie, har ikke penge, og dette nævnes sidestillet med, at de har nogle holdninger, som er kritiske over for forbrug. Læreren konkluderer, at det er "ikke kun et udtryk for penge det er også et udtryk for at man… ikke behøver at købe alting". Her tilskrives familiens manglende økonomiske kapital således kulturel dannelsesværdi, og lærerens sensibilitet over for Amalies kønsbesværligheder sættes sammen med Amalies families manglende mulighed, men også manglende ønske om konsum. Forældrenes erhverv nævnes med relativt set stor detaljeringsgrad, der svarer til spørgeskemaet, hvor det fremgår, at begge forældre har studentereksamen, at moderen er ergoterapeut, samt at faren har to bachelorgrader og arbejder ved posten. Her fremgår det desuden, at begge forældre taler dansk som modersmål og er i besiddelse af en andelslejlighed. Af læreren beskrives faren som, hvad jeg fortolker som universitetsstuderende: "far … læser og arbejder ved posten… historie tror jeg", hvor "arbejder ved posten" er indskudt mellem ordene "læser" og "historie". Amalies forældre er 'midlertidige' og 'fine' fattige: Dels har deres manglende evne til konsum kulturel værdi, fordi den er et valg ("nogle holdninger"), dels signalerer universitetsstudiet potentiel mulighed for at erhverve en vis økonomisk kapital. Familien fremstår som kulturel middelklasse.

Eleven Gülsen beskrives som defekt elev socialt og fagligt og dermed for lærerne problematisk – eleven Amalie som en dygtig og socialt funktionsdygtig elev, hvis funktionsdygtighed hæmmes af elevhierarkiet. Dette knytter sig til en manglende tilskrivning af kulturel dannelseskapital i forhold til Gülsen og høj tilskrivelse i forhold til Amalie. I dette lys bliver Amalies kønsbesværligheder og den manglende interesse for Gülsens kønnethed også til et spørgsmål om kapitalfordelinger og deraf følgende klassifikationer. Indvandrereleven med den ringe gangbare kapital er "sådan en pige.." – her bruges klassifikationen 'pige' uproblematiseret og til at give form til en karakteristik af hendes ringe duelighed som elev. Ved ikke-indvandrereleven, der tilskrives dygtighed, sociale kompetencer og stor grad af gangbar kapital, bliver det derimod en læreropgave at udvise sensitivitet og forsvare elevens ret til at sætte sit køn til forhandling.

13.4 Clara og Caroline: En af de dygtige og hende, der tror, hun er den dygtigste

13.4.1 Akademikerdatteren Clara

Clara er 10 år og går i y-klassen. Om hende siger lærerne:

*Tine: Clara (*tryk på ordet*) jeg tror hendes forældre er akademikere tror du ikke det*
Jens: jo jo
*Tine: jo jo de.. fornuftig familie som bakker op og som T reagerer på tingene når man snakker med dem om og Clara hun har fuldstændig (*tryk på ordet*) orden på sine ting hun er altså fuldstændig tjek på alting det må man sige Caroline (*tryk på ordet*) hun er også fagligt rigtig rigtig dygtig (MB: jaja) men hun har ikke nær samme disciplin som Clara altså selvdisciplin og hun udfordrer ikke sig selv det gør Clara (MB: jaja)*

I lærerbeskrivelsen af Clara fremskrives hun gennem sin måde at være elev på og dette med fokus på hendes arbejdsevner. Det sker med udtryk som ”fuldstændig orden” (på sine ting), ”fuldstændigt tjek” (på alting), ligesom hun tilskrives ”disciplin” i betydningen ”selvdisciplin” og ’at være én, der udfordrer sig selv’. Flere af de egenskaber, der sættes på Clara, fremskrives gennem forældrene og i kontrast til eleven Caroline. Hvad angår ”forældre” og ”familie”, udgør disse indgangen til beskrivelsen af eleven. Lærerne giver her udtryk for, at de ikke ved, hvad Claras forældre laver, men at de forestiller sig, at de er akademikere. De efterfølgende udsagn kommer til at tjene som begrundelse for denne vurdering: Familien er ”fornuftig”, ”bakker op” og ”reagerer på tingene”; ’ting’ som lærerne mener, at der bør reageres på.

Lærernes vurdering, at forældrene formodentlig er akademikere, matcher i hvert fald delvis det billede, der tegnes i spørgeskemaet. Clara bor sammen med begge forældre og en storebror. Familien bor i ejerbolig. Begge forældre har real- og studentereksamen. I spørgeskemaet er ud for dem begge anført dansk som modersmål, og i kategorien ”Andre sprog” anføres engelsk, tysk og henholdsvis spansk og fransk. Moren er uddannet laborant og arbejder som dette, mens faren har en naturvidenskabelig kandidatuddannelse, en ph.d.-grad og er ansat i en videnskabelig lederstilling på en forskningsinstitution.

Der tegner sig således den forskel på forældrenes oplysninger i spørgeskemaet og lærernes beskrivelse af forældrene, at det i forældrenes egen beskrivelse kun er den ene af forældrene, der er akademiker. Set i lyset heraf kan man sige, at når lærerne betegner forældrene som ”akademikere”, så handler det også om deres egenskaber som gode skoleforældre. Jens’ berigtigelse af Tines udsagn (”jo jo”) er med til at signalere en selvfølgelighed og konsensus, der understreger dette. Det er med andre ord også disse egenskaber, der gør, at forældrene for lærerne fremstår som

”akademikere”. I dette lys kan formuleringen tolkes ikke blot som en tilskrivelse af høj uddannelseskapital, men også som en tilskrivelse af høj kulturel dannelseskapital: Deres adækvate udfyldelse af skoleforældrerollen anerkendes og værdsættes ved at klassificere dem højt socialt og omvendt.

Clara anfører i interviewet oplysninger om sine forældres arbejde, men er, hvad moren angår, ikke særlig detaljeret:

MB: ja.. hvad laver dine forældre?
C: min far han arbejder med så noget.. med at forske græs og min mor hun arbejder på [større medicinalvare-firma]
MB: ja.. så din far forsker i græs eller hvad?
C: ja jeg kan ikke rigtigt huske hvad det hedder men noget i den stil
MB: ja.. hvad laver din mor på [større medicinalvare-firma]*?*
C: det er så noget med medicin og så noget

Clara beskriver indledningsvis sig selv på følgende måde:

altså jeg har en storebror (MB: jaja) der går i 5.x og.. ja så har jeg.. et marsvin og en hund

Clara opgør således sig selv gennem søskende, indplacering i skoleklasse/elevhed og kæledyr. Af fritidsaktiviteter anfører hun samvær med venner, særligt Emma og Caroline, som hun også nævner som sine primære venner fra klassen:

C:.. altså jeg tror nok jeg vil sige alle pigerne fra klassen men Emma og Caroline er mine rigtigt god venner

Desuden nævner hun sommerhusbesøg (”tit”), hvor hun bl.a. rider. Af andre fritidsaktiviteter nævnes bordtennis og klub.

13.4.2 Clara om skolegang

Nogle af elevens beskrivelser, der relaterer til hendes skolesituation, lægger netop vægt på samværet med venner:

MB: ja.. hva-.. hvad synes du om at gå i skole?
C: ..synes det er sjovt
MB: ja.. hvorfor?

C: ..altså.. fordi det er ikke sådan noget med at man hele tiden skal sidde sådan på sin plads.. man må godt være sammen med vennerne også og så.. er det også bare.. sjovt

Med formuleringen ”fordi det er ikke sådan noget med at man hele tiden skal sidde sådan på sin plads” forholder eleven sig til undervisningens organisering. Begrundelsen for, at det er et gode, at undervisningen er organiseret i former, der til tider er fleksible i forhold til rum og pladser, er muligheden for samvær med udvalgte elever (”venner”). Dette spiller også en rolle i hendes vurdering af arbejdsformer, hvor det netop er muligheden for at selektere i rum og personer, der fremhæves:

MB: ... hvad med så nogle måder at arbejde på.. hvordan kan du bedst lide at arbejde?
C: jeg kan godt lide sådan hvor man må arbejde sådan i denne her bygning.. og så sammen med dem man har lyst til

Samværet med venner nævnes derimod ikke, når talen falder på konkret indhold i forløb og fag. Clara anfører kreative fag som håndarbejde og musik som sine foretrukne fag, engelsk som det værste:

MB: Ja.. hvorfor kan du dårligst lide engelsk tror du?
C: fordi jeg er ikke så god til det

Claras måde at beskrive sin relation til fag følger her et mønster, der kan ses i mange af elevinterviewene: Det, man kan lide, er det, man selv synes, man er god til, og det, man ikke kan lide, begrundes med, at det vurderer man ikke selv, at man er god til. For Claras vedkommende varierer skemaet dog således, at det, hun kan lide, er sjovt, og det, hun ikke kan lide, er det, hun ikke er god til. Hun beskriver altså ikke sig selv eksplicit som god til noget.

Hvad angår forløbet, fremhæver hun arbejdet med PowerPoint-præsentationen som det, der gjorde forløbet ”sjovt” og ”spændende”:

MB: hva- hvad synes du om det i lige har haft om islam og kristendom?
C: det var rigtigt sjovt
MB: det var sjovt? Hvorfor var det sjovt?
C: altså jeg s- synes det var meget spændende.. og så også dér hvor man skulle vise det frem på.. ja den der store skærm
MB: ja.. var det det sjoveste?
C: jeg synes også det var sjovt at lave selve det der inde på computeren man skulle vise frem

Det er således det formmæssige, der overvejende fremhæves som positivt ved både forløbet og ved skolegangen generelt, såsom computerfærdigheder og de rum- og personfleksible arbejdsformer.

Clara vurderer, at hun ikke har været anderledes, end hun plejer under forløbet, men anfører, at hun generelt siger mere i grupper end i plenum, både i dette forløb og i det hele taget, for i grupper siger man lidt mere. Om gruppearbejdet i forløbet siger hun:

MB: ja.. ja.. tror du du sagde mere i denne her gruppe end du gør normalt eller det samme mi-mindre end du plejer at sige i grupper?
C:.. lidt mere
MB: ja.. hvorfor tror du at det var?
C: fordi at.. det ved jeg ikke rigtigt man snakker sådan mere sammen når man skal sådan bestemme hvad man tror og så noget
MB: ja.. var det dét i snakkede om.. hvad man tror?
C: ja også det for nogen gange var man lidt uenige sådan
MB: ja.. om hvad man troede på eller hvad?
C: nej hvad man.. mente det var.. f.eks. bisættelse var vi lidt sådan.. uenige
MB: hva- kan du huske hvad i var uenige om.. sådan nærmere?
C:.. altså vi.. den måde vi skulle skrive det på og sådan.. ja

Eleven karakteriserer her først det faglige indhold og mål (der anføres som en mulig årsag til, at hun har sagt lidt mere i gruppearbejdet, end hun plejer), som at ”man skal sådan bestemme hvad man tror og så noget”. Denne subjektivitetsorienterede beskrivelse af forløbets mål fastholdes dog ikke i det efterfølgende, hvor hun indholdsudfylder sit udsagn med mere faktualitets- og færdighedsorienterede kategorier; hvad ”bisættelse” er og måder at formulere det skriftlige produkt på.

De uenigheder i gruppearbejdet, som Clara først taler frem, kan være knyttet til subjektivitet i forhold til kategorien religion. ”Hvad man tror” kan imidlertid også tolkes i sammenhæng med de efterfølgende ytringer, hvor uenigheder tager sig ud som faktaorienterede, for dernæst i efterfølgende udsagn snarere at fremstå som uenigheder om måder at arbejde på (skrive, formulere sig) og altså orienteret mod det af lærerne fordrede produkt: PowerPoint-præsentationen.
Der tegner sig samlet en fremskrivelse af det vidensmæssige som orienteret om form (herunder produkt) i Claras måde at positionere sig på.

Da jeg spørger hende om, hvad hun hører mest efter til undervisningen; når lærerne taler, eller når andre elever har ordet, anfører hun lærerne, på linje med flertallet af de interviewede elever:

C: ..det er nok sådan lidt forskelligt fordi at lærerne siger det jo sådan.. så man ved det er rigtigt for lærerne siger det jo fordi de er uddannet til det og så noget.. så det ved jeg ikke rigtigt

Begrundelsen for, at lærerne er de mest legitime at høre efter, beror på rigtigheden af deres udsagn, som igen beror på deres uddannelse, og hvor begrundelsen hos f.eks. Gülsen beror på lærernes status som voksne (man skal respektere "de store mennesker", siger hun). Den kapitaltilskrivelse, som lærerne i beskrivelsen af Clara tillægger hende, tilsvares således af Claras anerkendelse af lærernes tilegnede uddannelseskapital. Anerkendelsen er gensidig.

13.4.3 Clara kontra Caroline

Mens anerkendelsen af Claras tilegnede skolekapital ("hun har fuldstændig orden på sine ting hun er altså fuldstændig check på alting", er 'fagligt rigtig rigtig dygtig' og 'udfordrer sig selv') ligger i forlængelse af tilskrivningen af uddannelses- og kulturel dannelseskapital i forhold til hendes forældre – sker fremskrivningen af flere af de egenskaber, hun betegnes med, ved, at en anden elev, Caroline, bruges som kontrast. At Clara er "fagligt rigtig rigtig dygtig" bliver således fremskrevet ved udsagnet om, at det er Caroline "også", og det at Clara udfordrer sig selv fremskrives gennem udsagnet om, at det gør Caroline ikke.

Lærernes tale om Clara er altså, foruden i forældrene, filtret ind i talen om Caroline. I lærernes beskrivelse starter fokus ved Claras forældre og bevæger sig, via Claras 'orden', til Caroline som Claras kontrast:

Tine: ...<u>Caroline</u> (tryk på ordet) hun er også fagligt rigtig rigtig dygtig (MB: ja) men hun har ikke nær samme disciplin som Clara altså selvdisciplin og hun udfordrer ikke sig selv det gør Clara (MB: jaja).. Caroline er rigtig dygtig altså fagligt..
Jens: //hun er..//
Tine: (taler samtidigt med Jens) //hun er//meget dominerende i forhold til pigegruppen.. (MB: jaja) og.. ikke altid på den mest diplomatiske og charmerende måde.. men det- det er de også begyndt at lære at sige fra over for og sådan men- men.. altså hun- hun- hun hendes hun selvtillid er helt i top (MB: jaja) altså jeg tror ikke <u>hun</u> (tryk på ordet) ved at der ikke er nogen der ikk- altså synes hun er vidunderlig så det.. hun er.. ja

Clara fremskrives altså primært gennem eksplicit beskrivelse af andre, både 'i forlængelse af andre' (forældre) og 'i forskel fra andre' (Caroline). Vender vi os mod Caroline, så er beskrivelsen af Caroline omvendt foranlediget af beskrivelsen af Clara. Dette er et gennemgående træk ved Carolines placering i lærernes beskrivelser. Hvor hun optræder, er det altid som kontrast til nogle andre elever, som her i beskrivelsen af Frederikke:

Tine: altså.. Frederikke.. har også akademikerforældre og er.. kvik og dygtig og alt muligt og.. kunne også.. blomstre meget mere end hun gør altså det- det er Caroline der fylder hvor der i virkeligheden- hun har virkelig- Caroline har masser af konkurrenter på klassen som nummer et i klassen.. altså (MB: jaja) det.. hun står ikke deroppe alene.. hun er slet ikke den dygtigste.. det tror hun bare..

Caroline indgår i fremskrivelsen af Frederikke, der har "akademikerforældre og er…kvik og dygtig og alt muligt", som en faktor, der hæmmer Frederikkes potentiale for at blomstre. Frederikke kunne blomstre meget mere, men "det er Caroline, der fylder". I udsagnet: "Caroline har masser af konkurrenter på klassen som nummer et i klassen…altså…det…hun står ikke deroppe alene…hun er slet ikke den dygtigste…det tror hun bare" fremskrives tillige en kamp mellem eleverne om placering i det faglige hierarki, hvor læreren tager stilling i kampen: Den eller de, der burde være nummer ét i klassens faglige hierarki, er det ikke. Klassens nummer ét er ikke den dygtigste. I sig selv et modsigelsesfyldt udsagn, men det bliver forståeligt i lyset af den sammenvævning af det faglige, det selvadministrative, det personlige og det sociale, som træder frem i skildringen af Clara og Caroline. Der er flydende grænser mellem det sociale hierarki og det faglige, både set fra lærerens vinkel og sådan, som læreren opfatter elevgruppens vinkel.
I kontrasteringen mellem Clara og Caroline fremskriver Tine (understøttet af Jens, hvis berigtigelse hun udbeder sig og får) Clara som "fagligt rigtigt rigtigt dygtig" ligesom Caroline. Hvad angår Caroline, er der imidlertid et "men", for mens dygtigheden først sidestilles, modsiges den derefter ud fra kategorier som "disciplin" forstået som "selvdisciplin" og "at udfordre sig selv" og dermed selvadministration. I forlængelse heraf beskrives Caroline som dominerende i pigegruppen på en måde, der ikke er "diplomatisk" og "charmerende". Hun er med andre ord dominerende på en forkert måde. At der er dominansforhold i "pigegruppen" fremstår i lærerens beskrivelse ikke som problematisk i sig selv. Det er ikke dominansen, der er problemet, men måden hvorpå Caroline er dominerende, nemlig uden charme og diplomati, der en genstand for problematisering. Dermed bliver problemet, som læreren ser det, hvordan og hvem, der dominerer, og ikke i sig selv, at nogen gør det.

Også Carolines selvforståelse er genstand for problematisering. Formuleringen om Carolines selvtillid ("…hendes...selvtillid er helt i top..") står i forbindelse med sætningen "altså jeg tror ikke <u>hun</u> (*tryk på ordet)* ved at der ikke er nogen der ikk- altså synes hun er vidunderlig". Det underforstås altså, at 'nogen' slet ikke finder Caroline vidunderlig, men at hendes selvtillid alligevel er i top. Heri ligger også Carolines problem. Hun er ikke i stand til at afkode sin egen status, og elevhierarkiet – i form af "pigegruppen" – er det tilsyneladende heller ikke. Læreren går således i diskussion med elevhierarkiets værdisættelser – hun anfægter ikke, at det anerkender noget og

nogen mere end andet og andre, men at dets vurderinger, hvad angår Caroline, er forkerte. Det, elevhierarkiet her anerkender, er slet ikke anerkendelsesværdigt.

I kontrasteringen mellem Clara og Caroline er sociale kompetencer og selvadministration – imellem hvilke grænserne er flydende – centrale elementer, når ”dygtighed” vurderes. Eller rettere: Kategorien ”dygtighed” relativeres med kategorier, der angår administration af sig selv: selv-disciplin, at udfordre sig selv, diplomati. Slutteligt tilknyttes kategorien charme. Der er således i anerkendelsen af Clara og underkendelsen af Caroline en glidende overgang mellem faglig dygtighed og sympatiskhed via kategorier, der relaterer til selvadministration.

13.4.4 Den selvovervurderende Caroline

Der er altså en rigtighed ved Clara og en forkerthed ved Caroline og hendes måde at indgå i klassen på. Skønt ”hun er også fagligt rigtig rigtig dygtig”, har hun problemer med selvadministrationen, både i form af disciplin og i forhold til indsigt i sin status. Hun er ikke et sødt og diplomatisk barn, som Amalie, men har derimod en ikke-diplomatisk og ikke-charmerende måde at være dominerende på. Det problematiske i måden, hun gebærder sig på socialt, siver over i vurderingen af hendes faglighed. Hun er nummer ét for nogen, men burde ikke være det, hverken fagligt eller socialt.

Jeg har ikke interviewet Caroline og har hverken særskilte notater eller erindringer om hende. I det spørgeskema, som Carolines forældre har udfyldt, er der ud for kategorien ”Andre sprog?”, hvor der ved begge forældre er svaret ”engelsk, tysk og fransk”, desuden med rund formskrift indsat parentes. I denne står der: ”Dårligt formuleret” med en efterfølgende smiley. Det udstrålede en emsig selvsikkerhed, efterfulgt af en usikkerhed, som i et splitsekund sendte en bølge af irritation gennem mig, så meget desto mere som at jeg på sæt og vis måtte give ”kommentator”, en af Carolines forældre, ret. Den del af skemaet havde ikke været nem for mig at formulere, og jeg var ikke selv entydigt tilfreds med resultatet.

Begge forældre har dansk som modersmål. Faren angives at have studentereksamen, mens der ud for moren ikke angives nogen ungdomsuddannelse. Begge forældre har dertil toårige uddannelser i det private erhvervsliv. Faren bankskolen, moren forsikringshøjskolen. Ud for begge angivelser af uddannelse er anført i parentes ”2 årig udd.” Faren er bankansat, og moren er ansat i en mellemlederstilling i et forsikringsselskab. Dette er anført med relativt stor detaljeringsgrad i forhold til stillingsbetegnelser og jobbeskrivelse.
Forældrenes selvpræsentation opviser med stor detaljeringsgrad en omhyggelighed med at formidle, hvad de har af uddannelsesmæssige ressourcer, og hvordan det er omsat til status i arbejdslivet. Lærernes manglende beskrivelse af dem tyder imidlertid på, at dette ikke for lærerne ses som

specielt anerkendelsesværdigt eller specielt interessant, for Carolines forældre nævnes slet ikke. Carolines forældre falder således i kategorien ikke-akademikerforældre. Den manglende fremskrivelse af deres uddannelseskapital signalerer en lav værditilskrivelse af deres uddannelsesmæssige ressourcer. I beskrivelsen af Caroline optræder heller ikke nogen ”fornuftig familie som bakker op”. Caroline tilskrives altså ikke kulturel dannelse. Dermed bliver den status, hun for læreren at se tilskriver sig selv, noget, der er med til endnu mere at forringe hendes dannelseskapital. Caroline er dygtig, men hun kan ikke ansætte sin egen kapital korrekt, og hun er en hæmmende faktor for den fulde omsætning af akademikerbarnet Claras (og Frederikkes) kapitaler. Når læreren i sin stillingtagen til kampene i elevhierarkiet (en stillingtagen, der nærmer sig deltagelse) allierer sig med modstanden mod den position, Caroline har indtaget, som f.eks. i udsagnet ”men… det er er de [pigegruppen/MB] også begyndt at lære at sige fra over for”, må det derfor også ses i sammenhæng med værdisættelser, der relaterer til kulturel dannelseskapital; Clara og Frederikkes høje og Carolines selvovervurderede.

Beskrivelserne af Clara og Caroline rummer dermed ikke alene fordeling af anerkendelse og underkendelse, der kan tolkes som kapitaltilskrivningen eller mangel på samme. Indfiltret heri er nemlig elevhierarkiet og dermed en ansættelse af dettes betydning: Det kan dømme forkert, men er ikke i sig selv genstand for problematisering.

13.5 Niels: ”En lille fræk dreng” og de andre ’frække’

13.5.1 Niels mellem frækhed og pænhed

10-årige Niels fra 4.x bider ikke på mit forsøg på at lade ham selv beslutte, hvordan han vil præsentere sig selv:

MB: kan du fortælle mig lidt om dig selv Niels?
N: [meget lang pause] jeg ved ikke rigtig hvad jeg skal fortælle altså
MB: er det nemmere at jeg stiller nogle spørgsmål?
N: ja

Niels præsenterer sin familie omhyggeligt, da jeg beder ham om det, nemlig ved at nævne både sin far, sin mor og sin storebror ved deres fulde navn, alle majoritetsdanske navne. Han er velorienteret om sine forældres erhverv og giver, i og med at de begge er beskæftiget i job, der kræver embedseksamen, samtidig information om deres uddannelsesniveau:

MB: Okay.. og kan du fortælle mig lidt om hvad dine forældre laver?

N: min far han er læge og han er ikke så meget hjemme på grund af at han er tit ude og rejse.. og.. det er nok ikke så rart men.. det er sådan som det kommer men.. og min mor hun er præst (MB: ja) men.. hun er ret meget hjemme

Niels' forældre er altså højtuddannede, og han demonstrerer viden om forældrenes arbejde, som opgøres i, hvor meget de er hjemme; faren "ikke så meget" pga. rejser, "men" moren "ret meget". I lærernes beskrivelse af Niels, som Jens fører ordet i, hurtigt dels suppleret, dels modsagt af Tine, omtales forældrenes erhverv ikke. Men de indgår som allierede i arbejdet med at få modereret Niels socialt.

Jens: så er der Niels.. som er relativt ny han kom sammen med en der hedder Rasmus.. sidste år.. og..
MB: ham her? [peger]
Jens: ja (MB: jaja).. han er sådan en lille.. lille fræk dreng.. han er.. han går- der er- på en anden klub end vores egen.. og det- det betyder at han sådan at han har nogle store rollemodeller som slet ikke er ligesom dem de andre har her.. så han er f.eks. en af dem der har haft pornobilleder på sin mobiltelefon som han viste til de andre (MB: jaja).. det er også.. han har også nogle sproglige blomster han har ført ind i.. i klassen som bestemt ikke er særligt pæne..
MB: f.eks.?
Jens: ja f.eks. så noget med at sige luder og.. (MB: jaja) ja det-
Tine: han skal dø jeg nakker ham
Jens: ja (MB: jaja) så han han- der er nogle ting der som (MB: jaja) han- men det er vi meget opmærksomme på og forældrene også
Tine: men altså han går jo på den samme klub som- som Johannes og- og Sif ikke?
Jens: jo men-
Tine: som overh- altså som ikke har taget det til sig
Jens: ja men
Tine: overhoved […] men han kommer også fra en anden skole
Jens: ja ja
Tine: altså han har gået på XX skole (MB: jaja)..
Jens: så-
Tine: der har han nok også-.. samlet lidt op..
Jens: men han er ikke.. han er fagligt sådan rimeligt sådan rimeligt god.. og med

I Jens' beskrivelse peges der på Niels' fysik: "Lille" bliver sammen med "fræk", hvad der karakteriserer ham som "dreng". Niels' frækhed forklares af Jens med, at han går i en anden klub end den, der ligger på skolen ("vores egen"), og at han dér er kommet i berøring med større børn,

der er anderledes end dem, som de andre elever i klassen møder i skolens egen klub. Tine har en anden forklaring på, hvorfra Niels' frækhed kommer. Hun peger i stedet på en anden (navngiven) skole, hvor Niels "kommer.. fra" som arnestedet for frækheden.
I karakteristikken af indholdet i Niels' frækhed er lærernes udsagn parallelle og supplerer hinanden. Niels har "nogle sproglige blomster", "som bestemt ikke er særligt pæne", f.eks. "luder", "jeg nakker ham" og "han skal dø", og han "er en af dem der har haft pornobilleder på sin mobiltelefon". Både hvad angår sprog og pornografiske billeder, nævnes det som noget, Niels har ført ind i klassen. Begge læreres forklaringer på Niels' frækhed angiver et oprindelsessted for den – i begge tilfælde i noget, der ligger uden for klassen og skolen – en anden klub end skolens ("end vores egen"), en anden skole. Niels fører altså noget ind fra andre institutioner, hvor man i modsætning til denne skole kan samle 'sådan noget' op. At det ikke er noget, som Niels, for lærerne at se, kan have med hjemmefra, fremgår af udsagnet, hvor forældrene indgår: "Men det er vi meget opmærksomme på og forældrene også". Forældrene er altså ikke kilden til det upæne og frække ved Niels, men er allierede i at give fænomenet opmærksomhed, altså i bekæmpelsen af det. Heller ikke Niels selv er kilden, han er snarere et medie for mindre legitime praktikker fra mindre legitime institutioner.
Den afsluttende ytring om Niels isolerer desuden det problematiske ved Niels fra det faglige, nemlig med udsagnet "men han er ikke…", der efterfølges af en vurdering om, at Niels fagligt er "sådan rimeligt god.. og med". Det problematiske ved Niels ligger altså primært i påvirkninger fra upæne institutioner, og det kan behandles med opmærksomhed fra pæne lærere og pæne forældre.
Niels' forældre kategoriseres ikke af lærerne eksplicit som "akademikerforældre", og der er ikke fra forældreside udfyldt et spørgeskema. Men fra Niels kender vi begges erhverv og uddannelsesniveau. I forhold til moren dukker hendes arbejde som præst desuden op flere gange i interviewet med lærerne, ligesom det inddrages i undervisningen i forløbet, særligt i plenumsessionerne, hvor Niels f.eks. i en lektion (på læreropfordring?) har medbragt morens præstekjole, ligesom han af lærerne relativt set ofte, og kun overgået af Hazem i antal, udpeges til taletur uden selv forudgående at have markeret. At Niels' forældre optræder som allierede i forhold til at forbedre Niels' håndtering af grænser mellem pænt og frækt tyder desuden på, at forældrene af lærerne anses for at være nogle, der deler lærernes normer for, hvor grænserne går.

13.5.2 Niels om skolegang

Niels' italesættelse af egen skolesituation er sammensat. Hans beskrivelse ligger helt i tråd med den tendens, man kan finde hos mange af eleverne, nemlig at de fag, han selv oplever, at han er god til (idræt og matematik), kan han lide, og at de fag, han ikke oplever at være god til (dansk og engelsk), kan han ikke lide. Han bruger denne differentiering imellem fag til at redegøre for sit forhold til skolegang, som han overordnet beskriver som kedelig:

MB: ja.. hvad synes du om at gå i skole Niels?

N: ..meget kedeligt
MB: hvorfor er det kedeligt?
N: Fordi.. jeg er ikke sådan- jeg er ikke sådan bare flittig i skolen og.. jeg kan ikke lide dansk jeg kan ikke lide engelsk og jeg kan.. godt lide idræt og så kan jeg også godt lide matematik
MB: hvorfor kan du bedst lide idræt og matematik?
N: Fordi..
MB: var idræt og matematik du bedst kunne lide?
N: ja (MB: jaja) det er fordi det er det jeg er bedst til nok
MB: hvad var det så for nogle fag du ikke kunne lide?
N: Dansk og.. og.. kristen- nej kristendom kan jeg godt lide.. jeg kan ikke lide dansk og engelsk
MB: ja.. hvorfor kan du ikke lide dansk og engelsk? //tror du//?
N: //det er// fordi jeg er dårlig til det

Udsagnet: ”Fordi…jeg er ikke sådan- jeg er ikke sådan bare flittig i skolen” er, sammen med hans dårlige fag, som han ikke kan lide, for Niels en forklaring på, hvorfor han synes, det er kedeligt at gå i skole. For at det skal være sjovt at gå i skole, skal man altså for Niels at se være flittig. Niels demonstrerer altså her en tænkning om skolens krav, disciplin/selvdisciplin, og dette går igen i hans positionering i forhold til arbejdsformer, hvor det ser ud, som om de arbejdsformer, der bedst afholder ham fra at falde disciplinært igennem, er dem, han foretrækker:

MB: ja.. hvad.. hvad for nogle måder at arbejde på kan du bedst lide?
N: i grupper
MB: ja.. hvorfor?
N: fordi altså jeg kan ikke så godt lide at arbejde alene jeg får sådan en lyst til at gå over og snakke med en eller anden (MB: jaja) for det er det man gør i grupper.. så snakker man bare om det tema vi har

Gruppearbejdet foretrækkes altså, fordi det gør det nemmere for ham at gøre det, der forventes, for i gruppearbejdet forventes det, at man snakker med nogen. Niels anser det tilsyneladende for et mindre problem at skulle koncentrere sig om et tema, hvis hans lyst til at snakke samtidig bliver legitim.

Som begrundelse for, at Kristendomskundskab er et sjovt fag, anfører Niels, at han er god til det, ”fordi min mor er præst og sådan… og så ved jeg meget om det”. Da jeg, formodentlig forårsaget af, at min koncentration svigter, gentager spørgsmålet: ”Hvorfor er det sjovt?” siger han:
”jeg kan bare godt lide- jeg er kristen og så synes jeg det er sjovt at læse om Jesus og…her om dåb og begravelse og så noget”.

At selve forløbet var sjovt skyldes, foruden at han er god til det, at han havde ”en flink gruppe”. Lært noget synes han derimod ikke, han i så høj grad har:

MB: ja.. har du lært noget af det?
N: nej (Tøven) ikke specielt meget for jeg vidste jo det hele.. næsten i hvert fald

Især lærte Niels ikke meget om kristendom, men noget om islam lærte han: ”Jeg lærte noget om islam og så noget… hvordan de… blev begravet …”. På mit opfølgende spørgsmål om, hvorvidt det er vigtigt at lære om islam, anfører han, at han ikke synes, det er så vigtigt, men at ”det sikkert [er] meget godt at vide på- når man bliver ældre”. Da jeg spørger ham, hvad han mener med det, forklarer han, at dér skal man sikkert skrive det i prøverne. Da jeg spørger ham, om det kan være vigtigt senere, efter eksamen, svarer han ja, ”fordi så ved man hvordan at…verden er blevet udle-viklet…for andre trosvinkler”.

Opsummerende spiller gruppearbejdet som en måde legitimt at få tilfredsstillet lysten til at snakke altså en rolle i Niels’ beskrivelse af sin skolesituation og dermed også i forløbet. Derfor betyder det også noget, at gruppen er ”flink”. Fagligt vægter Niels ikke at lære noget, men snarere at præstere. Det kan han i forløbet (og i Kristendomskundskab i det hele taget) pga. sin mors profession, sin viden og sin relation til en religion. At lære noget om islam er derfor primært vigtigt for at kunne supplere sin viden i forhold til prøver. Den supplerende begrundelse: ”Fordi så ved man hvordan at…verden er blevet udle-viklet…for andre trosvinkler”, der kommer på et opfølgende spørgsmål fra mig, kan desuden tolkes som et forsøg på at svare rigtigt (måske med en gengivelse af noget, han har hørt formuleret), snarere end som noget, Niels selv tillægger vægt. Noget tilsvarende med svaret: ”Jeg kan bare godt lide- jeg er kristen og så synes jeg det er sjovt at læse om jesus og…her om dåb og begravelse og så noget”, da jeg ved en fejl gentager et spørgsmål. Men udsagnet om, at han er kristen, gentages, da jeg i slutningen af interviewet spørger ham, om han selv har en mening om religion og selv har en religion:

N: jeg har selv en religion
MB: og hvad er det for en religion?
N:.. kristendom.. jeg tror på- jeg tror på knæ- kristne jeg tror på jesus og jeg tror på gud

Niels opsummerer sin viden om forløbet ved at nævne temaerne dåb og begravelse og anfører også dét, at han selv er kristen og synes, det er sjovt at læse om Jesus, som en motivation. Niels opgør således sin vurdering af forløbet som godt pga. personlig relevans og referenceramme, der begge har kunnet omsættes til præstation, i sammenhæng med at forløbet har givet ham mulighed for at opføre sig skolelegitimt i disciplinær forstand. Forløbet har altså været godt, fordi det har givet ham

gode muligheder for at omsætte noget, som han kan levere, til noget skolemæssigt gangbart. Han vurderer i tråd hermed også sin indsats som bedre, end den plejer.
Samlet set fremstår Niels som en elev, der ikke vurderer sig selv som en entydigt ”god elev”. Det er her primært det disciplinære – at han larmer – der er problemet. Han fremstår dog som en elev, der med stor sikkerhed kan tale om, hvad skolen kræver, og han anser bestemt sig selv for at være i stand til at byde ind med, hvad han mener at besidde af kulturelle dannelseskapitaler, når dette kan tilfredsstille skolens krav.

13.5.3 De andre frække eller det, der ligner

Niels er den eneste elev, der af lærerne får prædikatet ”fræk”, mens f.eks. Rasmus kaldes ”en lidt flabet dreng”, og der på Nicolai hæftes betegnelsen ”ballade”.
Rasmus er, jf. spørgeskema, barn af en mor med mellemlang videregående uddannelse i sundhedssystemet, faderen er skoleleder, læreruddannet med supplerende uddannelse i økonomi og ledelse. Han skildres af Jens som en dreng, der trods sin flabethed ”godt [ved] når den er gal”, og tilføjer i forlængelse heraf: ”Jeg tror- jeg tror at…far kan- far kan godt skælde ud der hjemme…faren er skoleinspektør på- på en skole i …”. Tine tilføjer, at ”han kunne også få mere ud af det fagligt”. I forhold til Rasmus handler det for lærerne om, at eleven Rasmus bruger for meget tid på ikke at lave noget, men at ”anerkendelse” og ”ros” i hans tilfælde er mere befordrende, end ”når man skælder ham ud”, for det bliver eleven ”lidt irriteret over”, for han ”ved godt…”, altså hvad der er det rigtige, og hvad der er det gale. Rasmus tillægges selvindsigt trods sin flabethed, og altså en indsigt i skolelogikkens begreber om det. Flabethedens årsag udpeges ikke af lærerne. Til gengæld fremstilles lærernes anerkendelse som et positivt modspil til lærerfarens formodede skældudstrategi.
I beskrivelsen af Nicolai indgår forældrenes skilsmisse og ”knas mellem” dem som forklaringer på det ”knas”, der gennem skoleforløbet har været med ham. ”Han har lært nogle teknikker til at undgå- til ligesom at få overstået at få ballade så han kan komme videre med noget nyt ballade”, og ”han lærer ikke rigtigt af tingene”. Nicolai har altså ikke Rasmus’ grundlæggende indsigt i skolelogikken og tilegner sig den tilsyneladende ikke. Beskrivelsen af ham opsamles med følgende udsagn: ”Så han er sådan en af dem der faktisk ha- han har ikke faglige problemer men kan få faglige problemer… bare lidt for… han laver ikke så meget”. Ifølge spørgeskemaet har Nicolais mor henholdsvis en etårig uddannelse og en HK-uddannelse, begge rettet mod sundhedssystemet, og for farens vedkommende en håndværkeruddannelse samt en supplerende uddannelse i forhold til IT og medier, men i beskrivelsen af Nicolais ”ballade” og ”knasende” skoleforløb indgår de alene gennem deres skilsmisse og ”knas” med hinanden.

Rasmus, Nicolai og deres forældre fremskrives forskelligt – og begge forskelligt fra Niels og hans forældre. Niels’ forældre er ikke genstand for problematisering, hvilket både Rasmus og Nicolais

forældre er. Rasmus' lærer- og inspektørfar tillægges at have opmærksomhed på Rasmus' tilretning, men ikke nødvendigvis med den rigtige form for opmærksomhed. Samtidig tillægges Rasmus en indsigt i, hvad der er det rigtige. Denne indsigt tillægges Nicolai ikke. Hans forældre anføres som forklaring på hans 'ballade' og ikke som hverken allierede i kampen mod den eller som anden form for ressource. Det er i denne sammenhæng deres intime liv, der diskvalificerer dem. Modsat både Rasmus og Niels tilskrives Nicolai også potentielt faglige problemer, selv om han for indeværende ikke menes at have dem. Ud fra disse forskellige måder at fremskrive majoritetsdrenges socialt disciplinære forkerthed på fremstår Niels som en dreng, der tilskrives tilegnet uddannelseskapital i acceptabelt omfang – han er "rimeligt godt med", men får ikke betegnelsen "rigtigt, rigtigt dygtig". Hans problematiskhed er desuden adskilt fra hans faglige status. Dette tilsvares af den rolle, hans forældre indgår i som allierede i kampen mod hans socialt disciplinære problemer. Derfor kommer sidestillingen af forældre og lærere og alliancen imellem dem i den "opmærksomhed", der rettes mod Niels' problematiskhed, samt det, at problematiskheden tilskrives noget udefrakommende (andre problematiske institutioner og ældre problematiske børn, der er anderledes end dem på skolen), til at fungere som en indirekte tilskrivning af god dannelsesmæssig kapital i forhold til Niels' forældre. Niels beskrives som medium for at bringe upænhed ind i klassen, men denne upænhed tilskrives ikke grundlæggende ham selv og hans baggrund: Modsat på hver sin måde Rasmus og Nicolai og endnu mere markant modsat flere af minoritetsdrengene. For eksempel Lamine, hvor hjemmet er både hovedforklaring på hans problematiskhed og det klarest italesatte problem i sig selv.
Lamine fremskrives ikke gennem balladeagtighed. Faktisk er han både en "utroligt dejlig dreng" med "en fantastisk humor", som er:

.. meget dygtigere end hvad han får ud af det.. det er også rigtigt svært at gå i skole i Danmark hvis man ikke har.. hjemmet med.. så.. ja han er sådan en ja jeg kan.. være lidt bekymret for

Hans stærke fysik og hans måde at bruge den på er også genstand for en diskret problematisering:

Jens: han kan også være sådan meget fysik med sin adfærd når- når han bliver vred ikke
Tine: er også stærk stor og //sådan//
Jens://men det// men det er til gengæld noget hvor han virkelig har forbedret sig..

Lamine er altså dygtigere end sine faktiske præstationer; han er dygtigere, end han er, og i sin 'meget fysiskhed' og ikke helt rigtige måde at bruge sin storhed og stærkhed på anerkendes han for evne til at forbedre sig.

Indgangsvinklen – åbningen til beskrivelsen af ham, før dette kommer på banen – er imidlertid netop 'hjemmet'. Han "er alene med sin mor og sin lillebror, som er syg, og hans far er.. død", og det er vist "en voldsom historie". Herefter hedder det (Tine), at:

..i forhold til den fam- den familiestruktur er han jo ligesom i klemme for mor er nød til at tage sig meget af lillebror og- og der er måske ikke så meget.. plads til ham og mor er dårlig til dansk de er fra.. Se- Senegal hun er meget dårlig til –eller meget dårlig men- man kan godt snakke med hende men- men.. hun kan ikke læse et ugebrev altså og- og hun får heller ikke fulgt op på at få det ugebrev og det der med at støtte ham i at lave lektier..

Lamine har været til psykologsamtaler, "men altså mor mener ikke at de har noget problem og det går meget godt det går i hvert fald meget bedre end det gjorde". Som Lamine behæftes moren samtidig med positive valueringer knyttet til personlige egenskaber i form af sympatiskhed – "altså dejlig og sød og alt muligt", ligesom Lamine altså er "en utroligt dejlig dreng", og der er "masser af kærlighed". Alligevel er konklusionen, at Lamine ikke "har hjemmet med", og at dette er hans største problem. Hjemmet som hindring mere end en særlig skarp markering af Lamines problemer, såsom hvad han skulle til psykolog for, er måden, som han fremstår på. Lamine fremstår som både 'sød' og 'sjov' og en, som "kunne" have været dygtigere, hvis ikke 'hjemmet' hindrede det. Derfor bliver han genstand for bekymring.
Upænhed og balladeagtighed og problematiskhed gradueres altså, hvad angår forklaring og forklaringsgrad, og i forhold til løselighedsgrad og prioritering af strategier til at løse, i sammenhæng med tilskrivning af kapitaler. 'Frækhed' fremstår dermed som en ikke-determineret størrelse i forhold til Niels.
Dette træder frem på endnu en måde, hvis vi sammenligner Niels med Simone. Niels er ene om at være blevet kaldt "fræk", og mens prædikatet ikke er usammenligneligt med den flabethed og balladeagtighed, der tilskrives de to andre nævnte majoritetsdrenge, får det netop en anden indfatning i sin særlige indfatning hos ham. Ej heller er han ene om at sige "luder". Denne konkrete type socialt disciplinære afvigelse, og generelt; det frække og upæne sprog, påpeges nemlig hos en enkelt anden elev; Simone (majoritet, pige). Jeg har ikke interviewet Simone, og der er ikke udfyldt et spørgeskema af hendes forældre, men hun optræder i to sammenhænge i lærernes elevbeskrivelser.
Det første sted, vi hører om Simone, er som en ny elev, der nærmer sig 'pigegruppen', dvs. konfronterer Caroline på en måde, der er langt mere 'up front' end den anden nye elev Nikoline ("sådan tuf", hvor Nikoline "kom helt anderledes indefra"), hvilket læreren Tine finder "meget sjovt (Latter) sådan". Omtalen af Simone indgår i beskrivelsen af Nikoline, hvis fraskilte forældre ("en meget … ubehagelig skilsmisse"."men hun ser ham hver anden weekend og så noget") begge har mellemlederstillinger i handel og gymnasiale uddannelser, for morens vedkommende

studentereksamen, for farens handelsskoleeksamen. Nikoline beskrives som ”stærk fagligt altså også sådan der på de der komp- altså rigtige skolekompetencer”, selv om ”hun skal så blive lidt bedre til ikke at tage alting personligt”. Hun beskrives som ”danskfagligt suverænt den dygtigste”, men også som en, der ”tvivler.. på sig selv ”. Det fremstår i denne sammenhæng som positivt, at hun ”er jo begyndt at sidde og larme og grine..”, for ”det gjorde hun ikke i starten”. Set i sammenhæng hermed er Simones ”tuf”-stil med til at vise, at Nikolines gode skolekompetencer og gode faglighed hænger sammen med en måde at udfordre Caroline på, som er fuldt ud social acceptabel. Hendes sociale kompetenthed og dannelseskapital kommer altså til at fremstå stærk i sammenhæng med Simone.
Om Simone hører vi desuden i den samlede karakteristik af hende som elev:

Tine: ja Simone Møller er alene med mor.. og da hun kom til skolen havde hun meget voldsomme forsømmelser hun er ny elev.. meget voldsom forsømmelse og ligesom præmissen for at hun kunne få lov at gå her var at hun skulle passe sin skole og det gør hun så i meget bedre grad men hun er ofte syg fredag og mandag og sådan.. med sådan lidt hun har været forkølet agtig ikke (MB: jaja).. men men altså ellers fag- fagligt er hun rigtigt god.. og så har hun også- mor har- er også sådan en rockerven altså (Latter) så hun har også sådan et sprog og sådan en attitude der altså.. hun kan godt finde på at kalde Pernille for en luder eller altså.. så nogle ting ikke.. og det er der nogle af de andre børn der aldrig kunne finde på altså..

Indgangen til beskrivelsen af Simone starter med hendes enlige mor og knyttes derpå til hendes ”voldsomme forsømmelser”, som under denne skoles indflydelse er blevet markant bedre, men stadig forekommer. Hendes ”forkølet agtig”-hed sættes i forbindelse med forlængede weekender (”fredag og mandag og sådan”). Underforstået: ikke forkølelse. I modsætning hertil (”men”) er hendes faglighed rigtig god. Derpå vendes der tilbage til moren, der nu karakteriseres som én, der ”har” eller ”er […] sådan en rockerven”, og det konkluderes, at eleven ”så…også [har] sådan et sprog og sådan en attitude”. Som ”rockervenner” og rockere.
Modsat Niels sættes Simones sprog (og attitude) i forbindelse med hendes mor. Sprog og attitude beskrives ikke som genstand for modstrategier fra lærerside. Blot konstateres det, at hun kalder Pernille for luder, Pernille, hvis far ”[vist nok] sidder…i fængsel det…er jeg ikke helt sikker på…men…far har i hvert fald rockervenner”, og til hvem formuleringen om Simones mor om, at hun ”også” har eller er en rockerven, henviser. Til gengæld figurerer Simone ikke som medium for at overføre sprog og attitude til andre børn, der tværtimod indgår som modsætning til hendes sprog og attitude: ”Det er der nogle af de andre børn der aldrig kunne finde på altså”. Hvad angår Simone, er det forsømmelserne, som der strategisk sættes ind mod, og denne skole tillægges her en grad af påvirkningskraft. Upænheden er derimod ikke genstand for strategier, og den fremstår ikke som noget, der påvirker andre end Pernille. Den er isoleret.

Simones tilegnede uddannelseskapital kan siges at være god, hvad angår indhold, og dårlig, hvad angår form. Det dårlige sættes i forbindelse med hendes forældre/mor – det gode ikke.
De forskelssætninger, der optræder i beskrivelsen af håndtering af to elever, der siger ”luder”, Niels og Simone, må altså ses i forhold til forskellige kapitaltilskrivelser i forhold til forældre. Simone beskrives som ”rigtigt god” og Niels kun som ”rimeligt godt med”, dvs. godt, men svagere end Simone, men Simone har dårlig uddannelseskapital, hvad angår det formmæssige, og ingen kulturel dannelseskapital i ryggen.
I lyset heraf må lærernes opmærksomhed på Niels og hans frækhed derfor ses. Han tilskrives dels en magt som smittekilde, social magt til at påvirke de andre elever; en magt som Simone ikke tillægges. Dels tilskrives han ressourcer i forhold til at ændre sin upænhed, hvor upænheden hos Simone fremstår som determineret hjemmefra, uden påvirkningskraft i klassernes sociale organisme, og således heller ikke som genstand for prioritering i forhold til moderation.

13.6 Daniella og Janus: Positioneringer mellem fag, former og ’venner’

13.6.1 Daniella og Janus: To af de knapt så fagligt acceptable i gruppen

Daniella (10 år, 4.x) og Janus (9 år, 4.y) er sammen med Gülsen de elever i gruppe 2, som, modsat Niels og Clara, ikke fremskrives eksplicit som fagligt acceptable. Enten fordi deres faglighed ikke nævnes, eller fordi deres faglighed ansættes som dårlig.
Ved Janus fremskrives først hans ”støj”, hans sygdomshistorie (børnegigt) og dernæst hans opførsel som ”led” over for de andre børn:

Tine: Janus han.. han er- støjer helt utroligt meget det er det første der falder mig ind han har været syg han har haft børnegigt og det har været rigtig rigtigt slemt.. og nu er han erklæret rask.. men det sidder.. i familien og det sidder også i ham.. at han har været rigtig rigtig syg (MB: jaja).. og han.. han har han har- han- han er en meget sød dreng som nogle gange gør nogle ting hvor man tænker hvor kommer det der- altså hvor han er led over for andre børn (MB: jaja).. det har jeg snakket med hans forældre om og det kommer fra storebror.. altså som er teenager og som er rigtig god til og.. lige trykke ind hvor det gør allermest ondt (MB: jaja) det er Janus der.. så.. og det er jo noget vi skal.. snakke med ham om og aflære og så noget det er i hvert fald ikke noget der skal foregå i skolen.. men det- men jeg var virkelig overrasket jeg tænkte hvor kommer det fra.. sådan er han simpelthen bare slet ikke.. (MB: jaja) har man sådan grundopfattelsen af ham..

Som i beskrivelsen af Gülsen er de sociale defekter (hos hende manglende sociale filtre) i fokus, men hvor det faglige figurerer afslutningsvis i beskrivelsen af hende, om end kun som en bemærkning (”hun modtager også noget specialundervisning”), er det helt fraværende i beskrivelsen

af Janus. Han karakteriseres med egenskaberne ”støj”, ”har været rigtigt rigtigt syg”, ”meget sød dreng” og ”led”.

Hvad angår Daniella, følger lærerbeskrivelsen formen fra Gülsen. Først den sociale problematiskhed, som beskrives nøje, og dernæst i en afsluttende kommentar en ansættelse af hendes faglighed som lav. Til forskel fra Gülsen nævnes både Janus’ og Daniellas forældre: For Janus’ vedkommende i forhold til den måde, hans sygdom har påvirket dem (”familien”) på, og som dem, der kan forklare hans ”led”-hed, der henføres til Janus’ teenagestorebror. For Daniellas vedkommende er indgangen (som med f.eks. Nicolai) forældrenes skilsmisse:

så Daniella.. også skilt.. og bor hos faren meget meget lidt kontakt med moren.. hun er sådan en meget meget udviklet- overudviklet retfærdighedssans altså hun kan- hun kan blive.. blive vred over nogle andre.. er blevet snydt ikke eller.. er blevet behandlet uretfærdigt så kan hun blive så indigneret over det så hun selv sidder og græder f.eks. og så kan hun være.. og så kan hun glemme at overveje sine handlinger konsekvenser af sine handlinger (MB: jaja) og fagligt så er hun.. hun.. ligger under middel..

Fremskrivelsen af Daniella sker altså med udgangspunkt i forældrenes privatliv (”også skilt”) og en ”meget meget” lille kontakt til moren. ”Også skilt” henviser her til, at Jens nævner dette forhold ved flere af eleverne, og i lærernes elevbeskrivelser er en gennemgående forskelssætning skilsmisser, hvor forældrene stadig taler sammen (f.eks. Philip, Julie og Patricias forældre), og skilsmisser, hvor de som her vurderer, at der ikke er særlig meget kontakt, eller skilsmisser, der er slemme. Som Daniellas forældre beskrives, kan de kategoriseres som tilhørende den sidste gruppe, en af de for lærerne at se uordentlige skilsmisser.
Dernæst følger en udfoldelse af Daniella gennem hendes sociale problematiskhed. Det drejer sig dels om en for stor (”overudviklet”) retfærdighedssans, når hun oplever, at andre bliver uretfærdigt behandlet, og dels hendes forglemmelse af at overveje konsekvenser af egne handlinger. Afslutningsvis vurderes hun fagligt som ”under middel”.

Som ved Gülsen handler Daniellas sociale mangler om socialt upassende reaktioner. Daniellas måde at være upassende på udfolder sig som f.eks. manglende evne til at tage konsekvenser af egne handlinger, men mest fylder talen om hendes retfærdighedssans, en sans som Daniella overgør og overdriver.
”Retfærdighedssans” figurerer flere steder i lærernes beskrivelse af elevers egenskaber, og ikke som en positiv tilskrivelse. Daniella beskrives her af Jens, men hos begge lærere er betegnelsen ”retfærdighedssans” og tilgrænsende egenskaber, f.eks. ”føler sig krænket”, ”hvor er det strengt-agtig”, og ”synes/føler ting er uretfærdige”, brugt som problematisering af den omtalte elev.

Retfærdighedsbenævnelserne knyttes alene til piger, nemlig foruden Daniella til Signe, Maria, Emma og Laura, hvor det dog samtidig opbrydes med henholdsvis ”ked af det”, ”(manglende) selvtillid”, ”har ikke tillid” og ”følsom”. Til Signe (der har ”sådan nogen rigtig middelklasseforældre man selv kan spejle sig i ikke sådan nogen som man selv tror man er (Latter) så søde og opbakkende og fornuftige”), Emma (der ”er lærerbarn”) og Laura (”som har akademikerforældre”) knyttes desuden faglig anerkendelse, og til Maria (søster til Jannik) ”sød pige”. Der er således forskel på, hvordan ”retfærdighedssans” indfattes, nemlig med hvilken sensitivitet det fra lærerside omgives, og i forbindelse med Daniella omgives det ikke med nogen. Som hos Signe beskrives retfærdighedssansen hos Daniella som rettet mod uretfærdighed, som andre udsættes for, men hvor Signe er ”ked af det”, knyttes til Daniella ord som ”vred” og ”så indigneret”. Det ’overudviklede’, som hun er den eneste elev, der tilskrives, indholdsudfyldes af udsagnet: ”Kan blive så indigneret over det så hun selv sidder og græder”. Sammen med ”overudviklet” tyder dette på, at det også er proportionssansen, den er gal med. Daniella overreagerer; hendes reaktioner mangler socialt passende proportioner.

13.6.2 Familierne

Hvor Daniella fagligt ansættes til ”under middel”, og altså dårlig, fremskrives Janus’ faglighed ikke af lærerne i beskrivelsen af ham, men hans sprogbrug fremstår ikke som ”under middel”. I interviewet bruger han ordet ”kategori” i beskrivelsen af morens arbejde på en måde, der i sammenhængen virker famlende, men som samtidig viser, at det er et ord, han kan have hørt brugt og nu prøver at gøre brug af, da han kommer i bekneb med at forklare sig. Som det fremstår i interviewet med ham, har Janus generelt ingen problemer med at bruge sproget i sine svar.
I Daniellas fremskrivelse af sig selv som person og som elev fremstår hun som en, der har svært ved at bruge sproget og ved at bruge det fokuseret. Et markant træk ved interviewmaterialet er således hendes sproglige ressourcer og disses måde at spille sammen med mine på i interviewet. Daniella bruger lang tid på at udtrykke sig, og skønt hun er en af de næsten ikke talende i plenumseancerne, taler hun længe i interviewet. Hun er åbenlyst, når jeg efterfølgende kigger på interviewteksten, en elev, som det er vanskeligt for mig at improvisere præcise uddybende spørgsmål til. Vores sproglige ressourcer passer ikke sammen, og det er, som om mine spørgsmål stilles i forventning om, at det er den svarende, Daniella, der skal præcisere og afgrænse, hvad hun ikke gør. Daniellas svar bliver derfor ofte mere omfangsrige og mindre klare af mine forsøg på at stille præciserende spørgsmål. Dette sætter sig igennem i analysen. Jeg bruger mere plads og flere og længere citater på at få Daniellas udsagn foldet ud.

Der er ikke udfyldt et spørgeskema i forbindelse med Daniella, men af interviewet med hende kan det udledes, at hun og familien, dvs. faren, farens kvindelige kæreste og de mindre søstre bor i samme boligbyggeri som Louise og Gülsen (f.eks. ”efter min gård”), socialt boligbyggeri, hvor

nogle ejendomme er konverteret til andelsboliger, som f.eks. Gülsens families. Daniella beskriver selv sine familiemedlemmers erhverv: Faren er maler, hans kæreste arbejder på cafe, og moren gør rent. Her kan Daniella angive den offentlige institution, moren gør rent på. Hun tilføjer i denne forbindelse:

nogen gange så skal jeg være hos min mormor på grund af at min mor skal på arbejde og så svinger det lidt op og ned hvornår jeg er hjemme hos min mor på grund af normalt skal jeg være hjemme hos min mor hver anden weekend (MB: jaja) så- så hvad hedder det så.. jeg.. når jeg nu skal.. hjem til min mor og hvis hun skal på arbejde så kommer jeg hjem hos min mormor og så – og så noget

Daniella inddrager, som lærerbeskrivelsen, kontakten til moren, men tegner et andet billede, nemlig en kontakt, der godt nok er mindre, end den er aftalt til ("normalt […] hver anden weekend"), men her forklares det med, at moren til tider har weekendarbejde, hvorfor hun i stedet er hos mormoren, som hun detaljeret beskriver samvær med. Om mormorens erhverv siger Daniella:

altså det er fordi hun har en skade i skulderen (MB: jaja) så hun kan ikke gå på arbejde mere ellers så når hun har været på arbejde i lang tid så går hun hjem men så går- er hun derhjemme og gør rent og.. køber mad ind og laver mad og så hygger hun sig og…

Derpå følger en længere beskrivelse af mormorens samvær med en kusine og hende selv, f.eks. hvordan de tager til en angiven sjællandsk provinsby for at se kusinen spille håndbold. Jeg udleder af Daniellas beskrivelse, at mormoren er helt eller delvist sygemeldt eller pensioneret pga. en skade. Det billede, Daniella tegner af sin familie, fremstår som mere ressourcerigt end billedet i lærerbeskrivelsen. For det første fremstilles kontakten til moren, også når den ikke bliver til noget, mere nuanceret. Moren optræder også andre steder i Daniellas beskrivelse, nemlig som en, hun har diskuteret forløbet i Kristendomskundskab med. Daniella fremstiller altså sin kontakt til moren samt en rigt udfoldet kontakt til mormoren på en måde, som er anderledes end lærerbeskrivelsen, hvor kontakten til moren opgøres som "meget meget lidt". Hvor forældrene i beskrivelsen af Gülsen er fraværende, er de i lærerbeskrivelsen af Daniella fraværende, hvad angår uddannelse, erhverv og kvalifikationer som skoleforældre. Familien tilskrives en lav social kapital, hvad angår sammenhængskraft og sociale ressourcer, og ud fra den manglende italesættelse af dem på anden vis må deres kulturelle dannelseskapital forstås som lav. Dette tilsvares af lav uddannelseskapital hos familiens voksne, sådan som det fremtræder af Daniellas beskrivelse, en håndværkeruddannelse for farens vedkommende og for de tre kvinders vedkommende sandsynligvis ingen videregående uddannelse. Også dette adskiller Daniella fra de andre elever, der tilskrives "retfærdighedssans", hvis uddannelses- og kulturelle dannelseskapital fremstår som højere.

Hvad angår lærerbeskrivelsen af Janus, ligner den beskrivelsen af Niels på den måde, at hans sociale mangler (hans ”led”-hed mod andre børn) hverken tilskrives ham selv (”jeg tænkte hvor kommer det fra… sådan er han simpelthen bare slet ikke… har man sådan grundopfattelsen af ham”) eller hans forældre. Som i forbindelse med Niels udgør forældrene, om ikke alliancepartnere i den ”aflæring”, som læreren beskriver som planlagt strategi, så dog kommunikationspartnere, der tillægges en sandsynlig udsigelseskraft i forhold til at diagnosticere problemets kilde. I Janus' tilfælde placeres problemet dog inden for familien, nemlig hos storebroren, og dette forklares med hans alder (teenager) og indfattes desuden af Janus' sygdom, som ”sidder i familien”. Familien tillægges således færre ressourcer af kulturel dannelseskarakter end f.eks. Niels', men betydeligt flere end Daniellas. I forhold til Janus' familie har ressourcesvagheden nemlig 'naturlige årsager' – sygdom og alder/udviklingstrin.

Janus fortæller på eget initiativ om sine forældres erhverv, da jeg beder ham beskrive sin familie:

MB: ja.. hvem er din familie?
J: det er.. min far XX han skal have nyt arbejde som XX [nævner betegnelsen på en håndværkeruddannelse med stor specialiseringsgrad og relativt højt lønniveau].. *han er på en skole (MB: jaja) og min mor hun er.. åh hvad var det nu hun er.. det er et eller andet nu for nu skal hun- det er noget andet hun er.. hun skal også have nyt job men nu skal hun have noget andet end det (MB: jaja) men det er så noget andet kategori men jeg kan ikke huske hvad det var*
MB: kan du huske hvad hun lavede for noget?
J: ja det er noget med det er med unge piger (MB: jaja) som der.. har.. fået født nogle.. nej men altså ikke sådan helt unge men altså.. p- piger som.. som der sådan set.. bare ja..

Janus er klarest, hvad angår farens arbejde, dvs. hans igangværende uddannelsesforløb, og bruger noget længere tale på at skyde sig ind på morens, men anfører, at hun også skal have nyt arbejde. Hidtil har hun har lavet noget med nogle ikke helt så unge ”unge piger”, der ”har… fået født nogle…” – formodentlig børn.
I spørgeskemaet angives der ud for moren, at hun har en lederstilling relateret til familiebehandling. Hun har adskillige behandleruddannelser på MVU-niveau og har, som faren, HF-eksamen. Faren har desuden en kunstnerisk anlagt håndværksuddannelse. Begge har dansk som modersmål. Uden at falde inden for kategorien ”akademikerforældre” har familien altså relativt solid uddannelseskapital. Deres besiddelse af en ejerbolig antyder god økonomisk kapital.

13.6.3 Skolegang og veninderne som alliancepartnere og konkurrenter (Daniella)

Relationer til kammerater fylder meget i Daniellas besvarelser af mine spørgsmål og ikke blot ved spørgsmål, der direkte har dette som tema, men også ved spørgsmål, der handler om f.eks. arbejdsformer og undervisningsindhold. Ligeledes er dét at nævne ”min veninde” (hvorpå hun nævner flere) en af de måder, hun præsenterer sig selv på. Ved mine spørgsmål om kammerater/venner i og uden for skoletiden nævner hun Josefine og Maria som skolevenner og Louise og Aya som nogle, hun også ser uden for skolen.

D: T j- altså Josefine og Maria.. dem – dem er jeg ikke så meget sammen med uden for skolen men Louise og Aya dem er jeg meget sammen med.. Louise skal jeg f.eks. hjem hos i dag og på i morgen skal hun hjem hos mig og sove og på lørdag der skal jeg hjem hos hende og sove

Daniella nævner i denne forbindelse ikke Gülsen, som ellers indgår i ’veninderækken’ i hendes indledende beskrivelse af sig selv, hvilket jeg spørger til:

MB: hvad med Gülsen ser du hende uden for skolen?
D: Meget på grund af at Louise bor over for [nærliggende gade i samme bebyggelse som Gülsen og Daniella] *og så er Gülsen meget tit derovre så leger vi alle sammen sammen.*

Hun nævner efterfølgende Gülsen flere gange i interviewet; oftest i forlængelse af beskrivelser af samvær med Louise. Gülsen nævnes her sammen med Aya. Daniella nævnes også i Gülsens opremsning af venner fra klassen, nemlig Aya, Daniella, Louise, Josefine og Maria, men Daniella er den eneste af de af Gülsen nævnte venner, af dem jeg har interviewet, der gengælder Gülsens udnævnelse af dem. Josefine nævner Maria, Laura, Daniella, Aya, Louise, Sabine, Paula, Sascha, Julie og Patricia, dvs. alle piger i x-klassen, bortset fra Gülsen og nystartede Trine, og Aya nævner Louise, Josefine og Laura. Louise og Maria er ikke interviewet.

Samværet med venner (veninder) beskriver Daniella som ”går og gynger”, ”vi løber rundt”, ”vi cykler”, og ”vi slås for sjov”. I forbindelse med samvær hjemme hos Louise nævnes også lektielæsning og snak. Desuden nævnes leg med hendes to mindre søstre og leg i en anden gård, hvis ingen i Louises gård kan lege. I denne forbindelse nævnes to andre piger, en af dem med et polsk fornavn.

I elevens italesættelse af egen skolesituation er relationer til kammerater et gennemgående tema. Dette gælder både i forhold til begrundelsen for, at Daniella synes godt om at gå i skole (”Jeg synes sjovt”), og i forhold til begrundelser for, hvorfor gruppearbejdet er den arbejdsform, som Daniella

bedst kan lide. Hvad angår det første, fremstår det, som om Daniella forsøger at sige noget, der har med noget skolefagligt at gøre, men at det ikke rigtig lykkes for hende:

fordi at man får mange forskellige opgaver og.. og så noget (MB: jaja) man ka- og så- man man man får både meget meget- man får meget tid ud af det at gå i skole man får også mange ting ud af det man lærer også meget.. og så.. det er det eneste og så ja så lige mere ja.. (MB: jaja)

Da hun i forlængelse heraf begynder at tale om en ordning, der praktiseres i begge klasser, hvor eleverne jævnligt skifter plads, kommer der mere styr på sætningerne, og temaet bliver igen kammerater, som hun via bordplanen har lært at kende, og i slutningen af udsagnet handler temaet ikke længere om bordplanen, men om Aya, som hun kender fra nabogården:

og så kender man på grund af man skifter pladser efter efterårsferien så tror jeg at vi skal skifte pladser igen så lærer man flere at kende nærmere i klassen.. jeg har f.eks. lært Josefine og Maria at kende rigtigt godt på grund af de.. sidder for bord- ovre over for mig for mit bord og jeg har også kendt Laura rigtigt godt Aya har jeg kendt i rigtigt lang tid på grund af hun bor en gård væk fra mig af (MB: jaja) og så noget og så ikke rigtigt mere

Begrundelsen for, hvorfor gruppearbejde – nærmere bestemt grupper, som eleverne selv sammensætter – er hendes foretrukne arbejdsform, er også tæt knyttet til sociale relationer og personer, som hun formulerer en række 'roller' eller funktioner, som kriterier for valg af gruppemedlemmer, i forlængelse af:

D: fordi at så kan man- altså hvis man nu gerne- altså hvis man nu ikke ved hvad.. hvis man nu ikke ved altså- f.eks. jeg arbejder med øret til et eller andet- et eller andet sammen med Laura og Maria hvor vi selv skulle lave grupper og så synes jeg det er meget – jeg synes det er meget godt man selv skal lave grupper på grund af at så- så vælger f.eks. en som der er meget god til det og så vælger man en som der kan finde på masser sjove ting så vælger man en som der fjoller meget som der – så noget så man nogen gange og så noget altså så.. og så nogen

Dér hvor Daniella, efter flere opstartsforsøg, får udtrykt en pointe, hun kan bygge videre på, er da hun når frem til at beskrive et gruppearbejde, hvor hun har været i gruppe med Laura og Maria. Der nævnes et indhold ("arbejder med øret til et eller andet- et eller andet"), men det forekommer mindre vigtigt. Hun synes, det var godt, og udbygger sit udsagn med en tanke om, hvordan man kan sammensætte grupper ud fra roller eller funktioner, som gruppens medlemmer udvælges ud fra: en, der er meget god til det, en som kan finde på masser af sjove ting, og en som fjoller meget. Hvor

den første funktion må betegnes som orienteret mod at opfylde skolekrav, er de andre funktioner (”finde på sjove ting” og ”fjoller”) orienteret mod det sociale og tæt på det skolemæssigt illegitime.

Da jeg spørger hende, hvad hun synes om det, når lærerne vælger grupper, svarer hun med en længere skildring, hvor hun udtrykker sig negativt om at være den eneste pige i gruppe med to drenge og en pige fra y-klassen, ”Lubna som jeg ikke kender så godt”. Hun nævner i den forbindelse klasseopdelingen i x og y, som der ”tit” arbejdes på tværs af:

så synes jeg nogen gange at så bliver det sådan der at én pige altså f.eks. nu er vi delt op i x og y ikke (MB: ja) og vi arbejder tit meget sammen i – så f.eks. det er okay hvis der er lige mange end to drenge og to piger i en gruppe men sidst jeg tror nok det var sidste år så blev det jeg - op – delt i og op med en der hed Lubna som jeg ikke så godt kender

Problematikken er for Daniella, at hun følte sig presset til at vælge et bestemt tema fordi:

og så.. var det.. to andre drenge og så var jeg den eneste pige som der ikke som der som der ligesom gerne ville have det eneste og så ville de andre have det andet og så noget og så var lige som da ikke.. pressede mig til at jeg skulle vælge et eller andet noget og så noget

Daniella skildrer her en situation, hvor grupperne, som i Kristendomskundskabsforløbet, selv har skullet foretage et valg, formodentlig af et tema, men situationen henlægges til en anden sammenhæng: en anden lærer (Lotte) og andre gruppemedlemmer (f.eks. Lubna). Her har hun følt sig presset til at vælge noget andet, end det hun ville, da hun er den eneste pige, der ville have det tema, hun ønskede. Lærerkravet har været, at gruppen selv skulle blive enige om et tema: ”Lotte sagde at vi selv skulle bestemme hvad det skulle være og vi skulle være enige og så blev det – så sagde jeg bare at jeg at så blev det bare det på grund af at jeg ikke gad at diskutere om det”. Da jeg spørger hende, hvad indholdsvalget handlede om, siger hun: ”Altså vi havde noget om- jeg kan ikke huske det lige hvad det var men de sagde de så ville de godt have dét…”. Heller ikke her fremstår genstanden for uenigheden som vigtig.

Det er derimod selve kampsituationen omkring temavalg, hvor både valg og enighed er et lærerkrav, der optager Daniella. Ikke hvilke valgmuligheder, der var genstand for uenigheden. Hun tolker det som forbundet til relationer, idet fraværet af en anden pige, forstået som en anden pige fra hendes egen klasse, stiller hende svagere i gruppens kampe. Sociale relationer til andre piger i klassen spiller altså en central rolle for hende; både som det, der kan gøre gruppearbejdet attraktivt, og som en måde at håndtere gruppearbejdet som kampfelt.

’Kammerater’ i spændingsfeltet mellem at være ’veninder’ og ’konkurrenter’ går igen i Daniellas beskrivelser. I forhold til at høre efter er veninderne både forhindringer, fordi de er veninder (hun kan ikke lade være med at snakke med dem) og hjælpere:

Jeg tror nok jeg vil- altså jeg vil så gerne høre efter hvad lærerne siger men nogen gange kan man ikke høre noget.. og så ellers så så hvis min ve-ve-inder siger at det er f.eks. hvis jeg hvis jeg ikke har kunnet høre hva- hva- om man skal kunne tabellerne eller dividere eller så noget dividere stykkerne ja.. og så hvad.. de skal og så siger de f.eks. at man skal f.eks. hvis det nu er et eller andet og så noget så siger de f.eks. det der det skal du gange i stedet for at dividere

Veninderne kan altså hjælpe ved at gentage lærerens udsagn, hvis Daniella ikke har kunnet høre. Dette anføres også som grunden til, at Daniella (som en af de få) angiver at høre mere efter eleverne end lærerne. I forhold til at høre efter i det konkrete undervisningsforløb, noget som Daniella giver udtryk for meget gerne at have villet og også i nogen grad mener at have gjort, udgør veninderne en hindring, som kan minimeres ved, at man flytter sig væk fra dem:

men alle de gange hvor jeg hørte mindre efter det var fordi at jeg satte mig normalt så plejer mine veninder altid og ville sætte mig og b- og ville sætte mig i nærheden af mig til vi kommer til at snakke men så sætte jeg mig på gulvet der vil de – de ikke så meget sidde så jeg satte mig bare nede på gulvet så jeg kunne høre mere efter og så noget

Når Daniella ’satte sig normalt’, altså med veninderne, som kommer og sætter sig hos hende, har hun hørt mindre efter, hvorimod at sætte sig på gulvet, hvor veninderne ikke sidder så meget, har gjort, at hun har kunnet høre mere efter.

I omtalen af alenearbejdet er veninder/kammerater både konkurrenter og forhindringer. Alenearbejdet nævnes som den måde, Daniella mindst kan lide at arbejde på. Dels handler det om, at man her skal sidde og skrive, som hun ikke kan lide (”kedeligt”), og dels om, at man ikke må sige noget (”så skal der være helt stille i klassen”), men ligeledes handler det om kampen mellem elever om at tiltrække sig lærerens opmærksomhed, hvor hun oplever at tabe, i hvert fald nogle gange:

…og så hvis man ikke lige kan finde ud af noget så skal man række hånden op og så skal man fortælle til læreren og nogen gange så er det sådan at så kommer der andre hen der bare løber hen til læreren på grund af at de synes de har haft fingeren oppe i lang tid og så opbrød de det hele og så må læreren f.eks. lige til at gå og så noget men det er kun sådan nogle gange det kun sker.

Da jeg spørger til, hvilke andre elever det drejer sig om, virker det, som om hendes svar relaterer til, når andre elever henter hjælp og søger at videregive lærerens forklaring til Daniella, som så ikke forstår den:

MB: hvem er det der gør det?
D: altså der.. nogen det er forskelligt nogen gange hvis.. nu tager jeg lige f.eks. Gülsen.. nu gerne vil have.. hjælp så nogen gange så løber hun bare derhen eller Louise så løber de derhen og så siger de bare jeg har brug for hjælp så giver de en.. rigtig hurtig forklaring så man ikke kan forstå den og så.. og går de..

Det kan altså også handle om gruppearbejdssituationer, hvor en elev fra gruppen henvender sig til læreren på gruppens vegne, eller at læreren giver hende en hurtig forklaring, som hun ikke forstår, og så går igen, fordi elever, der "løber" hurtigere end hende, tager deres tid. Det er veninderne Louise og Gülsen, der nævnes i eksemplet, idet Daniella dog markerer, at det netop er et eksempel.

13.6.4 "Ikke kun.. om de kristne ting" (Daniella)
Daniella kan bedst lide idræt og håndarbejde, men nævner også dansk og matematik. Hendes svar på, hvilke fag hun ikke kan lide, er dog mere detaljeret og peger på, at det ikke nødvendigvis er fagene, Daniella ser som hverken et gode eller et problem, men snarere, at hun ikke kan lide, når der gennemgås noget nyt i fagene:

det jeg hader aller mest det er nogen gange nogen gange det er forskelligt det kommer an på hvad vi skal lave i fagene.. hvis vi nu skal lave noget vi.. som der- som der er helt nyt (MB: jaja) f.eks. i matematik så jeg synes det er det dårligste fag og hvis der nu er noget helt nyt i dansk og man ikke – og man ikke har lyst til det så synes jeg også det er nogen gange det er dårligt altså jeg synes alle sammen er lige gode

Daniella har ikke selv en religion eller en mening om religion. Det er det spørgsmål, hun besvarer mest kortfattet ("næ altså jeg mener ikke selv noget om det.. [...] jeg har heller ikke selv en bestemt religion"), mens hun taler længere om forløbets indhold.

det var sjovt på grund af at man altså man fik ikke kun det noget at vide om den- om de kristne ting man fik også at vide om de- om hvordan muslimer havde det hvordan man skulle lege slagte et får nej et lam og så noget det var meget spændende at man også hørte på andre tale end kun de kristne på grund af de taler på mange forskellige måder.. de kan tale på i arabisk iransk og alt muligt kurdisk og så noget det var meget sjovt at høre på og så noget og det var meget sjovt at være nede i

den der isl- den der islam det der- dt der sted det der hvor vi var (MB: jaja) og så noget det var meget sjovt

Daniella hører, som Gülsen, til de elever, der har mest konkret at anføre om det indholdsmæssige i forløbet. Dette står umiddelbart i kontrast til hendes øvrige skildringer af skolegangen. Hun anfører, at det sjove ved forløbet ligger i, at man ikke kun fik noget at vide om kristendom ("de kristne ting"), men også "hvordan muslimer havde det", og fra forløbets indholdsområder nævner hun slagtning af lam, og at muslimer kan tale på "mange forskellige måder", hvilket "var meget sjovt at høre på". Hun nævner her en række sprog. Dette sidstnævnte element er ikke noget, der har været nævnt i plenumsessioner eller ved moskebesøget, som hun også fremhæver, og det er nærliggende at tolke udsagnet som Daniellas egen kobling til et kendskab til de ikke-danske sprog, som flere af klassernes elever, der kategoriseres som "muslimer", taler ud over dansk. Da jeg efterfølgende spørger hende, hvad hun har lært af forløbet, taler hun længst om slagtning af lam (at man skal slagte to, hvis en dreng bliver født, og et, hvis det er en pige; at man kan få nogen i "ens hjemland" til at slagte det), og endelig har hun lært lidt mere "om kristne", nemlig at en præstekjole, som hun først kalder "kirke-", er tung:

MB: Hvad har du lært?
D: jeg har lært at man altså man jeg har lært nogen forskellige ting så nogen ting man sle- så så slet ikke har- handler om kristendom men jeg har lært at altså at mu- nogen gange skal man slagte to lam f- hvis det bliver en dreng og ét lam hvis det bliver en pige man kan også godt T sige til en eller anden der bor i ens hjemland at man- om de vil være sød og slagte det for én og hvordan muslimer h- har det i om hvordan de har det i deres religion og i kristne – lidt mere om kristne at at den er hvad hedder nu den der som jeg skulle bære den der kirke det der præstekjole den var ret tung (MB: jaja) det er det eneste og så noget

Det er, "hvordan muslimer h- har det i om hvordan de har det i deres religion", der er i fokus i Daniellas beskrivelse.
Interessen for dette forbindes i et senere udsagn til morens relationer til venner fra hendes skoleklasse. Hun var den eneste pige i sin klasse, siger Daniella, "så har hun så mange drengevenner nogle af dem de er muslimer". Da hun derfor ved noget om religionen, "sagde hun at det ville være meget sjovt hvis jeg vidste meget om det og så synes jeg at det.. er sjovt at have noget om de- de andre religioner". Relationer, her Daniellas mors, er altså medvirkende til at skabe interesse hos Daniella. Det er markant "de andre religioner" og ikke kristendom, Daniella giver udtryk for at være optaget af. Hvor der i hendes udsagn bruges personligt pronomen ("deres") i forbindelse med islam, knyttes til kristendom hverken hende selv eller andre.

Da jeg spørger, om hun synes, man kan bruge det, hun har lært, til noget, er det imidlertid eksamen og risikoen for at få ”en rigtig lav karakter” og for at dumpe, ”hvis man nu ikke ved så meget”, hun anfører, ”og så går det jo ikke så godt”.

Man kan tolke udsagnet om eksamen og risikoen for at dumpe som en forholden sig til skolens krav, men ikke direkte en forholden sig til egen mulighed for at opfylde kravene. Daniella forholder sig således mest til skolen gennem relationer til andre elever og til det belastende i at kæmpe for at nå at få en forklaring, at skulle lære noget nyt etc. Den faglighed, som hun udtrykker sig positivt om og desuden kan formulere sig ind i, begrundes også, hvad angår relevans, med personlige relationer. Sin egen måde at være elev på er noget, der tegnes ud fra hendes positionering i forskellige sociale arenaer i skolen – ikke noget, hvor hun bedømmer sig selv med bedømmeres øjne.

13.6.5 Janus om sig selv som elev og om forløbet

Dette håndterer Janus i sin måde at italesætte sig selv som elev på anderledes. I følgende udsagn beskriver og vurderer han f.eks. sin arbejdsindsats:

altså nogen gange kommer jeg til at lave ikke.. ikke så meget som man skal nogen gange kommer jeg til at lave.. så jeg skal og så nogen gange en lille smule over.. jeg er aldrig sådan.. kæmpe forspring men (MB: jaja).. ja

Janus kommer nogle gange til ikke at lave så meget, som man skal, og nogle gange lidt mere, men aldrig med et ”kæmpe forspring”. Han fremstår som en elev, der klarer sig ved, som han udtrykker det, at ”bare lave det jeg kan”. Han udtrykker sig som balanceret optaget af skolens krav, f.eks. hører han efter, hvad han skal bruge, men svipser det, bruger han gruppearbejdet til at orientere sig om det nødvendige. Dette kommer f.eks. til udtryk i nedenstående citat, hvor det er samtale med venner, mens ”de talte”, formodentlig lærerne, der er årsagen til, hvis han i plenum ikke har hørt efter:

jeg hører det efter som man skal bruge og hvis jeg nu ikke lige hører dér hvis jeg nu lige kom til at snakke med en af mine venner mens de talte så spørger jeg lige bagefter i gruppen (MB: jaja) hvad det var okay og så går man bare i gang

I denne beskrivelse spiller venner en rolle som hjælpere; et træk, som også optrådte hos Daniella, men ellers spiller disse en mere tilbagetrukket rolle i Janus’ italesættelse af sig selv både som elev og som person. For eksempel beskriver eleven sin dagsrytme, et svar på min opfordring til, at han præsenterer sig selv, uden at venner indgår:

MB: Janus kan du så ikke starte med at fortælle mig lidt om dig selv
J: T jo.. så.. hvad mener du altså.. hvad jeg laver og..
MB: ja.. sådan lidt om hvem du er og hvad du laver
J:.. altså.. det er bare lige som en (UFORSTÅELIGT) jeg står op om morgenen og spiser morgenmad går i skole så går jeg hjem.. åh ja hvad laver jeg så.. så spiller jeg så snakker jeg lidt med min familie og.. så spiser jeg aftensmad og er lidt mere oppe og ser lidt fjernsyn og sådan.. så går jeg i seng

Janus beskriver her et dagforløb organiseret omkring måltider i hjemmet (morgenmad og aftensmad), at gå i skole, som han ikke beskriver nærmere i denne sammenhæng, og aktiviteter i hjemmet, der mellem skole og aftensmad består af spil og snak med familien og efter aftensmaden f.eks. af at se tv (”fjernsyn”). ”Står op” og ”går i seng” indrammer dagen. Janus uddyber, på min foranledning, hvad han ”spiller” og nævner forskellige computerspil, samt at ”så… skal jeg holde en pause”, hvilket kan henvise til en aftale med forældrene.
Sådan som Janus beskriver sine aktiviteter, involverer de kun ham selv. Han nævner samvær med sin familie (”snakker jeg lidt med min familie”), men ikke med skolekammerater eller andre venner. Da jeg spørger til hans venner, nævner han efter en vis tøven Joachim, Amir og Amalie og tilføjer efter en selvafbrydelse:

jeg har mange venner- og altså de fleste drenge fra.. min klasse og- og så Amalie

Ingen af disse er imidlertid nogen, Janus ser uden for skoletiden. Da jeg spørger ham om det, svarer han:
MB: ja.. er der nogen af dem du ser uden for skolen?
J:.. ja altså nogen af min mors eller fars venner som der også har børn
[…]
MB: ser du nogen her henne fra skolen uden for skolen?
J:.. næh.. næh

Ud over forældrenes venners børn, to styks, hvoraf han kan huske navnet på den ene, ser Janus, som han beskriver det, ingen venner uden for skolen. Det fremstår ikke i situationen, som om han føler sig særligt beklemt over dette. Til gengæld er det samværet med venner på skolen, der for Janus gør det ”dejligt” at gå i skole:

MB: nej.. hvad synes du om at gå i skole?
J: jeg synes det er s- dejligt.. altså det der efterårsferien så tænkte man jo sådan lidt fri fra skole og så er det bare sådan lidt.. nogen gange så begynder bare ligesom sådan at savne lidt.. og være

sammen med sine venner og.. f- fornemmelsen af at være i skole (MB: jaja) nogen gange (MB: jaja) så jeg kan godt lide at gå i skole

Janus beskriver her, hvordan han i efterårsferien (der netop er afsluttet, da interviewet gennemføres) ”begynder bare ligesom sådan at savne lidt” at være sammen med venner; noget, der nævnes sidestillet med ”fornemmelsen af at være i skole”.

Janus beskriver, at han nogle gange har lidt svært ved matematik, men ellers laver han det, han kan i fagene: ”De andre dem tager jeg lige som bare lave det jeg kan”. Han kan godt lide faget idræt og vil gerne gå til svømning og fremhæver derpå fagene engelsk og håndarbejde, det sidste med begrundelsen ”det er jo fordi det er jo lidt nyt når man- når vi bare har haft … dansk og… musik og… alt det andet”. Det, der er ”spændende”, er f.eks. at prøve en symaskine – også når det går ”lidt i koks… ”. Hvor noget nyt og kaotisk er positivt i håndarbejde, giver Janus udtryk for en lidt anderledes vurdering af ’det man ikke ved eller kan’ i forløbet, som han definerer som ”da vi havde islam og det”. Med udgangspunkt i en vurdering af, at han ikke har været specielt anderledes i forløbet, men ”arbejdede lige som alle de andre gange”, selv om ”selvfølgelig var det noget andet end.. matematik eller dansk”, siger han:

eller det var.. selvfølgelig.. der var nogle af tingene som man f.eks. ikke vidste nogen gange.. altså det med muslimerne og så noget.. men det der med ramadan og så noget.. det vidste jeg godt i forvejen (MB: jaja) der var selvfølgelig nogle små detaljer om nogle store detaljer nogen gange som jeg slet ikke vidste (MB: jaja).. ja

I forhold til forløbet vurderer Janus sin arbejdsindsats som at være, som den plejer. Det er ikke helt til at sige, om det er nyt for ham at vide noget i forvejen eller netop ikke at vide, men i hvert fald giver han bortset fra ”nogle små detaljer om nogle store detaljer” udtryk for, at han vidste noget i forvejen (”det der med ramadan og så noget”). Han fremstiller altså sig selv som relativt fagligt sikker i forløbet, hvilket modsat håndarbejde, hvor det, der går i koks, også er sjovt, virker som en god ting. Det er godt at kunne dét, som man skal kunne, på forhånd. Men det er ikke eksplicit dårligt med noget nyt.

I forbindelse med mit spørgsmål: ”Har du selv en mening om religion eller har en religion eller så noget?” forklarer Janus, at han er kristen. Det giver han følgende beskrivelse af:

altså.. ja jeg.. er kristen (MB: jaja).. eller jeg er blevet døbt så det.. håber jeg vel..
MB: ja.. men ville du kalde dig kristen?

J: ja altså jeg tror på gud (MB: jaja) og.. nogen gange beder jeg også til gud (MB: jaja).. sådan please at.. min familie.. ikke.. et eller andet sker noget med dem og nogen gange

Janus' svar, at han er kristen, forklarer han med, at han er døbt. Han antager derfor ("håber"), at det må han vel så være. At være kristen opgør han i "tror på gud" og i nogle gange at bede, nemlig om at der ikke sker hans familie noget. Janus' første reaktion på mit spørgsmål er dog at svare på den del, der angår "mening om religion". Dette indholdsudfylder han med en (fortsat) vurdering af forløbets indhold, som han synes var "spændende" og "fint nok". Dette eksemplificerer han med "bryllupper og… muslimske bryllupper og.. andre slags… dåb". Samlet set sammentænker Janus altså ikke sin egen relation til religion med forløbet. Det er desuden islam, ikke kristendom, der inddrages i alle hans udsagn om forløbet, og dermed matcher det indhold, han trækker frem, f.eks. også "Ramadan", hans måde at definere forløbet på ("da vi havde islam og det"). Da jeg spørger ham, hvad man kan lære af at blive undervist i sådan noget, svarer han:

MB: hvad kan man lære af at have så noget?
J: uh ja ja hvis man skal være præst når man bliver større så er det jo meget godt at vide det (MB: jaja) og.. ja.. det er jo- man skal jo bare lære det- man skal jo i skolen sådan altså
MB: tror du det er- altså hva- tror du at du kan bruge det du har lært til noget.. sådan senere i livet?
J: ja hvis jeg skal være præst.. men indtil videre tror jeg ikke (Latter) jeg skal være præs.. jeg tror jeg har lyst til at være et eller andet andet
MB: ja.. hvad har du lyst til at være?
J: uh ja det- hvad var det- hvad det var-.. altså jeg vil rigtigt gerne være noget med.. rummet.. det synes jeg er meget spændende.. men.. jeg er ikke så godt til matematik så det er måske.. eller bare sådan almindeligt arbejde.. arbejde i.. et firma eller et eller andet

Man kan altså bruge den viden, det var muligt at få i forløbet, hvis man skal være præst. Et tilsvarende argument anføres af flere elever, også i form af "hvis man skal arbejde som lærer", som f.eks. Trine, der dog hellere vil arbejde med dyr. Heller ej har Janus lyst til at være præst, men vil hellere være noget med rummet, som han dog ser som svært at realisere, da han ikke vurderer sin faglighed i matematik som god nok. Derfor skal han måske snarere have "sådan almindeligt […] arbejde i… et firma". Han anfører desuden om den viden, man har kunnet/skullet få i forløbet, at det er noget, man skal lære, for "man skal jo i skolen".

13.6.6 Janus og Daniellas positionering i skole og forløb

Det er altså dels muligheder i et fremtidigt erhverv og dels skolens egne interne krav, som Janus gør anvendelsesmulighederne for viden fra forløbet op i, hvorimod Daniella primært opgør sit forhold til skolevirksomhed, herunder forløbet, i forhold til kampen i gruppen og i relationer.
Mens Daniella f.eks. beskriver konflikter eller beskriver situationer som konfliktfyldte, er Janus' italesættelse af sin skolegang og sin fremtid præget af pragmatik, både hvad angår opfyldelse af krav, og hvad angår fremtidigt erhverv. Han vil helst noget med rummet, men det bliver nok noget i et firma..
Hvis vi vender blikket mod lærernes fremskrivelser af de to elever, er Janus her "en meget sød dreng", der opfører sig på en led måde. Mens Janus er både "sød" og "led", er Daniellas overreaktion og mangel på konsekvens og ansvarlighed ikke flankeret af positive tilskrivelser i forhold til personlige egenskaber. Dette modsat f.eks. Maria, der er en "sød pige", samtidig med at hun tilskrives retfærdighedssans, men sådanne positive personlige egenskaber tilskrives Daniella ikke. Hun er snarere ude af proportioner.
Mens Janus' baggrund determinerer på en måde, der knyttes til naturlige årsager (sygdom og alder), kommer der ingen forklaringer på Daniellas defekter, men Daniellas baggrund knyttes til social uorden (uordentlig skilsmisse qua manglende kontakt til moren). Mens der i Janus' tilfælde tales om mulig aflæring, nævnes ingen strategier i forhold til det problematiske ved Daniella, og mens det at Mehmet (minoritet, dreng) betegnes som "dum", hvilket forklares med lav IQ, ligesom der gives en sensitiv skildring af, hvor ked at det han er, gives der ingen tolkning af Daniellas dårlige faglighed. Den er slet og ret under middel, og hendes tilegnede uddannelseskapital må derfor, som Gülsens, tolkes som lav. Ud fra det gennemgåede materiale og ud fra sammenligningen af de to elever tolker jeg Janus' som ansat betydeligt højere end Daniellas: Både hans tilegnede kapital, som han ser ud til at kunne omsætte pragmatisk, og den overleverede via hans forældre, der er nogle, man kan snakke 'Janus' og hans utidigheder med. Modsat Daniellas, hvor det er skilsmisse og den manglende kontakt til moren, der er i fokus i lærernes fremskrivning af hende, og ingen overleveret kapital, der er omsættelig i skolen ser ud til at følge hende. Dette hindrer dog ikke Daniella i at fremstille f.eks. moren som en, der åbner for faglig interesse. Men denne tolkning ser ud til at afvige en del fra lærernes, som hun hverken i denne sammenhæng, eller hvad angår opfattelse af retfærdighed, ser ud til at dele kriterier med.

13.7 Opsamling. Elevdisponering og -positionering set ud fra en gruppe elever i elevgruppen

13.7.1 En gruppe elevers disponeringer

Hvordan aktører, her elever, anerkendes i rummet, hvor de skal gøre sig gældende, og hvad de anerkendes for, har været temaet for dette kapitels detailanalyser. 'Dem, der ser' og anerkender eller underkender dispositioner som relevante og legitime, har været fastholdt som lærerne: De lærere,

der administrerer de institutionelle anerkendelsesinstanser; når de vurderer elever og deres præstationer ved forældrekonsultationer og ved projektfremlæggelser, når de fordeler taleture og opmærksomhed imellem elever, dømmer i deres konflikter, taler om eleverne med hinanden mv. Der er tale om vurderinger, som lærerne også praktiserer, når de over for intervieweren, mig, beskriver eleverne. Dette har jeg kontrasteret med udsagn fra elever, som positionerer sig selv i forhold til indtagelse af undervisningens positioner, både som de tager sig ud, når disse opgøres igennem turtagningssystemet og dets indtagelse, og som positioner tager sig ud, når eleverne placeres og dermed må placere sig i et gruppearbejde, og som eleverne taler om det, når de taler om sig selv som elever. Endelig har jeg inddraget forældre, dels via spørgeskemaer, dels som de tales ind af lærerne og som via intervieweren, mig, bliver talt ind af eleverne: Forældre, som eksplicit er skudt frem som et genstandsfelt i sig selv for skolevirksomheden, som den italesættes i skolens officielle selvitalesættelse (Kapitel 3). For alle tre typer aktører, der 'ser', gælder det, at dét, der siges (for forældrenes vedkommende; det de anfører i spørgeskemaet), er en sammenfiltring af, hvad man kan kalde 'hardcore facts' og vurdering og positionering. Når Gülsens far af Gülsen betegnes som chef i et pizzeria, er det så mere eller mindre rigtigt, end når spørgeskemabesvarelsen fra forældrene anfører "arbejder på restaurant"? Dette er ikke alene et spørgsmål om, hvorvidt faren ejer restauranten eller ej, eller hvorvidt der er tale om et pizzeria i retning af grillbar eller om en 'pænere' italiensk restaurant. Lige så vigtigt er det, at Gülsen i sin positionering prioriterer farens jobfunktion og hvilken (god) stillingsbetegnelse, han har, eller som kan udledes heraf, mens en af forældrene prioriterer arbejdsstedets faglige karakter og at præsentere dette godt i deres positionering. På baggrund af disse forskellige måder at positionere sig og trække det, man anser for at være ressourcer, frem på, bliver det ligeledes interessant, at læreren til gengæld intet trækker frem ved Gülsens forældres arbejde og uddannelse. Og at forældrene overhovedet ikke trækkes frem.

Spørgsmålet om, hvordan sådanne socioøkonomiske historier trækkes forskelligt frem og dermed ses forskelligt af disse tre aktørgrupper (nogle steder to: eleverne og lærerne), og hvordan dette får de faglige og sociale kategoriseringer, som lærerne 'ordner' eleverne efter – og elevernes 'ordning' af deres egen skolesituation – til at tage sig ud, har været et af grundsnittene på dette kapitels analyser. Fire analyser, som med fokus på eleverne i gruppe 2 samtidig har fremanalyseret dem i relation til, hvordan noget lignende eller netop noget ikke-lignende tog sig ud i forhold til andre elever og deres socialhistorie. Hvad angår dette, er det særligt lærernes italesættelse, der har været bindeleddet i sammenligningen mellem eleverne. Det er disses formulering og kategorisering af eleverne, der har været vejen til at relatere dem til hinanden. Nogle gange fordi lærerne allerede gjorde det, som i tilfældet med Caroline og Clara – nogle gange fordi det nærmest var bemærkelsesværdigt, at det ikke blev gjort, som i tilfældet med Gülsen og Amalie, hvor to tilsyneladende fodboldspillende, sportstøjsklædte fysisk stærke piger blev set som noget meget forskelligt; den ene som en 'sportspige', med en lærersensibilitet over for de problemer, dette måtte

medføre for hende – den anden, Gülsen, som noget helt andet og uden en sensibilitet i forhold til kønnet og hendes mulige besværligheder med det.
Disse analyser skal der samles sammen på med udgangspunkt i det forhold, at de fem elever af lærerne er udvalgt som samhørende – de udgør i forløbet et rum i klassernes sociale rum, nemlig en produktorienteret arbejdsgruppe, hvor de sammen forventes at præstere noget. Ideen er ikke at gå ind i selve gruppearbejdet. Som anført i Kapitel 3 og 4 er det dels et spørgsmål om, at materialet til dette ikke er det mest solide i afhandlingens datakorpus, men dels også, at ideen er en anden: At udfolde fem elever, som positionerer sig forskelligt og med forskellig synlighed i plenumseancerne, og hvis positionering nu kan iagttages på en anden måde, nemlig hvordan de ser ud i relation til hinanden. Dette kan gøre os klogere på, både hvem nogle af de talende og turtagende elever er, og hvem de, der ikke taler, og de, der næsten ikke gør det, er. Og som alt efter, hvordan de fremtaler sig selv, og hvordan de fremtales: Hvad plenumrummet er og ikke er i forhold til at præstere godt. Det skal gøre os klogere på, hvordan de subjektpladser for både 'muslimer' og 'dem, der ikke er det', herunder 'dem, der udpeges til som særligt knyttet til noget kristent', ser ud, når de brydes op i socialhistorier (analytisk opgjort i kapitaler) og krydses med skolelegitimitet (opgjort i kategoriserings- og anerkendelsesformer).
Fokus i denne opsamling er på lærerkategoriseringerne, som de er fremkommet i analyserne af elever, og herfra at perspektivere til andre læreritalesættelser om andre elever. Derefter vil jeg samle op på, hvilken socioøkonomi de fem elever i den lærerorganiserede gruppe tegner, og her supplere med lærernes italesættelser af disse elevers indsats under forløbet. Dette afsnit tjener således både til at samle op på analyserne af de enkelte elever, at perspektivere disse og at lægge kapitlets analyser til rette for den afsluttende diskussion af analyserne knyttet til C-skolen.

13.7. 2 Lærernes kategoriseringspraktikker i beskrivelsen af elever

I det læreritalesatte curriculum i talen om mål og udbytte i forløbet (Kapitel 10) fremstår elever som religiøst definerede. Som henholdsvis 'muslimske elever' og 'kristne elever', hvor forløbet formuleres som noget, der særligt skal tilgodese 'nogle af de muslimske elever'. Disse muslimske elever forventedes her særligt at kunne bidrage, modsat hvad de ellers anses for at kunne i skolefagligheden. Sondringen går igen i forhold til gruppernes sammensætning via spredning af 'religiøse eksperter', nemlig en differentiering i henholdsvis elever med forforståelse for kristendom og 'elever med anden religion/trosretning', hvor disse elever skal spredes i grupperne. I dette kapitel har analyserne vist, at de tre elever, der på denne vis kan forstås som placeret religiøst i gruppen, netop ikke kategoriseres religiøst i lærernes respektive beskrivelser af dem.
Beskrivelserne af de enkelte elever bærer derimod frem for alt præg af adfærdskarakteristikker, psykologiserende sprogbrug og/eller betegnelser knyttet til personlige egenskaber – med dertil knyttet værdisætning: "Sårbar" vs. "bliver let fornærmet" vs. "overudviklet retfærdighedssans", "god pige" vs. "sådan en pige der mangler sociale filtre" vs. "lille fræk dreng" vs. "en meget sød

dreng", "det mest søde og diplomatiske barn" vs. "ikke.. på den mest diplomatiske og charmerende måde" osv.

I analyserne kan vi desuden se, at Gülsen – den eneste i gruppen, der kan karakteriseres som minoritet, også er den eneste, om hvem relation til nationalitet fremskrives eksplicit. Som på B-skolen betyder 'intet nævnt' altså danskhed – eller ikke-indvandrerhed.

Endelig optræder en kategoriseringsform knyttet til noget "fagligt". For eksempel "fagligt rigtigt rigtigt dygtig" (Clara), "fagligt sådan rimeligt god" (Niels) eller "under middel" (Daniella), men også her må der tales om en underkategorisering bestående af manglende eller underforstået kategorisering på faglighed, altså at det ikke nævnes (Janus), eller at det fremskrives implicit gennem udsagnet "hun modtager også noget specialundervisning" (Gülsen).

Endelig er der tale om en kategoriseringsform, som også må forstås som en skolefaglig kategorisering, men af en anden type, nemlig hvor elever kategoriseres med betegnelser som "fuldstændigt orden på sine ting"/"..tjek på alting" modsat "ikke nær samme.. selvdisciplin" og "udfordrer ikke sig selv" vs. 'udfordrer sig selv'. Hertil hører også beskrivelser af, hvordan en elev 'tror hun er den dygtigste, men ikke er det' altså manglende evne til selvvurdering vs. dem, der kan vurdere sig selv og i øvrigt ved, hvad der er det rigtige. Denne form for faglighedskategori orienterer sig mod den grad af evne til selvadministration, som eleven tillægges, og står dermed mellem kategorien "fagligt" og den førstnævnte kategoriseringsform, der knytter sig til værdisætning af adfærd og personlige egenskaber. Den sidstnævnte kategori gør os, i tæt sammenhæng med den faglige kategori orienteret mod selvadministration, klogere på, hvad faglighed er for lærerne, når de taler med udgangspunkt i elever.

Ud over disse fire mere eller mindre sammenvævede kategoriseringsformer er der to markant fremtrædende måder, som lærerbeskrivelserne læser eleverne på og tolker dem i forhold til, nemlig gennem deres forældre og gennem 'elevhierarkiet'.

Elever gennem forældre

Fremskrivelsen af elever gennem deres forældre foregår som et første overordnet snit enten ved, at de indgår i beskrivelsen, eller ved at de ikke indgår. Til den første type hører betegnelsen "akademikerforældre", og i det hele taget er mønsteret, at lærerne primært anfører forældres erhverv/uddannelse, når elever har "akademikerforældre", og oftere undlader at nævne det eksplicit, hvis der ikke er tale om forældre, der er akademikere.
Til "akademikerforældre" knyttes personlige egenskaber som "søde og fornuftige" og "fornuftig familie der bakker op". Amalies forældre, der "har nogle holdninger", hører også til denne type.

Foruden hende drejer det sig f.eks. om Clara og Frederikke (og som den eneste af drengene Benjamin). Denne måde at tale forældre frem på knytter sig altså til værdsatte personlige egenskaber hos forældrene, mens de pågældende elever tilskrives høj skolekapital, opbakket af høj ansættelse af kulturel dannelseskapital.
Som mindre hårdt optrukne underkategorier, der relaterer sig hertil, er forældre, der beskrives som allierede i kampen for at rette eleven til socialt, enten som nogen, der konkret med-bearbejder eleven, eller nogen, hvis forklaringer på elevens problematiskhed anerkendes som legitime og brugbare. Dette gælder for Niels og Janus, for hvem det også gælder, at deres problematiskhed ikke fremstilles som afgrundsdyb. Niels og Janus' forældre nævnes ikke ved erhverv i elevbeskrivelsen, men Niels's præstemor optræder, som vi har set (Kapitel 11) som figur i undervisningen, og hvad angår Janus' forældre, hører de til den dannelseskapitalmæssigt stærke del af den lavere middelklasse: Den MVU-uddannede mor har en lederstilling og faren en kunstnerisk og kulturelt kapitalstærk uddannelse. Begge disse forældretyper kan altså også ses som nogen, der også "bakker op".
Endelig er der de til skoleinstitutionen professionelt relaterede forældre; med betegnelser som "lærerbarn" og "faren er skoleinspektør" (Rasmus, Emma). Her er værdisætningen ikke ukritisk – elevens evne for at blive fornærmet (Emma) og en lidt skrap far (Rasmus) indgår her, men kapitalansættelsen er alligevel pæn. Rasmus er en af de elever, der trods visse problemer, f.eks. "flabet" og "kunne få mere ud af det faglige", både tillægges potentiale foruden selvindsigt – indsigt i og forståelse for, hvad han gør rigtigt og forkert.

Dernæst er der de forældre, som fremtales som socialt problematiske og på denne vis indgår i fremtalelsen af elevens problematiskhed. Dette knytter sig til at være "skilt" på en måde, der forbindes til elevens problematiskhed, som når "knas mellem forældrene" knyttes til Nicolais forældre, om hvem vi ikke fra lærerne hører om noget erhverv, men fra Nicolai selv og fra et udfyldt spørgeskema ved, at forældrene er håndværksuddannede (HK for morens vedkommende). Om Daniella hører vi heller ingen erhverv eller uddannelse nævnt (håndværk og ufaglærte), men vi hører i forlængelse af, at forældrene er skilt, at Daniella næsten ingen kontakt har med moren. Om Simones og også Pernilles mødre hører vi, at de er enlige eller praktisk talt enlige, og at mødrene er 'rockervenner'.
For disse elevers vedkommende gælder det altså, at skilsmisser fremdraget som noget problematisk hænger sammen med relativt dårlig eller ingen kulturel dannelseskapital og en dårlig faglighed. Simone er "fagligt rigtigt god", men socialt og selvadministrationsfagligt stærkt problematisk, om end det er et problem, der er isoleret til hende selv og ikke tiltænkes smittepotentiale. Nicolai er fagligt uproblematisk, men kan være potentielt fagligt problematisk og er det også "balademæssigt", og hans selvadministrationsfaglighed har det ikke godt (jf. "han lærer ikke rigtigt af tingene"). Endelig er Daniella under middel i begge faglige kategorier, i forhold til social og

selvadministrationsfaglighed pga. den 'overudviklede retfærdighedssans'. Desuden er der den kategori, hvor hjemmet primært opgøres som et skolefagligt problem, som f.eks. i Lamines tilfælde, hvor det er "svært at gå i skole i Danmark hvis man ikke har.. hjemmet med". Lamines enlige vestafrikanske mor, som ikke benævnes uddannelses- og erhvervsmæssigt af lærerne, er ikke en kapital for Lamine. Tværtimod.

Endelig er der de elever, som slet ikke fremskrives gennem deres forældre. Det drejer sig blandt de elever, der i dette kapitel har indgået i analysen, om Gülsen og Caroline. Deres forskellige måder at være socialt problematiske på står frem i sig selv. Carolines tekniske funktionærforældre og Gülsens ufaglærte er hverken opbakkende hjælpere eller særlige fordringer. Baggrundsløse er de imidlertid ikke. Når danskfødte Gülsen med tyrkiskfødte forældre fremskrives som "fra Tyrkiet", er forældrene og den manglende overleverede uddannelseskapital, de ser ud til at udgøre i lærernes beskrivelse, dermed en underforstået del af beskrivelsen – uden at det behøver at fremgå eksplicit. De er ikke skoleforældre på en måde, hvor skolelogikken kan fremskrive dem som hverken det ene eller det andet. Desuden er det at nævne 'tyrkiskhed' i Gülsens tilfælde nok.

Minoritetsforældre omtales ikke altid eksplicit, men f.eks. ved, at eleven betegnes med ikke-dansk nationsreference (som i Gülsens tilfælde), eller de omtales som et led i en sådan reference, f.eks. "Amir han er iraner.. hans forældre er iranere og de er skilt", og hvor de gør, er det ikke med benævnelse af erhverv og uddannelse. Et perspektiv til elever, der ikke har indgået i dette kapitels analyser, understreger dette. Her er kun Lubna, der "er Marokkaner", og hendes far, der er rådhusbetjent, og Aya ("iraner") og hendes mor undtagelserne fra mønsteret. Med Aya foregår dette noget famlende og upræcist:

Jens: moren er hospitalsansat j-jeg tror hun er sygeplejerske jeg er ikke helt sikker (MB: ja) om hun er sygeplejerske eller så noget andet så noget teknisk- teknisk medicinsk personale ikke (MB: ja) hun er ikke læge men hun er- hun kunne også være bioanalytiker jeg ved det ikke

I begge tilfælde drejer det sig om job og uddannelser, der på hver sin måde er forbundet med en legitimitet, for Lubnas vedkommende i og med, at hans arbejde er tilknyttet en parlamentarisk dansk institution og signalerer om ikke høj uddannelseskapital så en soliditet og en 'integreret-hed' med det institutionelle Danmark, samtidig med at det fungerer som modsætning til morens 'dårlige dansk':

<u>Lubna</u> hun er.. marokkaner og hendes mor taler meget dårligt dansk.. hendes far.. er rådhusbetjent og taler fint dansk.. og hun.. hun fagligt er hun ikke <u>så</u> stærk og hun er sådan en lille (MB: ja) hun er sådan en meget <u>glad</u> pige (MB: ja) hoppebolden kaldte de hende i anden ikke altså.. og hun- hun

har spurgt mig om hun ikke.. om- hun har overvejet om hun skal begynde at gå med tørklæde f.eks. og det gør hendes mor og hendes søstre gør det slet ikke (MB: ja) altså og det er jo interessant at hun har fået den tanke (MB: ja) men hendes forældre deltager i T forældremøder og det gør Amirs forældre i øvrigt (MB: ja) altså og Hazems forældre også (MB: ja) altså de det er ikke sådan nogen forældre vi ikke ser eller ikke.. men altså farens omvendt hvis vi (MB: ja) taler om lektier og sådan noget så syns han - "jeg har ikke så meget tid det kan jeg jo ikke ligesom.." (MB: ja) altså

Lubna er ikke fagligt stærk, men "glad" og står i et spændingsfelt mellem den dårligt dansktalende mor og den mere tilpassede og til institutioner knyttede far. Dette tilsvares af henholdsvis morens 'tørklæde' og det til søstrene knyttede "slet ikke" i forhold til 'tørklædet'.[119] Samtidig er hendes forældre "ikke sådan nogen forældre vi ikke ser" – de deltager i forældremøder. Det samme gør Hazems og Amirs forældre. Eftersom det er to andre minoritetselevers forældre, der trækkes frem, må der siges at være tale om en præsupponering af 'andre' minoritetsforældre som nogle, der ikke går til forældremøder. Her tjener det desuden som markører af den sammensathed, hvormed Lubnas forældres legitimitet som skoleforældre opgøres; de er legitime, hvad angår forældremøder – "omvendt" er de knapt så legitime i forhold til lektiestøtte, hvor faren gennem en citering fremstilles som en, der undslår sig lærernes og skolens krav. Samme dobbelthed tegner sig i forhold til tørklædet; morens brug – søstrenes ikke-brug – og i forhold til farens 'fine dansk' – morens dårlige. Lubna fremskrives som delvist socialt legitim, men kulturelt dannelsesmæssigt kapitalsvag; i tråd med hendes lave skolekapitaler. Dette er det eneste sted, 'tørklædet' og 'forældremøder' inddrages af lærerne, og det på en måde, som kommer til at repræsentere en dobbelthed ved Lubna. Samtidig fremskrives de andre minoritetsforældre præsupponeret som nogle, man ikke nødvendigvis ser – også f.eks. Gülsens forældre, der tydeligvis har været repræsenteret ved den forældrekonsultation, hvor de eller en af dem har besvaret mit spørgeskema. Overvejelser om eventuel tørklædebrug omtales diskret som "interessant".
Aya er den eneste minoritetselev med forældre (en forælder), der tilsyneladende både har en uddannelse og arbejder på baggrund af den. Den famlende og upræcise beskrivelse kan tolkes på den måde, at det fremstår som væsentligt at få oplysningerne frem – for her er der noget anerkendelsesværdigt og kapitalstærkt, der knytter sig til en elev, der ikke tilhører majoriteten.

Samtidig bekræfter det mønsteret med, at det overvejende er uddannelseskapitalstærke forældre, der fremskrives gennem uddannelse og arbejde – mens de andre fremskrives gennem social problematiskhed eller slet ikke nævnes. Til den sidste kategori hører også Hazem. Om ham hører vi

[119] Sådan som udsagnene falder på lydoptagelsen, er det min vurdering, at udsagnet går på, at moren bruger tørklæde og søstrene ikke, hvilket jeg også begrunder med, at "gør" bruges to gange, og at det, som moren og søstrene "gør", derfor adskilles, og det er den tolkning, jeg vælger at bygge videre på i ovenstående. Under alle omstændigheder tolker jeg udsagnet i forlængelse af mine tolkninger i Kapitel 7: Tørklædet udgør i lærerudsagnet en markør i forhold til at fremtale elevers kvalifikationer som elever.

meget, også at han er ”fagligt godt med”, men alt er bygget op om hans adfærdsmæssige problemer, f.eks. at ”han er socialt.. ikke særligt godt kørende og han har ingen fornemmelse af at der er andre mennesker i verden end ham selv”, og at han er under ”psykologisk udredning”, og vi hører intet om hans forældre. Han er også den eneste minoritetselev, der ikke fremskrives gennem ikke-dansk nationsrelation. Som på B-skolen overtrumfer ’sociale sygdomme’ som f.eks. DAMP eller mistanke om det som den eneste kategoriseringen ’indvandrer-hed’. Hazems forældre er født i Irak, fremgår det af spørgeskemaet, hvor det desuden fremgår, at begge har studentereksamen og moren tillige en universitetsuddannelse svarende til seminariet. Hun arbejder som pædagogmedhjælper og faren som taxichauffør. Hazems forældre fremhæves godt nok som nogle af dem, ”man ser”, og på den måde hører de til den eksplicit legitime del af minoritetsforældregruppen. Men de er ikke samtalepartnere om Hazems problemer, og deres erhverv og uddannelse er ikke i opmærksomhedsfeltet.

Eleven gennem elevhierarkiet. Elevhierarkiet som social og faglig kategori

En anden måde, som elever læses på, er gennem elevhierarkiet. En af de former, dette har, er læreren Tines bekymring og opmærksomhed på, hvordan en i hierarkiet forkert placeret elev (Caroline) trænger de virkelig dygtige elevers rum til at være dygtige og indtager den position, som snarere tilkom nogle af disse i det, som begge lærere betegner som ’klassens sociale hierarki’. I sin tale om Nikolines og Simones forskellige måder at udfordre Caroline på tager læreren Tine sig ud som en engageret tilskuer til kampen i ”pigegruppen” i y-klassen. Det sociale hierarki er altså noget, lærerne dels forholder sig til, og som også bruges til at fremskrive, hvad der er galt med elever, som det er tilfældet med Caroline.

Der optræder i beskrivelserne foruden ’det sociale hierarki’ som nævnt ovenfor en faglig kategorisering, der former sig som et fagligt hierarki. Man kan f.eks. ligge i midten (fagligt), men man kan også ligge i midten af det sociale hierarki. I elevbeskrivelserne optræder ’det sociale hierarki’ nogle steder som sammenvævet med ’det faglige hierarki’, og nogle gange beskrives disse hierarkier som adskilte størrelser. I beskrivelsen af Caroline og hendes udfordrere og dem, der burde udfordre hende, hænger det sammen.

I forhold til Caroline er det betænkelige ved hendes placering desuden sammenhængende med manglende selvindsigt forbundet til lavt ansat kulturel dannelseskapital. I lyset af begrebet om kulturel dannelseskapital må det også forstås, når det trækkes frem, hvordan Simone, datter af en ’rockerven’, og Nikoline, der som Caroline har forældre i den teknisk-økonomiske middelklasse, udfordrer Caroline på en meget forskellig måde: Simone voldsomt/massivt/direkte (”sådan tuf”) og Nikoline ”kom helt anderledes indefra”. Hvor altså Nikoline ”kom” på en ikke tuf-agtig måde og ”kom” ”indefra” – uvoldsomt og umassivt – ”kom” Simone på en ’udefra’-agtig måde.

Hierarkiet omtales på to måder: Dels som et faktum, dels når det dømmer – når det hierarkiserer forkert. Amalie er trængt, skønt hun er dygtig, sød, det mest sociale og diplomatiske barn, og Clara burde være højest oppe i hierarkiet. Højere end Caroline. Den sidste måde er samtidig en

fremskrivelse af nogle elever som fagligt og socialt dygtige. Den første måde – hierarkiet som faktum – bruges om elever, der ikke udmærker sig særligt i hverken dygtig eller udygtig retning, som f.eks. Louise, om hvem det hedder, at ”hun er sådan en rigtig prinsesse-pige.. meget sød.. ligger sådan i midten i- i det sociale hierarki”.
De, der i lærervurderingen ligger godt, men burde ligge endnu bedre i det sociale hierarki, beskrives samtidig som højt besiddende i forhold til social faglighed i form af selvadministration, såsom diplomati, at være sød, at have selvvurderingsevne og selvdisciplin. Disse elever med høj kulturel dannelseskapital er Frederikke, der også har ”akademikerforældre”, og Clara, Amalie og Laura – de, der fremhæves som den gode type gruppeleder – ”gruppemenneskerne”, der kan få de andre til at lave gruppearbejde (jf. Kapitel 10). Eksempler på ”den stærke dygtige gruppeleder”, der derimod ikke griber det rigtigt an og ikke får de andre i gang, er Caroline og Nikoline, begge med forældre erhvervs- og uddannelsesmæssigt placeret i den teknisk-økonomiske middelklasse.
’Elevernes sociale hierarki’, der i begge læreres tale fremstår som noget, de tager for givet, og som noget, Tine tillige er en meget engageret og stillingtagende tilskuer til, fremstår som homologt med både uddannelseskapitaler og kulturel dannelseskapital, der for de fleste af de pågældende elevers vedkommende også hænger sammen med en rimelig økonomisk kapital. De socialt inkompetente eller problematiske elever beskrives i reglen ikke i relation til ’det sociale hierarki’; med Simone, der udfordrer den forkerte leder Caroline som undtagelsen, og der gør hun det så også på en markeret anderledes måde end Nikoline.
Blandt de socialt inkompetente og problematiske elever, som ikke nævnes, er Gülsen. For hendes vedkommende skal dette desuden ses i forhold til, at ingen minoritetspiger af lærerne tolkes i forhold til ’det sociale hierarki’, ligesom heller ingen drenge, hverken minoritet eller majoritet, beskrives på denne måde. ’Det sociale hierarki’ er altså i lærernes fremskrivelser primært en kønnet ting, og kønnet med ’pige’. Samtidig peger dette, som analysen af Amalies vs. Gülsens fodboldspil, stærke fysik og sportstøj, på, at minoritetspigerne i lærernes fremskrivelser ikke er piger: De er tyrkiske piger og iranske piger og problematiske piger, men ikke piger i den forstand, at de regnes for en del af den hierarkiske kamp, som lærerne iagttager og accepterer, så længe den placerer eleverne nogenlunde rigtigt. At være pige knytter sig altså til at være majoritet, til ikke at være markant socialt problematisk. Og til et vist niveau af dannelseskapital og social acceptabelhed, et niveau der er over f.eks. Daniellas. På denne vis fremstår elevhierarkiet i lærernes måde at tolke eleverne på ikke bare som en køns- og klassefarvet kategori – lærervurderingen af elevhierarkiet tydeliggør også, at kønnet, som det fremstår, farves og formes af klasse, og at minoritetspigerne her står på samme plads *udenfor* som de kapitalsvage majoritetspiger. I den forstand fremstår disse to grupper ’piger’ i lærernes kategorisering nærmest som ’drenge’, men modsat flere af drengene fremskrives de ikke i grader af ballade, frækhed og flabethed. Et u-piget køn må det køn, de tildeles, snarere forstås som.

Hvis vi vender os mod kategorien 'drenge' opgøres disse ikke på samme måde som gruppe. De eneste gange, 'drenge' nævnes i flertal, er, hvor det om den fraværende Kevin siges, at han nogle gange er sammen med "de lidt mere rå drenge der laver ballade men for det meste.. så gør han hvad der bliver sagt og.. sådan er det han er en fin dreng". Mens begge lærere bruger pigehierarkiet som en nærmest deskriptiv reference på en måde, så det rækker ind i den faglige og særligt selvadministrationsfaglige kategorisering, er drengenes socialitet med hinanden ikke genstand for videre problematisering og opmærksomhed i talen. Mens elever som Hazem og Lamine fremskrives som både problematiske og med indlevet bekymring, fremstår de andre drenge, majoritetsdrenge, der på forskellig vis forbindes med balladeagtighed og frækhed, ikke som genstand for dyb bekymring. Niels frækhed er ikke determineret og uomgængelig, Janus' ledhed har sin forklaring, og Nicolai kan godt nok få faglige problemer, men har det ikke endnu. Lamine kan man til gengæld blive decideret "bekymret" for. Og DAMP-barnet Hazem beskrives langt og indlevet:

min overbevisning er at han ikke gør det for at være fræk for at være imod (MB: ja) eller noget som helst (MB: ja) han evner det ikke og det vil vi så finde ud af hvordan vi hjælper ham med

Minoritetsdrenge er altså genstand for både problematisering, men også sensitiv indlevelse. Dette gælder ikke i nær samme grad Anders, "der er thailænder", om hvem det hedder, at "han er ikke særlig dygtig men han er heller ikke sådan kritisk" eller de kapitalfattige majoritetsdrenge, som ikke anses for skolelegitime som f.eks. Jannik, om hvem det alene hedder at:

han er <u>meget</u> umoden.. og fagligt heller ikke.. helt med ikke i dansk i hvert fald ikke danskfagligt du ved mere om matematik

Et drengehierarki findes altså ikke som lærerkategoriseringsform og vurderingsparameter. Til gengæld tegner der sig en differentiering i kategori af drenge relateret til frækhed, uro, ballade og social forstyrrethed, hvor minoritetsdrenge som Lamine og Hazem fremskrives som determinerede og patologiske, mens Niels, Nicolai og Janus ikke knyttes determineret til deres ballade og frækhedstyper. Til gengæld er de minoritetsdrenge, som også er "muslimske", genstand for en sensitiv indlevelse, som hverken Anders, der er "thailænder", eller Jannik er genstand for. Anders og Jannik er slet og ret ikke ret dygtige og personligt og fagligt umodne.

Gruppens positioner, anerkendelse og social klassifikation

Henvisninger til forældre og til vurdering af placering i elevhierarkiet fra lærerside må ud fra ovenstående forstås som en social-faglig kategorisering, der hænger sammen med en social klassifikation. Her fremtræder minoritetselever og majoritetselever med lave kapitaler som en klasserummets underklasse og kønnet som en klassemæssigt differentieret kategori. Samtidig

tydeliggøres det, hvilken plads de lavere og højere middelklassemajoritetspiger har til rådighed, hvis de vil være legitime, nemlig som foregangselever i forhold til selvadministration og diskret administration af dem, de sættes til at arbejde sammen med. 'De gode gruppeledere', 'gruppemennesker' jf. Kapitel 10. Sådanne kategoriseringsformer kan forstås som en rekontekstualiseret form af talen om elevtyper i forhold til 'mange intelligenser', som er trukket skarpt frem i skolens institutionelle selvforståelse, som jeg beskrev det i Kapitel 3. Ligeledes kan kategoriseringen via forældre ses som en rekontekstualisering af viden om sociale forholds betydning, og i elevbeskrivelser anvendes de også til at forstå eleverne som en måde at indleve sig kontekstualiseret i dem på. Samtidig fungerer dette imidlertid som en måde at fordele anerkendelse og underkendelse mellem eleverne. Ligesom den sociale strukturering, som lærerne både kan siges at være iagttagere af og re- og medproducenter af, er noget, de formulerer sig om som konsensus, noget, der accepteres, og som nu engang er sådan, skønt man godt kan ironisere over det. Man har ikke selv skabt det – 'det var her ligesom da vi kom' – og derfra opereres og produceres der videre på det.
Samtidig siger ovenstående også noget om lærerarbejdets karakter. Læreropgaven er ikke bare at fremme elevernes "faglighed"; den, der kan opgøres i 'over', 'under' og 'midten', men også at fremme en social selvadministrativ faglighed, som lærerne ikke har samme mulighed for at kontrollere og disciplinere, fordi den går ud på, at eleverne netop skal gøre det selv.

13.7. 3 En gruppes positionering – en gruppes socioøkonomi

Vender vi os nu mod gruppearbejdet og dets positioner, kan vi for det første sige, at det i sig selv udgør en positionering, om eleverne primært satser deres energi i gruppearbejdet eller i plenum. Som vi kan se af elevernes italesættelser af egen skolesituation, er det en forskellig vægt, forløbets dele har for dem. Daniella taler om gruppearbejdet, men som noget, der er problematisk. Et sted, hvor man kan tabe kampen, f.eks. kampen om 'valgene', hvis man ikke har en allieret – "en veninde". I kampen om læreropmærksomhed er disse veninder også konkurrenter. Viden om islam fremhæver hun imidlertid som det gode ved forløbet – som en måde at få mere at vide om egne og morens venner. Heroverfor positionerer Clara sig modsat. Det er forløbets produktside og tekniske side, der fremhæves, ligesom hun taler positivt om gruppearbejdet og om de åbne rums fleksibilitet. Det er kun 'at kunne arbejde sammen med dem man har lyst til at arbejde sammen med', der fremhæves, mens hun ikke taler om, hvordan det er, når man skal arbejde sammen med nogen, man ikke selv har valgt. Clara er mere svævende end både Daniella, Gülsen og Niels om forløbets indholdsside, men hun fremhæves af læreren Tine som den, der har fået sin gruppe til at lave noget. Jens kommer med en anden vurdering: Han fremhæver Gülsen som én, hvis bidrag han er meget positivt overrasket over, og fremhæver her også en stor indsats i gruppearbejdet:

jamen det det er f.eks. Gülsen ikk (MB: ja) som som pludselig har noget at bidrage med hun har noget at byde ind med Lamine har- har noget at byde ind med (MB: ja) han har ikke kun siddet og skrevet af hvad de andre har skreve..t han har ind i mellem også kunnet sige jamen det er sådan og sådan.. som muslimer gør vi sådan og sådan og det det er jo pludselig en ny oplevelse for nogen af de børn som er vant til.. kun at kunne tage at faktisk kunne give noget til (MB: ja) de andre i gruppen ikk og det giver en anden gruppe.. dynamik på en eller anden måde og det er jo lidt det har været meget spændende synes jeg og det det er anderledes i det her projekt i forhold til mange projekter

Gülsen er i den sammenhæng en af dem, der er med til at vise, at hans forventninger til og håb for forløbet er blevet indfriet – de 'muslimske elever', der ellers ikke har meget at bidrage med, har her kunnet bidrage. Som muslimer. Det er dog ikke Gülsens egen vurdering, at hun har vidst specielt meget om islam. Faktisk er det snarere en interesse for religion, både islam, fordi hun selv er "muslimer" og netop ikke vidste meget om "den", men også for andre religioner. "Meget spændende" i det hele taget har det været, og ekskursionerne, f.eks. episoden, hvor eleverne på Gülsens foranledning får lov til at røre ved døbefonden, bliver fremhævet, og veninden fra "India"s dyreguder dukker op. Hendes interesse kunne derfor tolkes som klassisk skolefaglig, men det er som muslimsk ekspert med lav skolekapital, at hun af Jens bliver tolket positivt. Gülsen giver udtryk for, at de åbne rum er forstyrrende for hende, når hun f.eks. skal høre en besked om lektier, men taler ikke om gruppearbejdet. Det gør Janus heller ikke, mens Niels beskriver det positivt på baggrund af en personvurdering – det var en flink gruppe – og fremhæver sin positive interesse for forløbet som forbundet til, at han ved meget om det, fordi hans mor er præst, og han selv er kristen og synes, det er sjovt at læse om f.eks. Jesus. Han har lavet mere, end han plejer under forløbet, siger han, hvilket er en vurdering, som begge lærere deler. Af lærerne er det imidlertid særligt det, der betegnes som 'brug af sin mor' og 'ting' forbundet til hende (præstekjolen), der trækkes frem:

Niels har overrasket rigtig positivt.. ved at- at bruge sin bruge sin mor på en helt anden måde altså han har fakt- hans mor er præst og han er faktisk gået hjem og spurgt hvordan er det med det og det og han har så han har faktisk fået tænkt skolen efter skole og det er meget meget positivt overraskende for ham.. (Jens om hvem der bidrager i gruppearbejdet)

der er nogen der har overrasket mig altså at- at Niels f.eks. er så meget på (MB: ja) og han ligesom tager ting med og sådan noget.. (Tine om hvem der bidrager i plenum)

På baggrund af elevernes italesættelse af deres skolesituation, herunder deres vurdering af forløbet, arbejdsformer mv., kan jeg ikke sige noget om deres praktikker og i den forstand positioneringer i gruppearbejdet. Men hvad der fremtræder er, at Daniella forholder sig overvejende negativt til

gruppearbejdet og forholder sig til det som en kampplads med risiko for at tabe, mens Clara fremhæver det – også som det sted, hun siger mest, ligesom det er de produktmæssige og tekniske sider af forløbet, også knyttet til gruppearenaen, som hun trækker frem som positivt ved forløbet. Niels, Daniella og Gülsen fremhæver derimod alle forskellige sider af forløbet relateret til indholdsområdet religion, for Niels bundet til ham selv som noget han er stærk i (bl.a. med begrundelse i moren), for Daniella bundet til interesse for personlige relationer (også relateret til hendes mor) og for Gülsen bundet til hendes manglende viden om den muslimskhed, som hun påtager sig, og interesse for religion, forstået som forskellige religioner i det hele taget.
Samtidig kan vi se, at den lærersammensatte gruppes sammensætning socialt er differentieret på en måde, der fremstår som en mikroversion af klassernes sociale klassifikationsstruktur. I kapitalhierarkiet ligger den gode gruppeleder, akademikerbarnet Clara, højest, efterfulgt af den mere svingende, men kapitalstærke Niels med pålidelige skoleforældre, der også er akademikere, efterfulgt af den socialt til tider problematiske Janus med pålidelige skoleforældre af mellem-middelklassebaggrund. Nederst i det sociale klassifikationssystem: Majoritetseleven Daniella med den lave dannelseskapital og den lavt eller nærmest ikke kapitaltilskrevne minoritetselev Gülsen.

Kapitel 14: Sammenknytninger af vidensproduktion og social klassifikation. C-skolen

14.1 Indledning: Talen om elevtyper og former for viden

Hvis vi kaster et blik tilbage på C-skolens officielle selvitalesættelse (Kapitel 3), så vi, hvordan der her indgår et ”naturvidenskabeligt fokus”, og hvordan der sondres mellem ”hverdagsviden” og ”skoleviden”. Herunder hvordan ”eksperimenter” skal tage udgangspunkt i ”elevernes baggrund og hverdagsviden” og ad denne vej skabe ”overlap” mellem disse former for viden. Vi så også, hvordan der i talen om skolens pædagogiske mål lægges vægt på ’individualiteter’ som vejen til fællesskaber præget af fleksibilitet og mangfoldighed, og hvordan ”mangfoldighed” og ”rummelighed” over for ’baggrunde’ og forskellighed i ’baggrunde’ primært konkretiseres i tale om ”mange intelligenser” og altså i en tænkning om forskellige intelligenstyper, læringsstile og elevtyper. ’Tosprogede elever og forældre’ trækkes særligt frem, men på en måde hvor der samtidig ikke siges noget særligt om dem. De markeres blot som særlige ved, at de nævnes, og derpå knyttes de til noget, der fremstilles som gældende for alle (forældre, elever). Det gælder for alle og under alle omstændigheder, men i og med at det fremhæves: Som noget, der gælder særligt her.

I lærertalen om curriculum (Kapitel 10) fremskrives til gengæld ’muslimske elever’ som en særligt skole-underydende gruppe, som tænkes at kunne bidrage med en særlig ikke-skolefaglig erfaringsviden. I forhold til, om de er lykkedes med dette eller ej i forløbet, er de to læreres vurdering forskellig, men deres udsagn ligner hinanden, i og med at de begge fremtaler ’de’/’nogle muslimske elever’ som en særligt problematiseret gruppe, over for hvem forløbet udgør en særlig strategi. Samtidig sondres der mellem elever med ”forforståelse” i forhold til kristne praktikker og elever med ”anden religiøs baggrund” – disse opgøres som ”eksperter”, der skal spredes i grupperne og her bidrage med ”erfaringsviden” modsat ”faktaviden”.

Samtidig italesættes en anden differentiering i kategorier af elever, nemlig mellem den forkerte ”stærke dygtige gruppeleder”, som laver det hele for ’resten’ og dermed er en forhindring for gruppearbejde (knyttet til Caroline og Nikoline), og ’gruppemenneskerne’ knyttet til kapitalstærke majoritetspiger, der organiserer ’resten’ af eleverne til gruppearbejde – og endelig ’resten’.

Skolens selvitalesættelse præges altså af henholdsvis vag og svagt markeret tale i forhold til ’baggrunde’ i relation til minoritet/majoritet og stærke i forhold til teknologier relateret til rekontekstualisering af både naturvidenskab og tænkning om læringsstile og mange intelligenser. Derimod er forskelle mellem muslimer/skolesvage elever og andre elever og kristne/til kristne praktikker relaterede elever vs. muslimske elever i lærertalen om curriculum trukket markant op. Forløbet, der tales frem som noget helt andet end både den vanlige naturvidenskabelighed og den

heraf metodisk inspirerede faglighed, nemlig som en ikke-skolefaglighed, fremskrives dog samtidig i en sondring, der er parallel med talen om hverdagsviden kontra skoleviden, nemlig sondringen mellem det personlige og det faktuelle.

Vender vi os til lærernes kategoriseringsformer, som de fremtræder, når talen gælder de enkelte elever, så vi i Kapitel 13 en sondring mellem to typer faglighed (som til en vis grad er sammenvævet, når der tales om elever gennem 'elevhierarkiet'), nemlig en (mere klassisk – i hvert fald fremstilles den af lærerne, som var den konsensus) faglighed, forstået som en 'over, under og i midten'-faglighed på den ene side og en social/social kompetence-orienteret selvadministrationsfaglighed på den anden.

Man må med andre ord sige, at når lærerne taler om curriculum for forløbet, herunder 'elever' som en del af dette curriculum, indgår 'erfaring og baggrunde' både som en måde at operere med en anden faglighed, der ikke er skolefaglighed (altså hele faget Kristendomskundskab), og samtidig som en metode, en strategi til at få elever, der ikke regnes for at kunne bidrage til og gøre sig gældende i skolefagligheden – til at bidrage med noget 'andet'. Dette 'andet' har fokus på 'det personlige' og er særligt bundet til muslimskhed. Samtidig gøres 'ritualer', og hvordan det skal praktiseres som indhold i undervisningen, op på to måder i talen om curriculum, nemlig som et faktuelt og et erfaringsorienteret spor, der rettes mod alle elever.
Når faglighed og skolekrav gøres op i elever og elevpræstationer, opgøres faglighed derimod dels i en 'klassisk' skolefaglighed, som fremstår som så konsensuelt klar, at denne faglighed ikke behøver blive defineret nærmere, dels i en selvadministrationsfaglighed. Denne måde at tale om faglighed på fremstår ikke som umiddelbart kongruent med talen om faglighed og erfaring i lærernes italesættelse om og af curriculum.
Når der derimod tales om elever som enkelte elever, der beskrives hver for sig og i sammenligning med f.eks. udvalgte andre elever, fremskrives elever netop ikke via deres muslimskhed eller deres erfaring med kristent relaterede praktikker. Her knyttes eleverne (som det fremgik af Kapitel 13) foruden til 'over-under-middel'-faglighed og selvadministrationsfaglighed, til forældre, nationsreference og elevhierarki på en måde, der kan ses som homolog med kapitalfordelinger. Med udgangspunkt i den udvalgte gruppe elever i dispositionsanalysen så vi, hvordan eleverne i gruppen opviste en sådan homolog fordeling på en måde, der viste, hvordan de 5 elever i gruppen spredte sig mellem fordelinger af skole- og uddannelseskapitaler og tilskrivning af især dannelseskapital i bredere forstand på en måde, så gruppens lærerorganiserede fordeling nu fremstod som en socioøkonomisk differentiering. Vi kan også se, at tilskrivelse af skolekapital (som manifesteres i tildeling af 'over-under-middel'-faglighed og frem for alt i tildelingen af selvadministrationsfaglighed) fungerer i relation til socioøkonomi. Her udfylder en elev som Gülsen – på linje med minoritetsdrenge som Hazem og Lamine – pladsen som en af dem, som forløbet er

tænkt som særligt godt for – pga. den manglende skolekapital, hun tillægges. Spørgsmålet er, hvad disse findings kan gøre ved forståelsen af de fordelingsmønstre, sådan som de fremstod i analysen af elevernes indtagelse af turtagningssystemets positioner.

14.2 Dispositionsanalysens sociale klassifikationsanalyse og positionsanalysens krydset: Positionering gennem tilkæmpelse eller tildeling

Hvis vi starter med Daniella og Clara – de to elever i gruppen, som ikke eller næsten ikke tager ordet i plenum – kan vi sige, at deres praktikker i plenum indgår i en meget forskellig måde at være elev på, at denne måde tilskrives en meget forskellig værdi, og at den knytter sig til en diametralt modsat placering i klassernes socioøkonomi. Daniellas 4 ikke-succesfulde forsøg på at få ordet på markering samt den ikke-eksplicit sanktionerede taletur, hun får lov til at gennemføre uirettesat, får hende til at ligne er meget lidt succesfuld udgave af den mindre succesfulde pol af 'mellem-strategien'; den utilpassede, men dog accepterede strategi, som bruges af minoritetselever, f.eks. Gülsen og Mehmet og i mere succesfuld udgave Lubna og Amalie. Man kunne imidlertid også placere hende sammen med de ikke-succesfulde utilpassede, uaccepterede drenge.
Bemærkelsesværdigt er det, at Daniella søger at opnå ordet på samme måde som de accepterede anerkendte – primært – majoritetselever med høj dannelseskapital – og intet får ud af det. Som Gülsen udgør Daniella underklassen i gruppen, men hun fremhæves ikke som en, der har bidraget overraskende meget under forløbet, og hun er ikke rubriceret som 'ekspert' – hverken som en 'muslimsk ekspert' eller som en 'ekspert relateret til kristne praksisser'. Hendes praktikker i plenum må derfor tolkes som et led i hendes 'under middel'-præstationer og hendes manglende succes med markeringer som en manglende anerkendelse, der er parallel med den måde, hun gennem lærernes italesættelser (netop ikke) tildeles anerkendelse på. Claras tavshed i plenum kan derimod tolkes som en legitim optræden. Hun fremhæves med optimal skolelegitimitet både før og under forløbet og fremstår dermed som 'en af dem der sagtens kan være der og ikke behøver gøre opmærksom på sig selv for at få noget ud af'. Hun genhøster den anerkendelse, hun allerede er tildelt, i den rolle i gruppearbejdet, som læreren Tine ser hende i. Clara er den diskrete selvadministrativt kapable leder, som lærerne er afhængige af, for at grupperne kan opvise gruppearbejde. Dette ligger i tråd med hendes egne fremhævelser af forløbets styrker, der er orienteret mod produkt og form. Set i det lys indgår Daniellas begrænsede deltagelse – og hendes forsøg på deltagelse – i en ikke-anerkendt skolestrategi, der kan ses i sammenhæng med den lave kulturelle kapital, hun tilskrives. At hun som en af de få til mig giver udtryk for interesse for religion – ansporet af interesse for personer – ser ikke ud til at kunne træde frem eller at blive set af de institutionelle anerkendelsesinstanser, lærerne; hverken når ordet tildeles, eller når de beskriver hende.
De to lærere ser ikke Gülsens præstationer under forløbet på samme måde. Tine nævner hende ikke direkte, men hun indgår som en af dem, Clara diskret får ledet til arbejde, mens hun for Jens er en af

succeshistorierne, hvad angår at få de underydende, ikke-skolelegitime minoritetselever til at yde noget, de kan. Også Gülsen tillægges en anden form for rolle i fagligheden end den, hun fremstiller at se sig selv i, som hun formulerer som en generel interesse for religion, herunder en manglende viden om den religion, hun italesætter sin egen anknytning til. Gülsen kan, som en af de elever, der har lille succes med sine mange markeringer og stor succes med sine ikke-eksplicit sanktionerede taleture, ses som en elev, der søger at tilkæmpe sig en ikke-besiddet legitimitet i plenum: En legitimitet, som hun i forhold til turtagningspraktikker opnår ad den knapt så legitime vej. Hun tilkæmper sig, hvad hun får, og det accepteres. I læreritalesættelsen er det dog noget, der dels overses, dels en succes, der forklares i forhold til kategorien af faglighed uden for 'den rigtige faglighed'.
En elev, der tillige fremskrives som mere succesfuldt præsterende i forløbet end vanligt, er Niels. Hans strategier i turtagningssystemet ligger tæt på minoritetsdrengene, der følger en utilpasset uaccepteret strategi, hvor afvisning er risikoen ad både den legitime vej og den mindre legitime. Også han får en god andel af lærerudpegninger uden selv at have bedt om ordet, og han fremhæves fra lærerside for det, han også fremhæver sig selv for, nemlig moren, der er præst, og en interesse for kristendom samt en anknytning af sig selv til kristendom via hende. Niels' relative underkendthed – hans upænhed – fremstod i dispositionsanalysen som 'midlertidig' og ikke-determineret netop via en kapitaltilskrivelse af hans akademikerforældre som gode skoleforældre. Skønt han indtager mere, end han plejer, indtager han dermed noget, han i forvejen besidder.

Janus hører til dem, der opviser en uaccepteret utilpasset strategi på en ikke-succesfuld måde. Alligevel opnår han, gennem over tre gange så mange forsøg, 5 taleture. Janus er, som Daniella, ikke en, som lærerne trækker frem i talen om overraskende bidragende elever, hverken i forhold til gruppearbejde eller i plenum. Han indgår i præsupponeret form i Tines tale som en af dem, Clara har administreret i gruppearbejde. I lærerbeskrivelsen fremstår han som delvist social problematisk, men også som sympatisk, og hans forældre omfattes med relativt god legitimitet. Som Niels er hans forstyrrelse ikke essentielt socialt determineret, men skyldes hos ham snarere en pubertetsstorebror og sygdom. Fagligt fremskrives han slet ikke af lærerne. Heller ikke som dårlig eller problematisk. Således er hans sociale forstyrrelse mere social og kammeratskabsmæssig, end den er social-faglig. I egen italesættelse forholder Janus sig pragmatisk vurderende til sin egen skolefaglighed. Ikke katastrofal – ikke fantastisk, men noget der går an. Den manglende italesættelse af ham som faglig og hans evne til at tilkæmpe sig ordet, selv om det er gennem mange forsøg, tyder på, at hans utilpassede uaccepterethed ikke er så uacceptabel endda. Han har et vist pragmatisk rum at være elev på med det, han nu yder. Noget tyder altså på, at Janus har en allerede tildelt plads at positionere sig på i rummet; hans mellemuddannede mor og i forhold til håndværksuddannelser kulturelt dannelseskapitalbesiddende far er legitime skoleforældre, som man kan lytte til. Janus er ikke håbløs, hvad angår skolekapitaler, men lever en rimelig skoletilværelse uden alt for meget

plads, uden alt for lidt og uden, at der forventes noget af ham, som han ikke indfrier. Han bidrager muligvis ikke meget til forløbet, men det er der heller ingen, der forventer af ham – han problematiseres ikke for manglende evne til at svare skolens krav og er dermed ikke en særlig genstand for forløbet.
Hvis vi nu ser på de to elever, der fremstår uden på forhånd tildelt plads og legitimitet som elever, kan vi se, at Gülsens bidrag, hvor de anerkendes, relaterer til pladsen som det ikke-normalt-anerkendelsesværdige, som i forløbet tildeles ekstraordinær plads, hvilket hendes bidrags indhold må ses som noget, der fremstår i relation til. Mens Daniella derimod forbliver i den ikke-ydende skolemæssige underklasse, tilkæmper Gülsen sig et rum, som hun ikke har som elev, men som hun i forløbet kan få plads til som 'muslimsk elev'. Det skaffer hende ikke nødvendigvis klassisk skolefaglig anerkendelse, men kan tildele hende en vis anerkendelse i forhold til selvadministrativ faglighed – og det kan give hende ordet i plenum.

14.3 Talen om 'kristendom' og 'islam' i klasserummets officielle tekst i lyset heraf. Viden og talere i et aktør-, praktik- og kapitalperspektiv

Hvis vi nu vender os mod dem, der taler den tale, som var analysens genstand i Kapitel 11, er Gülsen en af de elever, hvis bidrag anerkendes som relevant, i og med at det inkorporeres i lærertalen. Det er også et eksempel på en af hendes mange taleture erobret ad den mindre legitime vej og en af de mange, som accepteres. Desuden er hendes tale den af de tre elevtaler, der – skønt det er en "information" og defineres som sådan af læreren – er det tætteste på noget, som kan være genkendeligt som 'erfaring' – sådan som 'erfaring' defineres i læreritalesættelserne om curriculum: noget personligt, noget selvoplevet. I hvert fald handler talen om noget, som Gülsen accepteres som autoritet i forhold til, og hendes tale fremstår ikke som noget, der anfægter lærerens autoritet. Hazems tale – tilsyneladende opnået gennem markering og altså legitimt – genkendes derimod ikke som relevant og anerkendes dermed ikke som 'erfaring' eller som noget, der 'kommer helt tæt på'. Det genkendes i hvert fald ikke som sådan. Omvendt er Hazems tale at svær at organisere som erfaring. Da læreren søger at inddrage en eleverfaring, som viser sig at være hans, og da han søger at tale videre selv, ekskluderes han gennem lærertalens opsummering og derpå undertemaskift. Ligeledes afvises Lamines bidrag om 'muslimers praksis' som ikke-gyldigt og overtrumfes af lærertalen med henvisning til 'bogen'; den bog, læreren har læst og som den eneste har adgang til. Lamine og Hazem hører til de succesfulde brugere af en uaccepteret utilpasset strategi, hvor der forsøges ved begge kasser, med høj risiko for afvisning, men for deres vedkommende med mange taleture ud af de langt flere forsøg på at opnå ordet. Taleturene i de næranalyserede sekvenser er eksempler på, hvad disse elever lægger ind, når det lykkes dem, primært ad den mindre legitime vej, men også ad den legitime, at erobre ordet. Erobring af ordet lykkes altså gennem kamp, men ikke nødvendigvis med anerkendelse som vidensleverandører til følge.

Hazem og Lamine italesættes af begge lærere midtvejs i forløbet som nogle af de elever, der har bidraget. Hos Jens fremhæves Lamine som en af dem, der ikke normalt kan andet end ”at tage” (modsat ’at give’), men nu har kunnet bidrage i sin gruppe. Hazem fremhæves for med sine plenumbidrag at have bidraget i stedet for de sædvanlige piger, der ellers altid sidder med fingeren oppe. Tine fremhæver som det første Niels som bidragyder i plenum. Desuden Benjamin, som ”stiller nogle gode spørgsmål”, og også Hazems plenumbidrag trækkes frem.[120] Det, Hazem og Lamine i sekvensen om begravelsens håndtering i forhold til ’den muslimske tradition’ søger at bidrage med, anerkendes imidlertid ikke som gyldigt, hverken som gyldig faktuel viden eller som gyldig erfaring. I forhold til kampen mellem Lamine og læreren Tine drejer det sig som anført om en kamp mellem lærerautoritet gennem bogen og Lamine som ’bidragende muslim’. Læreren søger at holde sit autoritative rum som den, der styrer ikke bare talere, men også undertematiseringer i talen. Lamines bidrag bruges ikke og genkendes ikke som erfaring, på samme vis som Hazems ikke bliver det, ligesom hans bidrag ikke vurderes som relevant, da læreren senere søger at organisere ham til det. Af den sidste udveksling af tale kan vi desuden se, hvad relevant erfaring fra Hazems side for læreren kunne have været; nemlig selvoplevelse af et ritual, som læreren kan inddrage i sin undertematisering, men på en måde hvor han bekræfter og dermed gennem sin person illustrerer det indhold, lærertalen lægger ind, uden nødvendigvis selv at føre ordet.

I succesfuld form fandt vi denne form for lærerorganiseret og elevbekræftet eleverfaring i forbindelse med Nikoline og Niels. For Nikolines vedkommende drejede det sig om et tænkt eksempel, som gennem talen får mere og mere form som realt liv – en hypotetisk erfaring, som hun ikke protesterer imod at blive indsat i, men tværtimod bekræfter. For Nikoline drejer det sig om en af hendes få talerture – en, som hun bliver udpeget til. For Niels ligeså – med et spørgsmål der samtidig er en implicit anmodning om bekræftelse, hvilket han giver. For Nikoline og Niels’ vedkommende gælder det desuden, at den type erfaringsfigur, de bliver inddraget i, på forskellig vis er knyttet til professionalisme. Hvad angår Nikolines far, er han kunde hos bedemandsvæsenet; et fænomen, der i lærertalen står i eksplicit relation til Danmark og et hertil knyttet ”vi”. For Niels’ vedkommende drejer det sig om en mor i en legitim jobfunktion – en lidt mærkelig én måske, men ikke mere mærkelig, end at det er noget, man kan være – noget man kan have som professionelt job. Et legitimt arbejde på lige fod med ”lærer”, forbundet til viden og autoritet – som vi så det af elevernes udsagn om, hvad man kan bruge den viden, man har arbejdet med i forløbet, til, hvor ”præst” og ”lærer” indgik i elevernes eksempler.
De to majoritetselever knyttes altså begge til noget, der fremstår som legitime og danske institutioner. De knyttes til et dansk og professionelt ”vi”, samtidig med at deres kropstegn og ikke-

[120] ”*Så er der sådan nogen altså så Hazem han.. rækker fingeren op og siger nogen ting og så kan man sige det er sådan nogen ret interessante ting så selv om han ikke gør det <u>vældig</u> meget p så så kan man sige han bidrager jo med noget når han så spørger*”.

indvandrer-hed i sig selv er med til at styrke fremskrivningen af fænomenet 'begravelse', som gradvist fra almene forhold om død og tab indholdsudfyldes med "Danmark" og "kristne" og "kirke". Desuden er det to relativt skolelegitime elever, der knyttes hertil – legitimitet forbundet til en anerkendelse, som de gengælder ved at 'lade sig medvirke' i personificeringen.

Vender vi os mod, hvordan 'islam' indsættes i lærertalen, fremstår 'islam' som et univers, der er givet fra starten i talen. Emnet 'islam' efterspørges af Lamine som knyttet til 'muslimerne', og i lærertalen bliver dette til 'den muslimske tradition', der fremstår som et genererende subjekt, i forlængelse af hvilket 'muslimer' handler. Det er altså som produceret af et rammesættende subjekt, man som en 'med erfaring bidragende muslimsk elev' kan udspille den personliggørelse, der er kræves. Subjektiviteten er her rammesat ikke bare i form af 'personlige oplevelser'. Disse 'oplevelser' skal nemlig samtidig tilsvare 'den muslimske tradition', som den træder frem i lærertalen.
I forlængelse heraf fungerer også lærertalefiguren 'imamen'. Denne figur fremstår som en forlængelse af 'den muslimske tradition' og som genereret heraf, også som noget antikt. 'Imamen' bliver svaret på det almene vilkår 'at miste' og 'sorg' hos 'muslimerne', og på den måde fastholdes 'den muslimske tradition' komparativt mulig med 'det almene danske kristne'. Men hvor svaret på 'de almene danske kristne og knapt så kristne' løbende farves af valgmuligheder både i forhold til kapel (noget knapt så kristent) og kirke (noget mere kristent) og i forhold til bedemandens vareudbud, opgøres 'den muslimske tradition' ikke i valgmuligheder. Der er en allerede færdig ramme. Mens 'det almene, danske, kristne' nok er rammesat og valgene foreskrevet som nødvendige at tage, er 'den muslimske tradition' fastlagt på forhånd. Imamen fremstår som sådan heller ikke som 'professionel'. Mens man godt kan være "præst", ligesom man også godt kan være "lærer" – ikke at man nødvendigvis vil, men at det er tilgængelige og legitime muligheder knyttet til en legitim fremtid – er der ingen af eleverne, der siger: 'Hvis jeg skal være imam..'. Det er ikke et job, det er ikke professionelt, det er ikke knyttet til uddannelse og penge og mulig fremtidig legitimitet. Som sådan er der i læretalen i sig selv et ulige fordelingsforhold mellem den måde, viden om islam og viden om kristendom konstrueres på. I denne sammenhæng lykkes elevtalerne og lærerens forsøg på iscenesættelse af dem ikke. De elever, der forventes at bidrage – som i læreritalesættelsen om curriculum markant fremskrives som nogen, det skal være en særlig skoleinddragende strategi over for – søger godt nok at indlægge tale og indlægger den også. Men kun Gülsens tale formår at navigere på en måde, så hun, uden at levere personlige oplevelser og 'noget tæt på', får sin tale inkorporeret i lærertalen og dermed legitimeret som en del af vidensproduktionen på en måde, hvor det også differentierer de muslimske praktikker, der tales frem. Ved overhovedet at søge at tale og at indlægge tale, selv om den afvises, bidrager eleverne imidlertid til at farve stoffet med deres kroppe: Med deres delvist anerkendte, delvist underkendte minoritetselevkroppe, hvorved de også understreger og medproducerer den muslimskhed knyttet til

dem selv, som allerede er dem tildelt. Samtidig farver de med deres tvivlsomme og diskutable skolelegitimitet det stofområde, der produceres, med denne tvivlsomme legitimitet. Dette understreges af, at de i stor stil afvises, når de søger at indtage pladsen for 'erfaringsviden' – som er den tilgængelige plads for dem at bidrage på. Dermed understreges de som nogen, der heller ikke her er i stand til at yde.
Alternativet til dette er imidlertid den tavshed, som f.eks. Khaled og Jasmin i vid udstrækning vælger i plenum. 'De muslimske elever' kommer dermed til at udgøre en meget fremtalt minoritet, som man ikke er vant til at høre, og som i nogen udstrækning er tvivlsomt legitim. Disse elevers samfundsmæssige minoritetsstatus, som i klassernes socioøkonomi også er en antalsmæssig minoritetsstatus, reproduceres dermed som en i forløbets anledning kraftigt eksponeret kvalitativ minoritetsstatus, der både efterspørger dem, men samtidig understreger dem som skolemæssig underklasse, både når de lykkes med erfaringsbidrag, og når de ikke gør det. På en arena, hvor 'muslimerne' er færrest, er det altså med høje risici, 'de erfaringsbidragende muslimske elever' bidrager. Dette forhold er samtidig med til at forme den til elevkroppe bundne viden om islam, som produceres i klasserummet. 'Islam' er her karakteriseret af 'fasthed'; noget, der ikke rykker sig i tid, noget, der ikke er knyttet til arbejde og arbejdsmarked – modsat det travle danske "vi". På denne måde genspilles den måde, de enkelte minoritetselever i vid udstrækning blev fremskrevet på i lærertalen om dem som nogle til indvandrer-hed og til indvandrerforældre bundne størrelser uden relation til uddannelse og arbejde.

14.4 At bidrage med sig selv. Hvad er på spil for hvem? Videnskampen, vidensproduktionen og klassifikationen

Dét at bidrage med sig selv fremstår i lærernes forhåndsitalesættelse af og om curriculum, foruden som en særlig foranstaltning og strategi til at tilgodese knapt så skolelegitime elever, identificeret med 'muslimske elever' som særligt eksponeret skoleillegitimt ydende, som et krav til alle elever. Et krav om intimitet, tæthed og nærvær, som alle elever stilles over for formuleret som en individ-investering i fællesskabet.
Set i sammenhæng med det praktiserede curriculum, hvor begravelse er emnet, peger lærertalen om curriculum på, at mens elevbidrag både er et særligt krav til 'muslimske elever', men samtidig en fordring rettet til alle, er der meget forskellige betingelser for at bidrage med sig selv. På denne måde er der stadig pladser åbne for at bidrage legitimt og blive anerkendt for det som ikke-muslimsk elev – også uden at bidrage med sig selv som kristen. 'De gode gruppemennesker-gruppeledere' er stadig gruppeledere for Tine, ligesom 'de stærke dygtige' – og ikke helt rigtige – gruppeledere også stadig er i funktion. Samtidig er den, der har tydelig legitim erfaring at bidrage med, netop majoritetsakademikerbarnet Niels, der opnår anerkendelse for sin inddragelse af sin mor – en inddragelse, som også er knyttet til morens skriftlige bidrag og til hendes besiddelse af en

embedsdragt, der kunne udlånes – artefakter, der kan ses som knyttet til kulturel dannelseskapital. Hvorimod ikke bare 'de muslimske elever', men underforstået også 'de muslimske forældre', fremstår som underydende, i og med at disse åbenbart (heller) ikke har talt med deres børn om 'deres religion'. Forløbets krav om intimitet og personlige bidrag, hvad angår plenum, indfries f.eks. af en selvdefineret kristen majoritetselev, mens 'de muslimske elever' ikke får løsnet binding til 'deres religion' nævneværdigt af det, der konstateres som manglende forankring i 'deres religion'. Snarere fremstår det således, at endnu et område, de er 'uvidende' om, tilføjes de øvrige og skolefaglige områder. Læreritalesættelsen af elevernes forskellige måde at være muslimer på overføres altså ikke, når det gælder tale om bidrag i forløbet. Dér er 'muslimer' stadig bare 'muslimer'. Foruden at blive fremskrevet som både særligt bidragende og særligt underydende elever – også for de elevers vedkommende, der som f.eks. Hazem tillægges god faglighed i beskrivelsen af ham – er konsekvensen for at yde såvel som for ikke at yde en intensiveret produktion af 'muslimske elever' som en særligt udskilt elevgruppe, bundet til 'deres religion': En religion, som enten fremhæves som vejen til at gøre dem bidragende i en ikke-så-skolefaglig faglighed eller som endnu et eksempel på et område, hvor de ikke har viden.

Sondringen mellem erfaringsviden og skoleviden, som den fremstod i læreritalesættelsen af og om curriculum før forløbet, fremstår dermed nu som særligt eksponeret social klassifikation af en muslimsk skoleunderklasse, relateret til en muslimsk forældreunderklasse; fattig på økonomisk kapital og på kulturel dannelseskapital, hvad angår dét at arbejde som uddannet eller at arbejde på baggrund af en anerkendt uddannelse. En forældreunderklasse, der ikke anerkendes som arbejds- og uddannelsesfarvede subjekter – og som står parallelt med den plads for muslimsk subjektivitet, som åbnes i klasserumtalen. Nemlig den tidløse, af traditionen genererede og personificeret med ikke-professionelt anerkendte religiøse autoriteter uden tilknytning til arbejdsmarked og fremtid, som karakteriserer vidensformationen af islam i klasserummets praktiserede curriculum. På denne måde fremstår viden om islam og viden om kristendom som socialt farvede og socialt forskellige videnskomplekser. Hvad angår vidensformationen af islam: Udfyldt af klassificerede muslimske subjekter, der samtidig farves som objekter for islam.
Til gengæld fremstår en til 'travlhed' og 'arbejde' knyttet fleksibel almen dansk kristenhed. Det ser vi i talen om 'det travle danske 'vi'' vs. de til tradition og 'ældre' knyttede muslimer og i den til professionalitet knyttede tale om 'den alment menneskelige danske kristne begravelse'. I denne i talen fremtrædende vidensformation tilknyttes nogle på hver sin måde relativt anerkendte elever. Samtidig flankeres formationen af det danske af en ikke-primært-religiøst eksponeret skoleoverklasse af gruppeydende piger og plenumydende piger og drenge: Ikke som overeksponerede, men som passende og rimeligt legitimt talende eller passende tilbageholdende. Det er ikke som "minikonfirmander" i klasserummets tale, at disse elever fremtræder i forløbet,

men som skolelegitime gruppeydere i lærernes beskrivelser, og som passende ikke-ydende i religiøs forstand i plenum.
Som en undereksponeret almen skoleunderklasse, til hvem der ingen viden om religion knyttes, fremstår til gengæld de kapitalsvage majoritetselever – en gruppe, der ellers gør 'den muslimske skoleunderklassse' selskab i bunden af anerkendelseshierarkiet. Og i absens halvminoritetseleverne.

4. DEL: VIDEN SOM SOCIALT DIFFERENTIERENDE KATEGORI – VIDENSPRODUKTION SOM SOCIAL KLASSIFIKATION. KONKLUSION

Religion/kultur som social økonomi. Viden, subjekter og kapitaler

I afhandlingens greb om viden og subjekter som til hinanden relateret produktiv magt er magtpraktikker og teknologier at forstå som produktion af subjekter, der på den ene side er objekter for viden – på den anden side udsættes og udsætter sig for selvviden, er underkastet og underkaster sig kravet om bekendelse og dermed intimt bindes til identitet. Identitet bliver dermed at forstå som en rumlig og differentieret produktion af subjekter, subjektiviteter – som differentierede pladser i rummet. En produktion, der ikke mindst foregår 'nedefra' – som intimt forbundet til kroppe. Det personlige, den personlige erfaring, det private og det til identitet og identifikation forbundne er altså at forstå som politikker, der organiserer og differentierer kroppe og gør kroppe til subjekter. Det tema, som afhandlingen herudfra har sat sig for at studere, er, hvordan disse til kroppe forbundne mikropolitikker udfoldes i en social mikroarena som klasserummet. Dette eksemplificeret med to empiriske nedslag i to forskellige skoleklassesammenhænge, hvor det vidensmæssige tema for vidensproduktionen er 'religion' og 'kultur' – som videnskategorier, der glider over i hinanden. En glidning, der intensiveres, jo mere videnskomplekserne knyttes an til personer. I de studerede klasserum er disse videnskomplekser potent udsat for personificering, hvor ikke mindst 'islam' bliver til 'muslimer', som knyttes til 'baggrund', ' kultur', 'indvandrer-hed' og ikke-danskhed.

I afhandlingen sættes studiet af klasserummet som videns- og subjektproduktion i sammenhæng med et greb om samfundsmæssige 'klasser', der forstås som produktion af social klassifikation – en anerkendelses- og underkendelsespraktik, der fungerer i sammenhæng med besiddelse af økonomiske og til kulturel dannelse relaterede kapitaler: Hvordan den til aktørerne forbundne socioøkonomi indgår i det sociale rum, her klasserummets socioøkonomi. Med andre ord sættes det, der i afhandlingen analyseres som videns- og subjektkategorier, nemlig 'religion'/'kultur', på spil over for et gradueret kapitalbegreb. Afhandlingens pointe har her været at fremanalysere, hvordan 'religion'/'kultur' dels kan forstås som videnskomplekser, dels kan forstås som subjektproducerende teknologier, der farver og former kroppe, men også farves af den socialitet, der knyttes til de kroppe, der formes og former sig i sådanne formationer.

Når det sammenglidende kategoriale kompleks 'religion'/'kultur' på denne vis diskuteres i et socialt klassifikationsperspektiv, bliver pointen, at det identitetspolitiske paradigmeskift, som f.eks. Skeie henviser til på bredt samfundsmæssigt niveau som et skift fra 'politics of class' til 'politics of culture' (jf. Kapitel 2), kan forstås således, at 'politics of culture' *er* 'politics of class': At

’religion’/’kultur’ som subjektproducerende og subjektdifferentierende kategorikompleks kan forstås i lyset af et begreb om social klassifikation. Ikke alene som noget, der indgår i samspil med social klassifikation, men at de med subjekter befolkede og subjektgenererende videnskomplekser relateret til ’religion’/’kultur’ udgør en produktiv og potent del af social klassifikation og dermed i lyset af begrebet om kapitaler kan ses som knyttet til, og som noget, der har konsekvenser for, social fordeling. Kategorien ’muslim’ er dermed ikke alene at forstå som relateret til sociale klassifikations- og fordelingsprocesser, men *er* i sig selv en social klassifikations- og fordelingsproces. Med en omvendt organisering af Razacks pointe giver disse ’systems’ ikke bare indhold til hinanden, men ”are each other” (Razack 2006:2, jf. Kapitel 2).

De muslimske subjekter – de muslimske elever

I analysen af materialet fra B-skolen så vi to mønstre tegne sig. For det første klasserumstalens installation af pladser for ’muslimskhed’ – for det andet lærerkategoriseringernes graduering af ’muslimskhed’. Her er det særligt muslimskhed knyttet til kategorien ’pige’, som gradueres i forhold til kapitaler.
I klasserumstalen installeres dels en legitim muslimskhed gennem på den ene side vanebundethed og på den anden side fleksibilitet, som bindes til en elevkrop, der fremstår som patologisk, villigt pluralistisk. Dels ekskluderes i og fra talen samtidig en mindre inderlig og mere distanceret elevtale, og gennem præsupponeringer i lærertalen tegnes en illegitim og uønsket muslimskhed, bundet til skrift- og bogstavtro – en tåget tekst af en muslimskhed bundet til skrift, koran og med skygger af fundamentalisme som betydningsfigur. De to pladser for muslimske subjekter udgøres altså af en fleksibel individualitet, der dog samtidig er indfældet i kulturelle og til islamiske rum og islamiske voksne forbundne vaner og på den anden side et ikke-subjektivt ’subjekt’ defineret ved og af skrift- og bogstavtro. Denne plads for forkert muslimskhed organiseres både som genstand for opdragelse ved, at det fleksible og uforudsigelige muslimske subjekt holdes op som dets alternativ – samtidig med at ’den forkerte muslimskhed’ ved sin ufleksibelhed er med til at fremskrive det fleksible, legitime muslimske subjekt. Disse ’muslimske figurer’ bindes til henholdsvis en drengekønnet elev og en pigekønnet, som begge udgør den meget talende og af læreren anerkendte del af klassens elever. Disse elever bindes dels i talen og som betingelse for deltagelse i talen til forskellige pladser for muslimskhed – dels konstrueres disse elever som en del af curriculum. De bindes altså via udformning af pladser for subjekter til vidensproduktionen, samtidig med at betingelsen for deltagelse er binding til bestemte former for subjektivitet/mangel på subjektivitet farvet af ’muslimskhed’.

Den skrifttro muslimske plads, der knapt nok er et subjekt – der fattes inderlighed og individualitet – har en parallel i pladserne for muslimskhed, som de tegnes i lærerens kategorisering af elever i

beskrivelsen af dem og deres skolelegitimitet. Her gradbøjes og klassificeres særligt den til pigekønnet knyttede del af de elever, som læreren definerer som 'de muslimske'. Mens kategorisering af de drengekønnede elever, der kategoriseres som muslimske, kun i et enkelt tilfælde inddrager 'muslimskhed', kategoriseres en større del af den pigekønnede gruppe af elever ud fra til 'islam' og 'muslimskhed' knyttede parametre, med potentiel brug af tørklæde som den mest potente markør. Her udfoldes en kategorisering, der samtidig gradbøjes i forhold til ansættelse af elevernes skolelegitimitet forbundet til, hvordan deres skolekapital og kulturelle dannelseskapital ansættes. Der tegner sig her dels en refleksiv, dannet og acceptabel brug af tørklæde, knyttet til Meriam i sammenhæng med sin mor, der som tilhørende den økonomiske teknikermiddelklasse er en af de mest legitime skoleforældre i klassen. Dels en tæt på uacceptabel og i hvert fald betænkelig brug af tørklædet, som knyttes til en elev, der italesættes som illegitimt stille, samtidig med at hun mistænkes for forsøg på at missionere religiøs retledning over for klassens 'andre muslimer'. Dette er knyttet til eleven Zainab, der ikke tilskrives samme omfang af kulturel dannelseskapital som Meriam, og for hvem tørklædebrug fremstår som notorisk og ikke farvet af valg. Ej heller, som i Meriams tilfælde, knyttes tørklædet til voksenhed og professionel etablerethed. En sådan fremtid tilskrives hun nemlig ikke.
Endelig tegnes der en plads for den useriøse tørklædebrug; den, der ikke kan tages alvorligt hverken som elev eller som muslim, knyttet til den meget lavt kapitaltilskrevne Leila, hvis mors pædagogstudier ikke trækkes frem af læreren.

Tre pointer træder frem ud fra de to typer mønstre af pladser for 'muslimskhed':
Pladsen for illegitim skrifttro, ureflekteret og ufleksibel muslimskhed fremtræder som fikseret og fast, underordnet hvem der organiseres til at udfylde den. I B-skolens klasserumsscenarie udfyldes den af Zainab, når læreren taler om elever, og af Meriam i klasserumstalen om islam og muslimskhed, hvor den samtidig må ses som en forsvarsstrategi for at opretholde fleksibel subjektivisering af islam som viden og lærerens autoritet som den, der definerer viden om islam og muslimskhed.

Pladsen for deltagelse i vidensproduktion og dermed for aktiv og legitim skoleaktivitet er for elever, der af læreren bindes til islam, at man for at deltage må deltage som 'muslim' og ikke som f.eks. faglig og i stoffet indlæst elev, som Meriams tale kan tolkes som et forsøg på at gøre sig gældende som.

Endelig at de mere eller mindre duelige og for undervisning modtagelige og legitime elever, i lærerbeskrivelserne af elever indgår i en værdisættelse af mere eller mindre passende muslimskhed gradueret som kulturel dannelseskapital knyttet til reflekterethed og valg og til skole- og uddannelseskapitaler. Nogen tildeles den (nogle gange, som Meriam) – nogen tildeles den på

forskellig måde i lille grad eller slet ikke (henholdsvis Zainab og Leila). I den sammenhæng fremstår det som lavt rangerende at være retledende og ortodoks stille muslimsk pige, men som endnu lavere ikke engang at være duelig som 'muslim'. På denne vis fremstår 'muslimskhed' i B-skoleklassens sociale økonomi, kvantitativt domineret af minoritetselever som den er, og med nogle af klassens mest skoleydende elever som tilhørende denne kategori, som noget, der gradbøjes klassemæssigt. Selv om læreren er den, der institutionelt og praktisk er i besiddelse af definitionsmagten over viden om islam og dermed over muslimske identiteter i klasserummets tale, og hvem der her bindes til hvad, så udgør f.eks. Meriam den skolemæssige muslimske overklasse, i selskab med nogle af minoritetsdrengene, f.eks. den integrationsvillige, fleksible Sulayman, som nok er genstand for bekymring, men som samtidig tilkendes potentiale. Omvendt befinder Zainab og endnu længere nede Leila sig i de lavere skolemæssige klasser. Desuden fremstår det pigekønnede som mere potent genstand for problematisering end det drengekønnede, hvilket også gælder for den samlet set mindre skolemæssigt kapitaltilkendte gruppe af majoritetsbørn.

Mens de muslimske subjektiviteter og gradbøjninger af de til 'muslimskhed' knyttede elevers sociale skoleøkonomi fremstår som stærkt differentieret – med stor detaljeringsgrad – er viden om det ikke-muslimske, kristne og danske ikke nær så produktivt, hvad angår pladser for subjekter og subjektivisering. Enten lykkes konstruktionerne ikke (som i Gajas tilfælde), eller de farves med ikke-religiøsitet og ateisme (via Andreas), hvilket også må ses i sammenhæng med, at ingen majoritetselever hører til den både meget talende og mest skoleanerkendte del af klassen. Samtidig indgår organiseringen af skolemæssig 'muslimskhed' i og gradueres ud fra kapitalbesiddelser i relation til særligt kulturel dannelseskapital og skolekapitaler, og i rummet, hvor ikke alle, men nogle af minoritetseleverne fremstår som de mest skolelegitime, nuanceres muslimskhed som en særlig social differentiering. Stadig er 'den muslimske elev' dog genstand for de subjektliggørende og fleksibilitetsfremmende vidensforanstaltninger, som disse elever fremstår som et særligt objekt for.

<u>Subjektivitet inden for rammen af 'den muslimske tradition'. Den muslimske underklasse (C-skolen) vs. den kapitaldifferentierede muslimske klassestruktur (B-skolen)</u>

På C-skolen, hvor minoritetseleverne, herunder den del af minoritetseleverne, som kategoriseres som 'muslimer', udgør et kvantitativt mindretal, knyttes det fleksible og det til valg og muligheder forbundne ikke til 'islam', men til 'kristendom' som vidensområde. Dette vidensområde knyttes desuden til majoritetselever med et vist kvantum af skolelegitimitet og kapitalbesiddelse.
Også her fremstår indtagelse af pladsen for muslimske subjekter som et krav for deltagelse i klasserummets officielle tekst: Som en betingelse for deltagelse og som det lys, deltagelse fra lærerside bliver tolket i, når elever, der ses som bidragende, samtidig er nogle, der kategoriseres

som muslimer. Pladsen for den krævede muslimske subjektivitet – for at bidrage med sig selv 'som muslim' – er her mere afgrænset og udstukket af lærertalens organisering af viden om islam ud fra figuren 'den muslimske tradition'. Det af traditionen bundne og formede er altså den plads, som der skal ydes personlig oplevelse ind i: Et af traditionen formet muslimsk subjekt. Som vi så det på B-skolen med f.eks. Sulayman, fremskrives 'de muslimske drenge' som genstand for indlevet bekymring, som faktisk eller potentielt skoleillegitime, men samtidig med en vis tildeling af skolekapital i form af begavelse, dygtighed i matematik, sympatiskhed etc. Minoritetspigerne fremstår til gengæld som nogle, der i meget ringe grad er genstand for indlevet bekymring. De tilkendes fra middel over lav til ingen skolekapital, og det sidste knyttes til social problematiskhed. De indgår heller ikke i den sensitive interesse for dynamikker i pigehierarkiet; en sensitiv interesse, som alene rettes mod majoritetspiger med fra middel til høj skolekapital, og dermed fremstår de som et upiget pigekøn. På denne måde er minoritetspigerne i bunden af skolens sociale økonomi, forældres uddannelse og arbejde underordnet – sammen med de kapitalsvage majoritetselever, særligt de kapitalsvage majoritetspiger. Samtidig med differentieringen i tildeling af bekymringsinteresse italesættes 'de muslimske elever' som samlet gruppe som en underydende skoleunderklasse. Dette i et ellers rigt klassifikationsmæssigt differentieret rum: Blot knyttes både den anerkendelsesmæssige og den vidensmæssige differentieringsproduktion sig primært til majoritetseleverne. Minoritetselever fremskrives også her som et særligt objekt for undervisningen i religion; som særligt og pr. definition knyttet til 'deres religion', som det også var tilfældet på B-skolen, men på C-skolen altså tillige som en særligt underydende klasse i forhold til 'rigtig skolefaglighed'. På denne måde udspiller de vage og diskret italesatte forskelle i skolens officielle selvitalesættelse på denne majoritetsdominerede skole med en økonomisk og uddannelsesmæssigt stærkt differentieret forældregruppe sig, når 'forskelle' praktiseres i eller i relation til klasserummet, som massive forskelssætninger. Disse forskelsætninger åbner i sammenhæng med forløbet primært den skolemæssige underklasseplads for minoritetselever, der kategoriseres som 'muslimske', både som et særligt problem og som nogle, der har brug for en særligt sensitiv opmærksomhed, mens ikke-muslimske minoritetselever og kapitalsvage majoritetselever glider ud ad talen om forløbet. På B-skolen, hvor både de skole- og læreritalesatte forskelle trækkes kontant op og eksplicit relateres til kulturel baggrund og religion, omsættes dette enkle forskelshierarki derimod også som en differentieret produktion af en muslimsk skolemæssig over-, mellem- og underklasse.

Begge måder at producere sociale klassifikationer på kan ses som forbundet til produktionen af vidensområderne 'islam' og 'kristendom' på en måde, så denne vidensproduktion samtidig er med til at producere og inderliggøre de sociale klassifikationer som subjektiviteter, som kræves indtaget, optaget og inderliggjort som en curricular forudsætning for aktiv deltagelse. Ligeledes er fleksibilitet og valg noget, der begge steder knyttes til, hvad der fremtræder som optimal elevlegitimitet. Og begge steder er 'muslimskhed' et særligt genstandsfelt for problematisering og

skolecivilisering. Blot udspiller det sig på forskellig måde knyttet til de placeringer, minoritetselever som 'muslimske elever' udgør i klassernes sociale økonomi.

Rekontekstualisering: Klasserummets operationer med vidensformationer om 'religion'/'kultur' og 'social bevidsthed' som social klassifikation

At fleksibilitet og valg fremstår som både faglige krav og metode og som noget, der farver videnskomplekser og dermed genererer subjekter, peger på skoleinstitutionen som socialt rum med egne særlige farvninger og formninger, hvad angår både vidensproduktion og den dertil knyttede subjektdifferentiering. Når fleksibel subjektivitet både fremstår som et alment til kristne/ikke-kristne danske elever knyttet og som et særligt til muslimer knyttet legitimitetsparameter, peger det dermed på et formativt træk i, hvad man med Bernstein kan opsamle som pædagogisk diskurs, det pædagogiske praksisfelts særligt transformerende og producerende anordning: En omsætning af det, der i ministeriel og uddannelsespolitisk tekst tog sig ud som en individ- og kompetenceorientering. Dette træk ved nyere pædagogik, og hvordan det spiller ind som elevdifferentierende strategi, har nyere forskning påpeget før (f.eks. Nielsen, Krejsler, Saugstad 2001, jf. Kapitel 2. Desuden f.eks. Frykmann 2005).[121]
I afhandlingens analyser kan dette træk iagttages som noget, der tillige er med til at forme viden, en med subjekter befolket viden og dermed som noget, der farver vidensformerne i klasserummets praktiserede curriculum og ad denne vej farver og former subjekter.
Ligeledes må de socialt klassifikatoriske struktureringer af elever, som formes i sammenhæng hermed, og som tillige er med til at forme og farve curriculum med social klassifikation, netop forstås som skolemæssige klassifikationer: Et socialt klassifikatorisk rum, hvor kulturel dannelseskapital har en højere status end f.eks. økonomisk, hvorved økonomisk besiddelse i form af økonomisk indtægt kan overtrumfes af f.eks. fine – kulturel dannelseskapitalstærke – fattige (jf. Muschinsky 1991, jf. Kapitel 1). Konstruktionen af 'muslimskhed' og 'danskhed/kristenhed' kan dermed forstås i relation til, som homolog med den potente og vitale vidensproduktion af og om 'muslimskhed' og 'danskhed'/'kristenhed' på andre samfundsmæssige felter og andre praksisniveauer i uddannelsessystemet, som jeg skitserede i Kapitel 2. Men skolens konstruktion af 'muslimskhed' og 'danskhed'/'kristenhed' må netop forstås som homolog med og ikke identisk med produktioner på andre felter. Skolens produktion af 'muslimskhed' og 'danskhed'/'kristenhed' farves og formes nemlig her af skolens særlige vidensformende rammer og krav. Ligeledes kan de sociale struktureringer, som tegner sig i de to skoleklassesammenhænges sociale klassifikation, nok ses som homologe med andre felters struktureringer af kapitaler, men de farves og formes samtidig

[121] Ligesom intimisering i form af konversationsformer, der rykker fra privatsfæren til offentlige institutioner, er påpeget i Faircloughs arbejde (Fairclough 1992).

netop med det skolelegitime som fortolkningsnøgle, når lærere, som det er deres opgave, og som det er deres plads i institutionen at gøre, vurderer og fortolker elever.
I disse fortolkninger, som de ikke mindst udspiller sig i beskrivelsen af elever, ser vi en vidensformation knyttet til social bevidsthed på spil. De kategoriserende praktikker, som lærerne opviser, særligt på C-skolen, kan således også forstås som en italesættelse af social kritik og social sensitivitet, som samtidig aktivt er med til at fortolke og placere elevernes socioøkonomiske historie som en del af deres skolelegitimitet eller mangel på samme. Denne kategoriseringspraktik skaber ikke i sig selv klassifikationen, men den indgår aktivt i social klassifikation efter at have konstateret den som uomgængelig. Når en af social kritik farvet vidensformation således indgår i samspil med det pædagogiske praksisfelts plads for lærerarbejde, nemlig læreren som den, der vurderer elever, spiller en social kritisk farvet form for pædagogisk viden ind – viden om elever som indfældet i deres socialhistorie, som indgår i produktionen af elever som socialt klassificerede. Noget tilsvarende gør sig gældende med det potente sensitivitet over for kulturel forskel, en kulturfaglig formation af vidensformation, som vi så det i debatten om skolefaget Kristendomskundskab, som når den omsættes til pædagogisk praksis i og i relation til klasserummet ligeledes indgår som en kausalt orienteret fortolkningsnøgle: altså til at forklare elever, f.eks. som kulturligt muslimske, dermed som kulturelt forskellige. På denne vis kan multikulturalismen; italesættelse af, sensitivitet over for og værdsættelse af forskelle, ses som noget, der i sammenhæng med klasserummet indgår i social differentiering. Glidningen mellem kategorierne ’religion’ og ’kultur’, som den foregår, når minoritetselever identificeres med religiøs forskel og ’anden religiøs baggrund’ som en del af eller hovedparameter for deres kulturelle anderledeshed, og når der, som vi har set det på begge skoler, formes særlige pædagogiske strategier for ’at nå’ disse elever begrundet heri, kan på denne vis ses som en rekontekstualisering af dels multikulturalisme, dels af vidensformationer knyttet til ’religion’/’kultur’, som jeg tog udgangspunkt i en påpegning af i oparbejdelsen af afhandlingen (Kapitel 2). Klasserummets produktion af viden om ’religion’/’kultur’ opviser ligheder med et religionsvidenskabeligt begreb om religion, i og med at viden om religion produceres som viden om kultur/tradition/hvad vi gør. Dette samtidig med at ’dansk kultur’ produceres som kristen i klasserummets vidensproduktion. En vidensformation om religion og kultur som jeg, med Rubow, sporede i teologien.
På denne vis kan man sige, at formningen af viden og social klassifikation i sammenhæng med hinanden ikke bare med Foucaults ord stabiliseres gennem institutioner (jf. Kapitel 2), her skoleinstitutionen. Det produceres også på skoleinstitutionens egne betingelser. Med Bernsteins begreb formes det af skolens egen pædagogiske diskurs, hvor inderlighed i form af investering af personen og fleksibilitet i form af og samspil mellem arbejdsformer og vidensformer og differentiering mellem elever som en måde at indleve sig i dem på og optimere deres kunnen på, fremstår som institutionelt krav. Det er betingelsen for lærerarbejde og et legitimitetsparameter i vurderingen af elever.

I forlængelse af disse overordnede pointer er det samtidig en pointe, at de to klasserum på de to skoler også farver curriculum – det med elever befolkede curriculum – forskelligt. Farvning af vidensområder og de vidensorganiserede figurer, både elevfigurer og andre figurer, knyttes på B-skolen ikke i særlig høj grad til kategorier som arbejde og professionalitet. Kun en enkelt elev opgøres i forhold til dette, hvorved hun fremstår som både den eneste elev og det eneste fænomen, der farves af professionalitet, uddannelse og fremtid på B-skolen. På C-skolen er det derimod en farvning, som indgår i både vidensområder, nemlig det danske, kristne, og noget, som majoritetselever selv bruger som parameter i forbindelse med stoffets anvendelighed. På denne vis opviser det med elever befolkede klasserumscurriculum på de to skoler også en forskellig potentiel relation til arbejdsmarkedet: På C-skolen er denne relation præsent og knyttet til det, der har med majoriteten at gøre. På B-skolen figurerer en sådan form for fremtid, med en enkelt elev som undtagelse, ikke.

Opsamling af opsamlingen: Produktion og klassifikation af viden og aktører og dets perspektiver

På den ene side har jeg foretaget analyser, som konstruerer sit genstandsfelt; indhold og aktører, på en måde, som ser social klassifikation og dermed stratifikation som knyttet til viden og dermed til produktion af skolens sociale klasser, som dette ser ud, når også undervisningens indholdsside bliver gjort til genstand for analyse: Sociale klassifikationer, som de udspiller sig i klasserummet som socialt rum, men netop her som et rum, der må forstås i forhold til skoleinstitutionen og ikke kan tænkes at udforme sig på denne vis på et andet socialt felt. Ikke desto mindre så vi, hvordan klasserummets vidensproduktiviteter netop ikke kan forstås som isoleret fra vidensproduktiviteter uden for klasserummet, og hvordan klasserummets social-klassifikatoriske strukturering kan forstås som homolog med og i forlængelse af social klassifikation og fordeling i bredere samfundsmæssig forstand.
Hvis vi med dette 'in mente' igen vender os mod afhandlingens hovedtematik 'religion'/'kultur', som disse udspiller sig som potent kategoriseringsform knyttet til minoritets- og majoritetsgrupper og -personer, vil jeg sige, at religion i dette lys må forstås som noget, der (også) produceres i skoleinstitutionen: Som intim binding til identiteter og som foreskrivelse af praktikker og på differentieret vis knyttet til forskellige typer kroppe. Nemlig til 'den muslimske krop' og til 'den almene danske krop', der igen er knyttet til henholdsvis minoritets- og majoritetselevers kroppe. På denne vis fungerer den kulturaliserede religionskategori ikke alene som analogi til eller eufemisme for, og kan ikke alene forstås som, den metaform for racebegrebet, som 'kultur', med de blikke, som afhandlingen indskriver sig i (Balibar, Razack jf. Kapitel 2), kan ses som. Den kulturaliserede religionskategori kan ud fra afhandlingens analyser forklares som en mikroidentitetspolitik, der inderliggør social klassifikation og social fordeling. Dermed bliver 'religion' mulig at forstå som en klasseproducerende praksis, der har et vitalt institutionelt liv i noget, der netop ikke kan betragtes

som en religiøs institution i formal forstand, men som en statslig uddannelsesinstitution og som sådan indlejret i samfundsmæssige struktureringer.

Bilagssamling

BILAG A

Transskriptionskoder

Inspireret af Potter og Wetherells simple udgave af Gail Jeffersons system, Jefferson, G. 1985:"An exercise in the transcription and analysis of laugther", van Dijk, T.: *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3, London: Academic Press, efter Potter, J. & Wetherell, M. 1992: *Mapping the Language of Racism. Discourse and the legitimation of exploitation*, New York: Columbia University Press, pp. 225-226 samt af *Danske Standard for udskrifter og registrering af talesprog*, 2. udgave, 1992, udgivet af Styringsgruppen for initiativområdet *Dansk talesprog i dets variationer*, under Statens Humanistiske Forskningsråd.

// = overlap i tale

… = udeladt materiale

(MB: ja) = interviewers kommentarer til den interviewede

Understregning af ord = Tryk på/særligt betonede ord

[utydeligt] = forklarende kommentarer i transskriptionen

UF = uforståeligt

T = tøven

P= Pause

Eftermiddagsk- = selvafbrydelser, uafsluttede ord, her: eftermiddagskaffe
(bruges også om: her er- her er ikke så rart)

(L) = Latter

Den fulde anvendelse af transskriptionskoderne forekommer i afhandlingen kun ved de i henholdsvis Kapitel 6 og 11 sekvenser fra klasserumskonversationen. Ved gengivelser af interviewmateriale angives 'pause' og 'tøven' derimod alene ved indsættelse af to på hinanden følgende punktummer ('..'). Ved interviewcitater skrives transkriptionskoderne for uforståelig tale og for latter ud.

Der anvendes ikke komma og punktum i transskriptionen.

BILAG B

Oversigt over procestyper gennem verberne (transitivitet) i systemisk funktionel lingvistik

(Baseret på Andersen, T. et al. 2001: *Sproget som ressource. Dansk systemisk funktionel grammatik i teori og praksis*, Odense: Odense Universitetsforlag og Frimann, S. 2004: *Kommunikation – tekst i kontekst. Tekstanalyse med Systemisk Funktionel Lingvistik,* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.)

Materielle processer: Handlinger og hændelser i den materielle verden (Både fysiske; *gøre* og abstrakte; *realisere*)

Handlingsprocesser: Noget gør noget – evt. for nogen (modtager/klient)

*Aktør – Mål – Beneficien*t:

- (A)*Udlændingestyrelsen sylter* (M) *asylsager* (aktiv)

Hændelsesprocesser: Middelprocesser; aktøren er sætningens medium

Adfærdsprocesser: indre igangsætter (drømmer, smiler = tæt på mentale processer), men dog 'gøre noget': sammenfald mellem participant og medium. (*Politimand skød to unge*)

Begivenhedsprocesser: hverken ydre eller indre igangsætter (*Bilen kører*, *to unge døde*)

Mentale processer: Repræsentation af indre erfaringsverden

Sanser (den erfarende) - *Fænomen* (bevidsthedsindholdet, som erfares af S.)

Med fænomen: *Jeg tænker på dig*

Uden fænomen: *Jeg tænker*

Hvilke dele af det mentale områder er teksten optaget af – fra hvilket felt repræsenteres processen?

Kognitive processer: tænkning, tro, overbevisning (fx også: overvejer, husker) (Når *sanser* er 1. person giver det ikke mening at benægte sandhedsværdien af udsagnet)

Perceptive processer: sansning knyttet til de fem sanser

Affektive processer: følelser og reaktioner (hader, frygter, elsker)

Intentionelle processer: Planlægnings- og beslutningsprocesser (fx også: forsøger, tøver)

Desiderative processer: ønsker, håb (fx også: længes -, brænder efter)

Relationelle processer: Klassifikation og identifikation

- *være*-processer (+ fx have, blive)
- Relation mellem nogle størrelser: Noget siges at være noget andet

Relationel ekspansion: Relatering: to størrelser, hvor den ene tilføjer indhold til den anden.
Typer: *Intensiv*: Prædikat - *Cirkumstantiel*: Omstændigheder – *Possessiv*: Ejendom

Måder: Attributive processer: Tilføjelse af indhold: *Pia er dum*
Bærer - Attribut
Identificerende processer: Udpegning i fht. Egenskab: *Pia er den dumme*
Identifikat – Identifikator

Relationel eksistens: Tilskrivelse af eksistens (fx være, findes, eksistere). Tilskrives ting og handlinger/begivenheder.
Kun én *participant* tilskrives eksistens, som samtidig er *agent*: Murene står endnu. Ofte med tekstuel adjunkt; subjektets tomme plads: *Der hænger et billede*.

Verbale processer: - på grænsen mellem mentale og relationelle processer: *sige*-processer
(fx også: viser, roser, kritiserer, symboliserer)

BILAG C

B-skolen: Bevægelser og irettesættelser (antal)
(De 15 elever analysen inkluderer)

	Elev Rykker på pladsen	Læreren irettesætter	Elev rejser sig	Læreren irettesætter
Bilal	1		6	
Hassan	4		1	
Gaja			5	
Christina	2		1	
Zainab	2		5	
Sulayman	32	2	30	1
Tülay	3		5	
Marc	1			
Leila	24	1	18	
Yasin	4	1	5	
Catharina	1			
Meriam	4		7	
Kira	2		3	
Xiang	19	2	5	
Andreas	7		4	1
I alt	**106**	**6**	**95**	**2**
Procent af bevægelser, der irettesættes		**5,66%**		**2,11 %**

Samlet for begge kategorier irettesættelser ('rykker på sin plads' +' rejser sig'):

Antal bevægelser i alt: 201

Antal irettesættelser i alt: 8

Procent af bevægelser der irettesættes i alt: 3,98 %

BILAG D

B-skolen: Turtagningspraktikker– Fordeling mellem aktører og praktikker (antal)
(De 15 elever analysen inkluderer[122])

	Markering	1. Spørges på markering	2. Spørges uden egen markering	3. Taler uadspurgt på generelt spørgsmål	4. Taler uadspurgt uden anledning i generelt spørgsmål	*Taler uadspurgt I alt*	*Plenumtale I alt*	Irette-Sættelser
Christina					1	*1*	*1*	2
Gaja			1				*1*	3
Zainab F[123]=3	**4**	2	4	4	5	*9*	*15*	5
Sulay-man	**44**	23	12	35	221	*256*	*291*	28
Tülay	**4**	3	1	1	3	*4*	*8*	8
Marc F=2					1	*1*	*1*	3
Bilal F=8	**2**	1	2		15	*15*	*18*	4
Leila	**22**	13	5	3	14	*17*	*35*	12
Hassan F=7	**17**	12	3	7	34	*41*	*56*	17
Yasin	**1**		2	11	45	*56*	*58*	10
Catha-rina F=4	**1**	1					*1*	1
Meriam	**37**	27	5	21	113	*134*	*166*	12
Kira F=1	**7**	4					*4*	9
Xiang	**3**		3	5	19	*24*	*27*	15
Andreas	**6**	3	2	4	26	*30*	*35*	16
I alt	**148**	**89**	**40**	**91**	**497**	***588***	***717***	**145**
Fordeling ml. praktikker		12,41 %	5,58 %	12,69 %	69,32 %	*82,01%*	*100 %*	XXXXXXX

[122] Af de to for fraværende elever, der er trukket ud af analysen er Gry registreret for følgende praktikker: 1 x markering – 1 x 'vinder ordet på markering'. Ahmed er fraværende i alle lektioner.
[123] F= angiver det antal lektioner eleven er fraværende. Der er taget højde for dette i beregningen af gennemsnitlige antal taleture pr. elev.

BILAG E

B-skolen: Turtagningspraktikker – Fordeling mellem aktører og praktikker ud fra gennemsnitligt antal pr. lektion eleven har været til stede

	Markering	1. Spørges på markering	2. Spørges uden egen markering	3. Taler uadspurgt på generelt spørgsmål	4. Taler uadspurgt uden anledning i generelt spørgsmål	*Taler uadspurgt I alt*	*Plenumtale I alt*	Irette-Sættelser
Christina					1 0,07	*1* *0,07*	*1* *0,07*	2 0,14
Gaja			1 0,07				*1* *0,07*	3 0,21
Zainab F=3	**4** **0,36**	2 0,18	4 0,36	4 0,36	5 0,46	*9* *0,82*	*15* *1,36*	5 0,46
Sulay-man	**44** **3,14**	23 1,64	12 0,86	35 2,5	221 15,79	*256* *18,29*	*291* *20,79*	28 2
Tülay	**4** **0,29**	3 0,21	1 0,07	1 0,0714	3 0,2142	*4* *0,286*	*8* *0,57*	8 0,57
Marc F=2					1 0,08	*1* *0,08*	*1* *0,08*	3 0,25
Bilal F=8	**2** **0,33**	1 0,17	2 0,33		15 2,5	*15* *2,5*	*18* *3*	4 0,67
Leila	**22** **1,57**	13 0,93	5 0,36	3 0,21	14 1	*17* *1,21*	*35* *2,5*	12 0,86
Hassan F=7	**17** **2,43**	12 1,71	3 0,43	7 1	34 4,86	*41* *5,86*	*56* *8*	17 2,43
Yasin	**1** **0,07**		2 0,14	11 0,79	45 3,21	*56* *4*	*58* *4,14*	10 0,71
Catha-rina F=4	**1** **0,1**	1 0,1					*1* *0,1*	1 0,1
Meriam	**37** **2,64**	27 1,93	5 0,36	21 1,5	113 8,07	*134* *9,57*	*166* *11,86*	12 0,86
Kira F=1	**7** **0,54**	4 0,31					*4* *0,31*	9 0,69
Xiang	**3** **0,21**		3 0,21	5 0,3571	19 1,3571	*24* *1,7142*	*27* *1,93*	15 1,07
Andreas	**6** **0,43**	3 0,21	2 0,14	4 0,2857	26 1,8571	*30* *2,1428*	*35* *2,5*	16 1,14
I alt	**148**	**89**	**40**	**91**	**497**	***588***	***717***	**145**
Fordeling ml praktikker		12,41 %	5,58 %	12,69 %	69,32 %	*82,01%*	*100 %*	XXXXX

BILAG F

B-skolen: Turtagningspraktikker– Fordeling mellem aktører og praktikker ud fra procentandel i praktikker (I hver kolonne er der i hver rubrik øverst angivet det reelle tal og nederst hvor stor en procentdel dette udgør af praktikken)

	Markering	1. Spørges på markering	2. Spørges uden egen markering	3. Taler uadspurgt på generelt spørgsmål	4. Taler uadspurgt uden anledning i generelt spørgsmål	*Taler uadspurgt I alt*	*Plenumtale I alt*	Irette-Sættelser
Christina					1 0,20 %	*1* *0,17 %*	*1* *0,14 %*	2 1,38 %
Gaja			1 2,50 %				*1* *0,14 %*	3 2,07 %
Zainab F=3	**4** **2,70 %**	2 2,25 %	4 10,00 %	4 4,40 %	5 1,01 %	*9* *1,53 %*	*15* *2,09 %*	5 3,45 %
Sulay-man	**44** **29,73 %**	23 25,84 %	12 30,00 %	35 38,46 %	221 44,50 %	*256* *43,54 %*	*291* *40,59 %*	28 19,31 %
Tülay	**4** **2,70 %**	3 3,37 %	1 2,50 %	1 1,10 %	3 0,60 %	*4* *0,68 %*	*8* *1,12 %*	8 5,52 %
Marc F=2					1 0,20 %	*1* *0,17 %*	*1* *0,14 %*	3 2,07 %
Bilal F=8	**2** **1,35 %**	1 1,12 %	2 5,00 %		15 3,02 %	*15* *2,55 %*	*18* *2,51 %*	4 2,76 %
Leila	**22** **14,86 %**	13 14,61 %	5 12,50 %	3 3,30 %	14 2,85 %	*17* *2,89 %*	*35* *4,88 %*	12 8,28 %
Hassan F=7	**17** **11,49 %**	12 13,48 %	3 7,50 %	7 7,69 %	34 6,84 %	*41* *6,97 %*	*56* *7,81 %*	17 11,72 %
Yasin	**1** **0,68 %**		2 5,00 %	11 12,09 %	45 9,05 %	*56* *9,52 %*	*58* *8,09 %*	10 6,90 %
Catha-rina F=4	**1** **0,68 %**	1 1,12 %					*1* *0,14 %*	1 0,69 %
Meriam	**37** **25,00 %**	27 30,34 %	5 12,50 %	21 23,08 %	113 22,74 %	*134* *22,79 %*	*166* *23,15 %*	12 8,28 %
Kira F=1	**7** **4,73 %**	4 4,49 %					*4* *0,56 %*	9 6,21 %
Xiang	**3** **2,03 %**		3 7,50 %	5 5,50 %	19 3,82 %	*24* *4,08 %*	*27* *3,77 %*	15 10,35 %
Andreas	**6** **4,05 %**	3 3,37 %	2 5,00 %	4 4,40 %	26 5,23 %	*30* *5,10 %*	*35* *4,88 %*	16 11,04*
I alt	**148** **100 %**	**89** **99,99 %**	**40** **100 %**	**91** **100,02 %**	**497** **100,06 %**	***588*** ***99,99 %***	***717*** ***100,01 %***	**145** **100,03 %**
Fordeling ml. praktikker		12,41 %	5,58 %	12,69 %	69,32 %	*82,01%*	*100 %*	XXXXX

BILAG G
B-skolen. Elever fordelt på forkonstruerede sociale kategorier
(De 15 elever analysen inkluderer)

5 x Minoritet/dreng:

Sulayman
Bilal
Hassan
Yasin
Xiang

4 x Minoritet/pige:

Zainab
Tülay
Leila
Meriam

2 x Majoritet/dreng:

Marc
Andreas

4 x Majoritet/pige:

Christina
Gaja
Catharina
Kira

BILAG H
B-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med lærer

For-interview

Lærerens uddannelse, erhvervsforløb, civilstand

(Formålet med faget)

Formålet med undervisning, der arbejder med flere religioner

Formålet med at sammenligne religioner

Hvorfor er følgende valgt?

- Materialet
- Religionerne
- Arbejdsformerne

Hvilke forventninger har du til undervisningsforløbet – hvad kommer der ud af det?

Beskrivelse af klassens elever

Elevers deltagelse og forudsætninger (i fht. forløbet)

Midtvejs-interview

Valg af diskussioner

Valg af personer ved spørgsmål fra dig, hvor eleverne ikke har markeret?

Hvordan opfattes de enkelte elevers rolle?

- Hvem bidrager?
- Hvilke bidrag kan bruges til noget? Til hvad kan bidragene bruges?

Skifte fra højtlæsning til parafrase

Hvilke elever får noget ud af dette?

Hvilke elever får de andre noget ud af at lytte til?

Hvad er vigtigt, når du giver svar?

Hvorfor arbejdsformen? Bruger du andre?

Slut-interview

Hvilke elever overraskede dig - positivt/negativt - hvorfor?

Nåede du hvad du ville?

- Tidsmæssigt?
- Indholdsmæssigt?

Hvad tror du eleverne har lært af forløbet?

Hvordan tror du de har oplevet forløbet?

Hvad er det vigtigste udbytte af forløbet?

Hvilke elevers bidrag har i denne sammenhæng kunnet bruges? Hvorfor?

Hvordan svarer det til hvad du forventede - som du tænker det nu?

(Konkret fagligt indhold)

Er der forskel på den måde henholdsvis du og bogen har gennemgået de tre religioner på?

Hvilken rolle har religionernes skrifter haft?

Hvad har du som lærer tillagt bogen?

BILAG I

B-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med elever

Fortæl om dig selv

Fortæl om din familie

Fortæl om hvad du laver når du ikke går i skole

Hvilke kammerater er du mest sammen med?

- I skolen
- I fritiden

Hvad synes du om at gå i skole?

Hvilke fag kan du bedst lide?

Hvad synes du om forløbet om religion?

BILAG J

C-skolen. Bevægelse og irettesættelser fordelt på elever (antal)

4x Elev-aktør	Rykker på pladsen og irettesættes	Rejser sig	Iretttesættes for at rejse sig	Bevæger sig ud af rummet	Irettesættes for at bevæge sig ud af rummet
Sami		1			
Gülsen	4	2			
Mehmet		1		1	1
Kevin		1			
Benjamin		1	1		
Nicolai	6			1	1
Christian	3	5			
Rasmus		1			
Daniella		1			
Claes	1			1	
Anders				1	
Trine	1				
I alt	15	13	1	4	2

4y Elev-aktør	Rykker på pladsen og irettesættes	Rejser sig	Iretttesættes for at rejse sig	Bevæger sig ud af rummet	Irettesættes for at bevæge sig ud af rummet
Amir	1				
Hazem	3				
Jannik	3			2	
Signe		1			
Rune	3				
Jacob	3	2		2	
Lubna		3		1	
Janus	1				
Khaled				1	1
Sif		2			
Sarah		1			
Joachim	4	1		1	1
Lamine		1	1		
I alt	16	11	1	7	2

Samlet	Rykker på pladsen og irettesættes	Rejser sig	Iretttesættes for at rejse sig	Bevæger sig ud af rummet	Irettesættes for at bevæge sig ud af rummet
4x	15	13	1	4	2
4y	16	11	1	4	2
I alt	31	24	2	8	4

BILAG K

C-skolen. Fordeling mellem typer af turtagningspraktikker

Turtagningspraktik	**4x**	**4y**	**Begge klasser**
Elev-markeringer	*129 stk. hvoraf 48,06 % går igennem*	*150 stk. hvoraf 46 % går igennem*	*279 stk. hvoraf 46,95 % går igennem*
1. Elev vinder ordet på markering	62 = 50 %	69 = 34,85 %	131 = 40,68 %
2. Elev udpeges til taletur uden egen foregående markering[124]	11 = 8,87 %	14 = 7,07%	25 = 7,76 %
3. Elev taler uden eksplicit forudgående lærersanktion med anledning i generelt spørgsmål	3 = 2,42 %	8 = 4,04%	11 = 3,42 %
4. Elev taler uden eksplicit forudgående lærersanktion og uden anledning i generelt spørgsmål	48 =38,71 %	107 = 54,04%	155 = 48,14 %
Samlet: Elev tager ordet uden eksplicit forudgående lærersanktion	*51 = 41,13%*	*115 = 58,08 %*	*166 = 51,55 %*
Irettesættelser for ikke-lærersanktioneret plenumtale	13 gange, dvs. 74,51 % at af taleturene uden eksplicit lærersanktion er succesfulde	41 gange, dvs. 64,35 % at af taleturene uden eksplicit lærersanktion er succesfulde	54 gange, dvs.67,47 % at af taleturene uden eksplicit lærersanktion er succesfulde
Irettesættelser i øvrigt	42	72	114
Irettesættelser i alt	**55**	**113**	**168**
Taleture i alt (kategori 1, 2, 3, 4)	**124**	**198**	**322**

[124] Dette tal inkluderer ikke den afsluttende runde i plenum fredag 7/10, hvor læreren spurgte repræsentanter for de enkelte grupper om deres ønske til særligt emne. Samme bemærkning gælder de efterfølgende skemaer i eller knyttet til dette kapitel, med mindre tallene er trukket ud eksplicit hhv. med og uden denne undervisningssekvens. Dette for at kunne isolere denne udspørgen fra de øvrige lærerudpegninger til taletur uden forudgående anmodning fra eleven.

BILAG L

C-skolen. Elever fordelt på forkonstruerede sociale kategorier

35 majoritets-kategoriserede:

- 14 drenge-kategoriserede:

  Benjamin, Kevin, Nicolai, Jens, Christian, Rasmus, Claes, Oliver (4x = 8 elever)
  Johannes, Philip, Jannik, Jacob, Janus, Joachim (4y = 6 elever) .

- 21 pige-kategoriserede:

  Josefine, Maria, Patricia, Julie, Louise, Sascha, Daniella, Laura, Sabine, Trine (4x = 10 elever)
  Signe, Emma, Freja, Clara, Caroline, Pernille, Frederikke, Amalie, Sif, Simone, Nikoline (4y = 11 elever).

12 minoritets-kategoriserede:

- 9 hel-minoritet:
  - 6 drenge-kategoriserede:
    Sami, Mehmet (4x = 2 elever)
    Amir, Hazem, Khaled, Lamine (4y = 4 elever).

  - 3 pige-kategoriserede:
    Gülsen, Aya (4x = 2 elever)
    Lubna (4y = 1 elev)

- 3 halv-minoritet:
  - 1 drenge-kategoriseret:
    Anders (4x = 1 elev)

  - 2 pige-kategoriserede:
    Paula (4x = 1 elev)
    Rebecca (4y = 1 elev)

BILAG M

C-skolen. Turtagningspraktikker. Taleture i gennemsnit fordelt på sociale kategorier

Ikke fed skrift = antal
Fed skrift = gennemsnit pr. elev i kategorien for hele forløbet

Kategorier af elever	Markeringer	Vinder ordet på markering	Udpeges til taletur uden egen forudgående markering	Samlet Taler uden eksplicit lærersanktion	Irettesættelser, ikke lærersanktioneret Plenumtale	Øvrige irettesættelser	Samlet Taleture
7 Minoritet samlet/ drenge	55 **7,86**	25 **3,57**	12 **1,71**	59 **8,43**	21 **3**	23 **3,29**	96 **13,71**
5 Minoritet samlet/ piger	50 **10**	17 **3,4**	2 **0,4**	24 **4,8**	4 **0,8**	11 **2,2**	43 **8,6**
14 Majoritet/ drenge	66 **4,71**	41 **2,93**	7 **0,5**	49 **3,5**	24 **1,71**	59 **4,21**	97 **6,93**
21 Majoritet/ piger	108 **5,14**	48 **2,29**	4 **0,19**	34 **1,62**	5 **0,24**	21 **1**	86 **4,10**
I alt 47 elever	279 **5,94**	131 **2,79**	25 **0,53**	166 **3,53**	54 **1,15**	114 **2,43**	322 **6,85**

BILAG N C-skolen. Turtagningspraktikker. Taleture i procent fordelt på sociale kategorier

Kategorier af elever	Markeringer	Vinder ordet på markering	Udpeges til taletur uden egen forud-gående markering	Samlet Taler uden eksplicit lærersanktion	Irettesæt-telser for Plenumtale uden eksplicit lærersanktio-nering	Øvrige irettesættelser	Samlet Taleture
Minoritet samlet/ drenge (7) **14,89 %**	55 **19,71 %**	25 **19,08 %** **= 45,46 % marke-ringer er succesfulde**	12 **48 %**	59 **35,54 %**	21 **38,89 %** = 38 usanktio-nerede taleture irettesættes ikke **= 64,41 % succesfulde**	23 **20,18 %**	96 **29,81 %**
Minoritet samlet/ piger (5) **10,64 %**	50 **17,92 %**	17 **12,98 %** **= 34 % marke-ringer er succesfulde**	2 **8 %**	24 **14,46 %**	4 **7,41 %** = 20 usanktio-nerede taleture irettesættes ikke **= 83,33 % succesfulde**	11 **9,65 %**	43 **13,35 %**
Majoritet/ drenge (14) **29,79 %**	66 **23,66 %**	41 **31,30 %** **= 62,12 % marke-ringer er succesfulde**	7 **28 %**	49 **29,52 %**	24 **44,44 %** = 25 usanktio-nerede taleture irettesættes ikke **= 51,02 % succesfulde**	59 **51,75 %**	97 **30,12 %**
Majoritet/ piger (21) **44,68 %**	108 **38,71 %**	48 **36,64 %** **= 44,44 % marke-ringer er succesfulde**	4 **16 %**	34 **20,48 %**	5 **9,26 %** = 29 usanktio-nerede taleture irettesættes ikke **= 85,29 % succesfulde**	21 **18,42 %**	86 **26,71 %**
47 elever	**279**	**131**	**25**	**166**	**54**	**114**	**322**

BILAG O

C-skolen. 4.x. Turtagningspraktikker. Taleture, antal fordelt på elever i sociale kategorier

Minoritetselever

Drenge (3) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Sami	6	3				3	2	2
Mehmet	3	1	2			5	1	1
Anders	2	1			1	2	3	3
I alt	**11**	**5**	**2**	**0**	**1**	**10**	**6**	**6**

Piger (3) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Gülsen	15	3	2	2	2	14	3	10
Paula								
Aya	5	2				1		
I alt	**20**	**5**	**2**	**2**	**2**	**15**	**3**	**10**

Majoritetselever

Drenge (8*) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Kevin								1
Benjamin	17	14	1	1		4		1
Nicolai	6	4				4		3
Niels	6	3	4	4		2	3	2
Christian	11	6				1		5
Rasmus								2
Claes	6	3	1	1		3	1	7
Oliver	3	2	1			3		
I alt	**49**	**32**	**7**	**6**	**0**	**17**	**4**	**21**

* Lars er ikke medtaget pga. af fravær i over ½ af forløbets lektioner

Piger (10) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Josefine								1
Maria	1							
Patricia	11	3				1		
Julie	4	4	1	1		2		
Louise	8	3	1					
Sascha	3	1	1	1				
Daniella	4					1		2
Laura	2	2						
Sabine	1	1						
Trine	15	6	1	1		2		2
I alt	**49**	**20**	**4**	**3**		**6**		**5**

I alt

Elev-aktører	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. Plenumtale	Iret. Øvrige
24*	**129**	**62**	**15**	**11**	**3**	**48**	**13**	**42**

SAMLET SOCIALE KATEGORIER 4.x:	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. Plenumtale	Iret. Øvrige
Hel-minoritet/drenge (2)	9	4	2	0	0	8	3	3
Hel-minoritet/piger (2)	20	5	2	2	2	15	3	10
Halv-minoritet/drenge (1)	2	1	0	0	1	2	3	3
Halv-minoritet/piger (1)	0	0	0	0	0	0	0	0
Minoritet samlet/ drenge (3)	**11**	**5**	**2**	**0**	**1**	**10**	**6**	**6**
Minoritet samlet/ piger (3)	**20**	**5**	**2**	**2**	**2**	**15**	**3**	**10**
Majoritet/drenge (8*)	**49**	**32**	**7**	**6**	**0**	**17**	**4**	**21**
Majoritet/piger (10)	**49**	**20**	**4**	**3**	**0**	**6**	**0**	**5**
I alt (24*)	**129**	**62**	**15**	**11**	**3**	**48**	**13**	**42**

BILAG P

C-skolen. 4.y. Turtagningspraktikker. Taleture, antal fordelt på elever i sociale kategorier

Minoritetselever

Drenge (4) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. Sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Amir	11	4	3	3		5	2	4
Hazem	12	6	7	7	2	21	8	8
Khaled	2	1				1		1
Lamine	19	9	2	2	1	18	5	4
I alt	**44**	**20**	**12**	**12**	**3**	**45**	**15**	**17**

Piger (2) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Lubna	30	12			1	6	1	
Rebecca								1
I alt	**30**	**12**	**0**	**0**	**1**	**6**	**1**	**1**

Majoritetselever

Drenge (6*) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Johannes							1	5
Philip						1		4
Jannik	3	2			1	5	3	5
Jacob	4	3				1		3
Janus	7	3				10	8	6
Joachim	3	1	2	1	1	13	8	15
I alt	**17**	**9**	**2**	**1**	**2**	**30**	**20**	**38**

* Rune ikke medtaget pga. af fravær i over ½ af forløbets lektioner

Piger (11*) Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. plenumtale	Iret. Øvrige
Signe	8	3					2	1
Emma	10	8	1		1	3		2
Freja	2		1					
Clara								4
Caroline	10	6	1		1	3		
Pernille	4	1						3
Frederikke	2					3		1
Amalie	16	6				12	2	1
Sif	1	1				1		1
Sarah	2	1	1			2	1	1
Nikoline	4	2	2	1		2		2
I alt	**59**	**28**	**6**	**1**	**2**	**26**	**5**	**16**

* Sofie ikke medtaget pga. af fravær i over ½ af forløbets lektioner

I alt:

Elev-aktører	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. Plenumtale	Iret. Øvrige
23*	**150**	**69**	**20**	**14**	**8**	**107**	**41**	**72**

SAMLET SOCIALE KATEGORIER 4.y:	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. Plenumtale	Iret. Øvrige
Hel-Minoritet/drenge (4)	44	20	12	12	3	45	15	17
Hel - Minoritet/piger (1)	30	12	0	0	1	6	1	0
Halv-minoritet/ drenge (0)								
Halv-minoritet/ piger (1)	0	0	0	0	0	0	0	1
Minoritet samlet/ drenge (4)	**44**	**20**	**12**	**12**	**3**	**45**	**15**	**17**
Minoritet samlet/ piger (2)	**30**	**12**	**0**	**0**	**1**	**6**	**1**	**1**
Majoritet/drenge (6*)	**17**	**9**	**2**	**1**	**2**	**30**	**20**	**38**
Majoritet/piger (11*)	**59**	**28**	**6**	**1**	**2**	**26**	**5**	**16**
I alt 23*	**150**	**69**	**20**	**14**	**8**	**107**	**41**	**72**

BILAG Q

C-skolen. Begge klasser. Turtagningspraktikker. Taleture, antal fordelt på elever i sociale kategorier

Samlet optælling, begge klasser – Sociale kategorier

Samlet Elev-aktør	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. Plenumtale	Iret. Øvrige
Hel-Minoritet/ drenge (6)	53	24	14	12	3	53	18	20
Hel-Minoritet/ piger (3)	50	17	2	2	3	21	4	10
Halv-minoritet/ drenge (1)	2	1	0	0	1	2	3	3
Halv-minoritet/ piger (2)	0	0	0	0	0	0	0	1
Minoritet samlet/ drenge(7)	**55**	**25**	**14**	**12**	**4**	**55**	**21**	**23**
Minoritet samlet/ piger (5)	**50**	**17**	**2**	**2**	**3**	**21**	**4**	**11**
Majoritet Drenge (14)	**66**	**41**	**9**	**7**	**2**	**47**	**24**	**59**
Majoritet Piger (21)	**108**	**48**	**10**	**4**	**2**	**32**	**5**	**21**
I alt (47*)	**279**	**131**	**35**	**25**	**11**	**155**	**54**	**114**

Udspecificering af minoritetskategorien – samlet elever i begge stamklasser:

Under-kategori	Markerer	Spørges på mark.	Spørges u. mark.	Spørges u. mark. (u. fre.7/10)	Uadspurgt gen. sp.m	Uadspurgt	Iret. Plenumtale	Iret. Øvrige
Hel-Minoritet/ drenge (6)	53	24	14	12	3	53	18	20
Hel-Minoritet/ piger (3)	50	17	2	2	3	21	4	10
Halv-minoritet/ drenge (1)	2	1	0	0	1	2	3	3
Halv-minoritet/ piger (2)	0	0	0	0	0	0	0	1

BILAG R

C-skolen. Irettesættelser i plenum (alle irettesættelser, undtaget irettesættelser på bevægelser) fordelt på sociale kategorier

Elever	Kategoriens procentandel af elevgruppen	Kategoriens procentandel af alle irettesættelser	Irettesættelser – Antal	I snit pr. elev i kategorien
Minoritet, drenge (7)	14,89 %	26,19 %	44	6,28
Minoritet, piger (5)	10,64 %	8,93 %	15	3
Majoritet, drenge (14)	29,79 %	49,41 %	83	5,92
Majoritet, piger (21)	44,68 %	15,48 %	26	1,23
i alt: 47	XXXXXXXX	XXXXXXXX	168	3,58

BILAG S
C-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med lærere

For-interview

Beskriv dig selv (uddannelse, erhvervsforløb, socioøkonomi)

Formålet med undervisning, der arbejder med flere religioner

Formålet med at sammenligne religioner

Evt. opfølgende spørgsmål – ud fra de to foregående: Formålet med faget

Hvorfor er følgende valgt?

- Materialet
- Religionerne
- Arbejdsformerne

Hvilke forventninger har du til undervisningsforløbet – hvad kommer der ud af det?

Samme – i fht. kategorierne: materiale – religionerne -arbejdsformerne

Beskrivelse af klassens elever
(Hvad vælger læreren at præsentere?: - baggrund? forældre – instititutionsbaggrund – migrationshistorie eller?)

Elevers deltagelse og forudsætninger (i forhold til forløbet)

Gruppearbejde: kriterier for sammensætning

Midtvejs-interview

Valg af diskussioner

Valg af personer ved umarkeret spørgsmål

Hvordan opfattes de enkelte elevers rolle?

- Hvem bidrager?
- Hvem bidrager ikke?
- Hvilke bidrag kan bruges til noget? Til hvad?

- Er dette anderledes: - i de andre fag? – Tidligere i dette fag?

Hvilke elever får noget ud af hvad (arbejdsformer, indhold)?

Hvilke elever får de andre noget ud af at lytte til?

Hvad er vigtigt, når du giver svar?

Hvorfor arbejdsformen? Bruger du andre?

Slut-interview

(Hvorledes blev forventningerne indfriet?)

Hvad er det vigtigste udbytte af forløbet?

Nåede I hvad I/du ville?

- Tidsmæssigt?
- Indholdsmæssigt?

Hvilke elever overraskede dig - positivt/negativt - hvorfor?

Hvad tror du hvilke elever har lært af forløbet?

Hvilke elevers bidrag har i denne sammenhæng kunnet bruges? Hvorfor?

Hvilke elevers bidrag har ikke kunnet bruges? Hvorfor?

Hvem bidrog ikke?

Hvordan svarer det til hvad du forventede - som du tænker det nu?

BILAG T
C-skolen. Skabelon, semistruktureret interview med elever

- Eleverne beskriver sig selv, deres sociale relationer og deres skolesituation
- Elever i de tre observerede grupper søges interviewet (varighed: 5-10 min.)
- Interviewene gennemføres i sidste halvdel af forløbet

Fortæl om dig selv:
(hvis du skal fortælle noget om hvem du er, hvad ville du fortælle/fortælle først?)

Hvem er din familie

Hvad du laver når du ikke går i skole:

Hvilke kammerater er du mest sammen med?
(I skolen – hjemme/udenfor skolen)

Hvad synes du om at gå i skole?

Hvilke fag kan du bedst lide?

Hvilke fag kan du dårligst/mindst lide?

Hvilke arbejdsformer kan du bedst lide?

Hvilke arbejdsformer kan du dårligst lide?

Hvad synes du om det I har i øjeblikket om religion?

- Har du lært noget?
- Hvad kan man bruge det til?

Har du selv en religion eller en mening om religion?

Synes du selv du er anderledes eller lige som du plejer i undervisningen/timerne?

- Siger du mere/mindre end du plejer
- Laver du mere/mindre end du plejer
- Hører du mere/mindre/efter end du plejer (hvad læreren/lærerne siger – hvad de andre elever siger)

BILAG U
C-skolen. Spørgeskema – forældre

Elevs navn:

Klasse: _____

Boligform:
Lejebolig _____ Ejerbolig _____ Andelsbolig _____ Andet _____

Forældre 1:

Køn: Mand ____ Kvinde _____

Bor 'Forældre 1' sammen med eleven? Ja ____ Nej _____

Føde-land (født i hvilket land?):

Modersmål:

Andre sprog?

Skoleuddannelse:

Ungdomsuddannelse (uddannelse efter grundskolen):

Videregående uddannelse:

Arbejde/job: (skriv stillingsbetegnelse):

<u>Forældre 2:</u>

Køn: Mand ____ Kvinde _____

Bor 'Forældre 2' sammen med eleven? Ja ____ Nej _____

Føde-land (født i hvilket land?):

Modersmål:

Andre sprog?

Skoleuddannelse:

Ungdomsuddannelse (uddannelse efter grundskolen):

Videregående uddannelse:

Arbejde/job: (skriv stillingsbetegnelse):

<u>Er der andre vokse end forældrene, som bor sammen med eleven ?</u>

Ja ____ Nej _____

Hvis 'ja', udfyldes det efterfølgende:

Anden voksen 1

Hvilken relation har denne 'voksne' til eleven (fx voksne hjemmeboende søskende, ægtefælle/samlever til mor eller far, bedsteforældre eller…)

Køn: Mand ____ Kvinde _____

Føde-land (født i hvilket land?):

Modersmål:

Andre sprog?

Skoleuddannelse:

Ungdomsuddannelse (uddannelse efter grundskolen):

Videregående uddannelse:

Arbejde/job: (skriv stillingsbetegnelse):

Anden voksen 2

Hvilken relation har denne 'voksne' til eleven (fx voksne hjemmeboende søskende, ægtefælle/samlever til mor eller far, bedsteforældre eller…)

Køn: Mand ____ Kvinde _____

Føde-land (født i hvilket land?):

Modersmål:

Andre sprog?

Skoleuddannelse:

Ungdomsuddannelse (uddannelse efter grundskolen):

Videregående uddannelse:

Arbejde/job: (skriv stillingsbetegnelse):

Anden voksen 3

Hvilken relation har denne 'voksne' til eleven (fx voksne hjemmeboende søskende, ægtefælle/samlever til mor eller far, bedsteforældre eller…)

Køn: Mand ____ Kvinde _____

Føde-land (født i hvilket land?):

Modersmål:

Andre sprog?

Skoleuddannelse:

Ungdomsuddannelse (uddannelse efter grundskolen):

Videregående uddannelse:

Arbejde/job: (skriv stillingsbetegnelse):

BILAG V

C-skolen. Linje 42-72, klasserumskonversation, 'Den almenmenneskelige kristne begravelse'

42 Jacob: men kan man så blive brændt
43 Tine: hvis- ja P man kan også vælge hvis man skal blive brændt så kan man holde det P på
44 krematoriet der hvor man bliver brændt også P der har de også tit et kapel der ligger lige ved
45 siden af krematoriet P T og så er det dér P så der er ligesom nogle forskellige steder P
(en enkelt svag elevstemme i baggrunden)
46 nogen vælger at blive begravet P og nogen vælger at blive brændt der er rigtig mange mennesker
47 som har tænkt over allerede mens de var levende hvad de gerne vil have der skulle ske når man var død P
(elevstemme)
48 så har de måske fortalt til deres mand eller kone
(elevstemme)
49 eller til deres børn P at når jeg er død så vil jeg gerne brændes eller når jeg er død så vil jeg gerne
50 begraves P så som regel ved man det godt hvordan det skal være P
(elevstemme)
51 hvis man vælger og blive begravet P så kan man gå P fra kirken og så- og ud på kirkegården og
52 så bliver man rigtig- så bliver man begravet nede i jorden dér P men hvis man har valgt at man
53 skal brændes P så kan man gå fra kirken P og hen- enten så kan man vælge og køre med P så
54 bærer man bærer man kisten ud i det der hedder en rustvogn P
55 Elev: hvad hedder det
56 Elev: //det ved jeg godt//
57 Tine: sådan er bil der kører med kister hedder en rustvogn så bærer man kisten der ud P og så
58 bliver den måske kørt hen til krematoriet P man kan også sige farvel dér
59 Elev: brænder de også bilen
60 Tine: nej de brænder kun kisten P T
61 Elev: //UF//
62 Tine://Man kan også// vælge at man siger nu kører kisten afsted så kører den hen til krematoriet
63 og så mødes man nogle dage senere P når så P den der er død er blevet brændt P og så putter
64 man asken ned i sådan en lille beholder som
(elevstemme)
65 man kalder en urne P og sådan en urne den kan være lavet af træ P eller af metal P eller af
66 porcelæn P eller af ler for eksempel P og så kan man mødes ude på kirkegården hele familien P
67 igen P nogle dage senere P og så bliver urnen sat ned på gravstedet hvis man vælger at være på
68 et gravsted det er jo heller ikke alle der vælger det
69 Flere elevstemmer: UF
70 Tine: det skal man heller ikke det er no- man kan vælge gøre det ved i hvad vil i ikke være søde at
71 vente med fingrene P for det kan jo være det er noget jeg fortæller lidt senere P
72 Benjamin: nej du gør ej

Resumé (dansk)

Identitetspolitik i klasserummet. ’Religion’ og ’kultur’ som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag

Afhandlingen er et kombineret uddannelses- og videnssociologisk anlagt studie af klasserummets curriculum. Nærmere bestemt et studie af identitetspolitikker knyttet til ’religion’ og ’kultur’, som disse udformer sig i klasserummet i relation til vidensproduktion og social klassifikation. Kategorier som ’muslim’ og ’dansk’ søges dermed opbrudt i et studie af klasserummet som rum for vidensproduktion og produktion af social forskel. Hvilken viden om religion produceres? Hvilke pladser for subjekter/subjektiviteter? Hvilke måder at være elev på? Og hvordan indgår ’muslimskhed’ og ’danskhed’/’kristenhed’ i klasserummets sociale økonomi? Klasserummet studeres dermed som en mikropolitisk arena for relationer og politikker i forhold til minoriteter og majoritet, og hvordan disse indgår i klasserummets sociale økonomi.

Projektets datamateriale er konstrueret ud fra observation af to afgrænsede undervisningsforløb i grundskolefaget Kristendomskundskab på to forskellige skoler i et udvalgt københavnsk kvarter. I begge undervisningsforløb undervises der i flere religioner, særligt kristendom og islam. Materialet består af lydoptagelser af klasserummets tale, af systematiske registreringer med hovedfokus på turtagning, af interviews med lærere og elever samt spørgeskema til forældre om oplysninger af socioøkonomisk karakter.

Projektets blik på klasserummet er overordnet set bygget op via Basil Bernsteins begreber om *rekontekstualisering* og *pædagogisk diskurs* som en måde at begrebssætte og studere vidensformer, og hvordan disse omformes og produceres i skolen ud fra det pædagogiske praksisfelts egen logik. Med dette bernsteinske blik på uddannelsessystemet og curriculum som overordnet ramme arbejder jeg i afhandlingen med to parallelle analytiske strategier opbygget omkring henholdsvis begrebet *diskursiv regularitet* (Michel Foucault), hvormed jeg fremanalyserer produktionen af undervisningens indhold, og begreberne *socialt rum* og *felt* (Pierre Bourdieu), hvormed jeg analyserer, hvordan aktører produceres i klasserummets sociale økonomi. Studiet af diskursiv regularitet i forhold til tilblivelse af viden og subjekter konkretiseres via sociolingvisten Norman Faircloughs diskursanalytiske framework i studier af sproglig praksis, nemlig klasserumskonversationen, mens de bourdieuske nøglebegreber konkretiseres i studier af turtagningspraktikker og lærernes kategoriserings- og anerkendelsespraktikker.

I afhandlingen sættes studiet af klasserummet som videns- og subjektproduktion i sammenhæng med et greb om samfundsmæssige ’klasser’, der forstås som produktion af social klassifikation – anerkendelses- og underkendelsespraktikker, der fungerer i sammenhæng med besiddelse af økonomisk kapital og til kulturel dannelse relaterede kapitaler. Afhandlingens pointe er, at ’religion’/’kultur’ kan forstås dels som videnskomplekser, dels som subjektproducerende teknologier, der farver og former kroppe. Og at disse videnskomplekser samtidig farves af den socioøkonomi, der knytter sig til aktørernes kroppe, sådan som dette transformeres og produceres i klasserummets socioøkonomi.

Når det kategoriale kompleks ’religion’/’kultur’ diskuteres i et socialt klassifikationsperspektiv, kan dette kompleks forstås som noget, der ikke alene indgår i samspil med social klassifikation, men at de med subjekter befolkede og subjektgenererende videnskomplekser relateret til ’religion’/’kultur’ i klasserummets curriculum udgør en produktiv og potent del af social klassifikation og dermed i

lyset af begrebet om kapitaler kan ses som knyttet til – og som noget, der har konsekvenser for – social fordeling. Kategorier som ’muslim’ og ’dansk’/’kristen’ *er* i sig selv at forstå som en social klassifikations- og fordelingsproces. Dermed bliver ’religion’ mulig at forstå som en klasseproducerende praksis, der har et vitalt institutionelt liv i noget, der netop ikke kan betragtes som en religiøs institution i formal forstand, men som en statslig uddannelsesinstitution og som sådan indlejret i samfundsmæssige struktureringer.

Summary (English)

Identity politics in the classroom. 'Religion' and 'culture' as knowledge and social classification. Studies of a practiced school subject

This dissertation is a study of classroom curriculum that applies a combination of the sociology of education and the sociology of knowledge. More specifically, it is a study of identity politics (in the plural) associated with 'religion' and 'culture' as they unfold in the classroom in relation to knowledge production and social classification. Categories such as 'Muslim' and 'Danish' are thus sought deconstructed in a study of the classroom as a setting for knowledge production and production of social difference. What kinds of knowledge of religion are produced? What spaces for subjects/subjectivities? What ways to be a pupil? And how does 'Muslim-ness' and 'Danishness'/'Christian-ness' enter into in the social economy of the classroom? The classroom is thus studied as a micropolitical arena for relations and politics regarding minorities and the majority and the ways in which they figure in the social economy of the classroom.

The data material of the project is based on my observations of two delimited educational modules in the primary school subject *Kristendomskundskab* (literally: Knowledge about Christianity) at two different schools located in the same Copenhagen neighborhood. Both educational modules deal with several religions, particularly Christianity and Islam. The material consists of sound recordings of classroom speech, by systematic registrations focusing on turn-taking, by interviews with teachers and pupils and finally a questionnaire for the parents concerning information of a socioeconomic nature.

The project's perspective on the classroom is inspired by Basil Bernstein's concepts of *recontextualizing* and *pedagogic discourse* as a way to conceptualize and study forms of knowledge as well as how they are reshaped and produced in school on the terms of the logic of the pedagogic field of practice. This Bernsteinian perspective on the educational system and curriculum makes up the overall framework of the dissertation in which I employ two parallel analytical strategies, i.e. one drawing on the concept of *discursive regularity* (Michel Foucault) – allowing me to analyze the production of the educational content – and the concepts of *social space* and *field* (Pierre Bourdieu), enabling me to analyze the ways in which agents are produced in the social economy of the classroom. The study of discursive regularity in relation to the formation of knowledge and subjects is concretized by the discourse analytical framework of sociolinguist Norman Fairclough through studies of linguistic practice, namely classroom conversation, while the Bourdieuian key concepts are concretized through studies of turn-taking practices and the categorization and acknowledgment practices of the teachers.

The dissertation links the study of the classroom as knowledge and subject production to a conception of societal 'classes' as production of social classification – practices of acknowledgment and non-acknowledgement that function in conjunction with possession of economic capital and capitals related to cultural education [Bildung]. The point is that 'religion'/'culture' may be understood as clusters of knowledge, but also as subject-producing technologies coloring and forming bodies. Moreover, these knowledge clusters are simultaneously tinted by the social economy associated with the bodies of the agents as they are being transformed and produced in the social economy of the classroom.

When the categorical cluster ‘religion’/‘culture’ is discussed from a perspective of social classification, it may be understood as something that does more than merely interact with social classification. These subject-generating knowledge clusters – themselves populated by subjects – related to ‘religion’/‘culture’ in the classroom curriculum constitute a productive and potent part of the social classification. In light of the concept of capitals, they are thus bound up with and have consequences for social distribution. Categories such as ‘Muslim’ and ‘Danish’/‘Christian’ *are* in themselves to be understood as a process of social classification and distribution. Thus, ‘religion’ may be understood as a class-producing practice having a vital institutional life in something that should *not* be perceived as a religious institution in the formal sense, but rather as a state institution and as such embedded in societal structuring.

Litteratur

Ahrenkiel, A. 2004: *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer. Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*, Roskilde/Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, P. B. et al. 1999: *Mellem himmel og jord. Religiøs tro og praksis blandt lærerstuderende*, København: Danmarks Lærerhøjskole.

- 2003: "3.g'ere og hf'eres religiøse profil og holdning til religionsfaget", *Religion*, 1/2003, pp. 37-55.

Andersen, T. et al. 2001: *Sproget som ressource. Dansk systemisk funktionel grammatik i teori og praksis*, Odense: Odense Universitetsforlag.

Andreassen, R. 2005: The Mass Media's Construction of Gender, Race, Sexuality and Nationality. An analysis of the Danish News Media's Communication about Visible Minorities from 1971-2004. Ph.d.-afhandling, Department of History, University of Toronto.

Apple, M. 1979: *Ideology and Curriculum*, Boston: Routledge & Kegan Paul.

Bakhtin, M. M. 1986 [1952-3]: "The problem of Speech Genres", *Speech Genres & other late essays*, Emerson, C. og Holquist, M. (eds.), Austin: University of Texas, pp. 61-131.

Balibar, E. 1991 [1988]: "Is there a 'Neo-Racism'?", Balibar, E. & Wallerstein, I.: *Race, Class and Nation. Ambiguous Identities*, London/New York: Verso, pp. 17-28.

Banks, J. A. 1986: "Multicultural Education and its critics", Banks, J. A. & Lynch, J. (eds.): *Multicultural Education in Western Societies*, London: Holt, Rinehart & Winston, pp. 196-203.

Baumann, G. 2004. "Introduction. Nation-state, Schools and Civil Enculturation", Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (eds.): *Civil enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in four European Countries* Oxford: Berghahn Books, pp. 1-18.

Baumann, G. & Sunier, T. 2004. "The School as a Place in its Social Space", Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (eds.): *Civil enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in four European Countries* Oxford: Berghahn Books, pp. 22-36.

Bellack, A. et al. 1966: *The Language of The Classroom*, New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Bernstein, B. 1971a: *Class, codes and control, vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*, London: Routledge & Kegan Paul.

- 1971b: "On Classification and Framing of Educational Knowledge", Young, M. F. D: (ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan, pp. 47-69.

- 1997 [1978]: "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", A. H. Halsey et al. (eds.): *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford/New York: Oxford University Press, pp. 59-79.

- 2001a [2000]: "Pædagogisering af viden: Studier i rekontekstualisering", Chouliaraki, L. & Bayer, M. (eds.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, København: Akademisk Forlag, pp. 188-217.

- 2001b [2000]: "Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter", Chouliaraki, L. & Bayer, M. (eds.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, København: Akademisk Forlag, pp. 70-91.

- 2001c [1990]: "Social konstruktion af pædagogisk diskurs", Chouliaraki, L. & Bayer, M. (eds.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, København: Akademisk Forlag, pp. 134-184.

Bjerke, F., uden trykkeår: ”7. lektion. Foucaults diskursanalyse: Tankens Analytik”, downloaded fra www.diskurs.dk, 29. januar 2005.

Bjørndal B. og Lieberg S. 1978: *Nye veier i didaktikken*, Oslo: Aschehoug.

Bourdieu, P. 1975 [1975]: ”The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason”, *Social Science Information* 14 (6):19-47.

- 1997 [1986]: ”The Forms of Capital”, Halsey, A. H. et al. (eds.): *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford/New York: Oxford University Press, pp. 46-58.

- 1998 [1989] *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Cambridge: Polity Press.

- 2003a [1994]: *Af praktiske grunde. En teori om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag.

- 2003b [1994/Forelæsning, Tokyo 1989]: ”Den nye kapital”, *Af praktiske grunde. En teori om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 37-51.

- 2003c [1994/Forelæsning, Østberlin 1989]: ”Den ”sovjetiske” variant og den politiske kapital”, *Af praktiske grunde. En teori om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 32-36.

- 2003d [1994/Forelæsning, Princeton 1986]: ”Skitse til en videnskab om værker inden for kunst, kultur og videnskab”, *Af praktiske grunde. En teori om menneskelig handlen*, pp. 57-96.

- 2003e [1994/Forelæsning, Wisconsin 1989]: ”Socialt rum og magtens felt”, *Af praktiske grunde. En teori om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 52-56.

- 2003f [1994/ Forelæsning, Tokyo 1989]: ”Socialt rum og symbolsk rum”, *Af praktiske grunde. En teori om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 15-31.

- 2004 [1979]: *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, New York/London: Routledge.

- 2005a [1992]: *The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field*, Cambridge/Oxford: Polity Press.

- 2005b [2001]: *Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på College de France 2000-2001*, København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. & de Saint-Martin, M. 1976 : ”Anatomie du goût”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, no. 5, pp. 2-81.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. 1991 [1968]: *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*, Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 2002 [1992]: *Refleksiv sociologi – mål og midler*, København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 2006 [1970]: *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*, København: Hans Reitzels Forlag.

Broady, D. 2002 [1998/2000]: ”Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj”, Bjerg, J. (ed.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 453-490.

Broady, D. & Lindblad, S. (eds.) 1999: *Pædagogisk Forskning i Sverige*, Temanummer: ”På återbesøk i ramfaktorteorin”, Årg. 4, nr. 1.

Buchardt, M. 1994: ””Ethvert ord tillige en maske..”. Om det digtede subjekt i Nietzsches *Ecce Homo*", *Fønix* 3/1994, pp. 169-181.

- 2003: ”Renegat-marxismens søgen mod buddhismen”, Buchardt, M. og Böwadt, P. R. (eds.): *Den gamle nyreligiøsitet. Vestens glemte kulturarv*, København: Anis, pp. 201-224.

- 2004: ”Religious Education in the School: Approaches in School Practice and Research in Denmark”, in Larsson, R. & Gustavsson, C. (eds.): *Toward a European Perspective on Religious Education*, Stockholm: Artos & Norma bokförlag, pp. 117-26.

- 2006a: ”’Store Forventninger’ – Konstruktion af identitet i multikulturalistisk religionsundervisning”, P. B. Andersen et al. (eds.): *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*, *Chaos, Dansk-Norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier*, København: Museum Tusculanum, pp. 263-91.

- 2006b: ”Kristendoms status i kristendomskundskab”, Buchardt, M. (ed.): *Religionsdidaktik,* København: Gyldendal 2006, pp. 216-228.

- 2007: ”Undervisningsmidlet som tekst i institutionel praksis”, P. Ø. Andersen et al. (eds.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, København: Hans Reitzels Forlag.

Buchardt, M. et al. 2006: *Religionsdidaktik,* København: Gyldendal 2006.

Buchardt, M., Kampmann, J. & Moldenhawer, B. 2006: ”Håndtering og italesættelse af forskel og forskellighed. En rejse i uddannelses- og undervisningsstrategier”, Dansk pædagogisk Tidsskrift 3/2006.

Bugge, K. E. 1979: *Vi har rel’gion. Et skolefags historie 1900-1975*, København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Bugge, K. E. 1986: *Religionsundervisning i et pluralistisk samfund. Præsentation og vurdering af nyere engelsk religionsundervisning 1945-1985*, Trondheim: Tapir.

Bugge, K. E. 1994:*Vi har stadig Rel’gion*, Frederiksberg: Materialecentralen Religionspædagogisk center.

Börjesson, M. 2005: *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, Afhandling, Sociology of Education and Culture (SEC), ILU, Uppsala University.

Böwadt, P. R 2005: *Livsfilosofi og pædagogik. En kritisk undersøgelse af den danske og tyske livsfilosofi med særligt henblik på disse traditioners pædagogiske egnethed*, ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.

- 2007: *Livets pædagogik? En kritik af livsfilosofiens pædagogisering.* København: Gyldendal.

Callewaert, S. 1997: *Bourdieu-studier*, København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.

- 2002 [1998/2000]: ”Uddannelsesfilosofi, Frankfurterskolens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi”, Bjerg, J. (ed.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 491-516.

- 2003: ”Har alle skolefag samme værdi?”, Callewaert, S.: *Fra Bourdieu og Foucaults verden*, København: Akademisk Forlag, pp. 258-270.

Chouliaraki, Lilie 1998: ”Regulation in ’progressivist’ pedagogic discourse: individualized teacher-pupil talk”, *Discourse & Society* vol. 9 (1), pp. 5-32.

- 2000: ”Refleksivitet og senmoderne identitet”, Dyrberg, T. B. et al. (eds.): *Diskursteorien på arbejde*, København: Roskilde Universitetsforlag, pp. 247-277.

- 2001: ”Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi”, Chouliaraki, L. og Bayer, M. (eds.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt.* Akademisk Forlag, pp. 26-67.

Chouliaraki, Lilie & Norman Fairclough 1999: *Discourse in Late Modernity, Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. 2004 [1980]: *A Thousand Plateaus.Capitalism and Schizophrenia*, London: Continuum.

Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. 1986 [1982]: *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Sussex: The Harvester Press.

Englund, T. 1990: ”Curriculum History Reconsidered”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 34, no. 2, 1990, pp. 91-102.

Fairclough, N. 1992: *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.

- 1995: *Critical Discourse Analysis: the critical study of Language*, London & New York: Longman.
- 2001: ”The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis”, Wetherell, M. et al. (eds.): *Discourse as Data, A Guide for Analysis*, London: Sage/The Open University.
- 2003: *Analyzing Discourse, textual analysis for social research*, London: Routledge.
- Uden trykkeår: *The dialectics of Discourse*, upubliceret paper.

Foucault, M. 1971 [1969]: *L'archéologie du savoir*, Bibliothéque des Science Humaines, Paris: Nrf Edition Gallimard.

- 1994 [1966]: *The Order of Things. An Archaeology of Human Sciences* [Les Mots et les choses], New York: Vintage Books.
- 1997 [1982/1984]: ”Sex, Power and the Politics of Identity”, *The essential works: Ethics. Subjectivity and Truth*, vol. 1, New York: The New Press, pp. 163-173.
- 2000a [1963/1972]: *Klinikkens fødsel*, København: Hans Reitzels Forlag.
- 2000b [1994/1982]: ”The Subject and Power”, *The essential works: Power*, vol. 3, London: Allen Lane, The Penguin Press, pp. 326-48.
- 2001a [1971] ”Nietzsche – genealogien, historien”, *Talens Forfatning*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 57-82.
- 2001b [1971]: ”Talens Forfatning”, *Talens Forfatning*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 11-50.
- 2002 [1976]: *Viljen til viden*, *Seksualitetens historie* vol. I, København: DET lille FORLAG.
- 2003a [1999]: *Abnormal. Lectures at the College de France 1974-75*, New York: Picador.
- 2003b [1969]: *The Archaeology of Knowledge*, London & New York: Routledge.
- 2003 [1975]: *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*, København: DET lille FORLAG.
- 2004 [1984]: *Brugen af nydelser. Seksualitetens historie*, vol. II, København: DET lille FORLAG.

Foss Hansen, H. 2004: ”Videnskab og forskning”, Andersen H. (ed.): *Sociologi – en grundbog til et fag*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 260-274.

Frimann Trads, S. 2000: *Interpersonelle relationer i medarbejdersamtaler*, ph.d.-afhandling, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Frimann, S. 2004: *Kommunikation – tekst i kontekst. Tekstanalyse med Systemisk Funktionel Lingvistik,* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
Frykmann, J. 2005 [1998]: *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*, København: Unge Pædagoger.

Goodson, I. F. 1988: The Making of Curriculum. Collected Essays (second edition 1995), Oxon: RoutledgeFalmer.

- 1990: ”The Social History of School Subjects”, Scandinavian Journal of Educational Research, 34/2, pp. 111-121.

- 1992: ”On Curriculum Form. Notes Towards a Theory of Curriculum”, *Sociology of Education*, vol. 65 (January), pp. 66-75.

- 1995: ”A genesis and genealogy of British Curriculum Studies”, Sadovnik, A. R. (ed.): *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, Norwood, NJ: Ablex Publishing, pp. 359-369.

Green Sørensen, P. og Larsen, I. 2005: *Nogle historier gemmer jeg lidt for livet. Kristendomsundervisningens betydning for folkeskolens elever*, Frederiksberg: RPF.

Haas, C. 2003: ”Nationalisme og/eller multikulturalisme: et centralt identitetspolitisk konfliktfelt i fremtidens flerkulturelle Danmark?”, *GRUS* 69: Identitet, Minoritet, Magt, pp. 66-83.

- 2004: ”Demokratididaktik som fagdidaktisk og identitetspolitisk kategori”, Schnack, K. (ed.): *Didaktik på kryds og tværs*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, pp. 201-226.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen C. M. I. M. 2004: *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.

Hestbæk Andersen, T. & Smedegaard, F. 2005: *Hvad er meningen?*, Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Hermann, S. 2003: ”Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i vidensamfundets kapitallogik”, in Borch, C. & Madsen, L. T. (eds.): *Perspektiv, magt og styring. Luhmann og Foucault til diskussion*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 231-66.

Hiim, H. & Hippe, E. 1996 [1993]: *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling, en studiebog i didaktik*, København: Gyldendal.

Hinge, H. 2006: ”Komparativ undervisning”, Buchardt, M. (ed.): *Religionsdidaktik,* København: Gyldendal 2006, pp. 150-160.

Holm, L. & Laursen, H. P. 2004: *Andetsprogsdidaktik*, København: Dansklærerforeningens Forlag.

Hopmann, S. & Riquarts, K. 2000: ”Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions”, Westbury, I. et al. (eds.): *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 3-11.

Howarth, D. 2000: *Discourse*, Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Hultquist, K. 2004: ””Fremtiden” som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion”, Krejsler, J.(ed.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 159-189.

Huntington, S. P 1998 [1996]: *The Clash of Civilizations and the making of a new world order*, London/New York: Touchstone Books.

Hussain, M. et al. 1997: *Medierne, minoriteterne og majoriteten: En undersøgelse af nyhedsmedier og den folkelige diskurs i Danmark*, København: Nævnet for Etnisk Ligestilling.

Hvenegaard-Lassen, K. 2002*: På lige fod: samfundet, ligheden og folketingets debatter om udlændingepolitik 1973-2000*, ph.d.-afhandling, Afd. for Minoritetsstudier, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet.

Jackson, P. 1968: *Life in the classrooms*, Chicago: University of Chicago Press.

Jenkins, P. 1998: *Moral Panic*, C*hanging the Concepts of the Child Molester in Modern America*, New Haven: Yale University Press.

Jensen, E. (ed.) 2002: *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C. A. Høeg Larsen*, København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Kampmann, J. 2003: ”Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær”, Horst, C. (ed.): *Interkulturel Pædagogik*, Vejle: Kroghs Forlag, pp. 111-126.

Klafki, W. 1983: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik* (udvalgte artikler ved S. E. Nordenbo), København: Nyt Nordisk Forlag.

- 2002: *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*, Århus: Klim.

Kofoed, J. 2003: *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*, ph.d.-afhandling, København: Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Korsgaard, O. 2004: *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*, København: Gyldendal.

Krejsler, J. 2004a: ”Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering”, Krejsler, J. (ed.) 2004: *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 7-31.

Krejsler, J. 2004b: ”Pædagogiske spil med personligheden som indsats. Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes”, Krejsler, J. (ed.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 63-88.

Krejsler, J. (ed.) 2004: *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag.

Lindblad, S. & Sahlstrøm, F. 2002: ”Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever”, Bjerg, J. (ed.): *Pædagogik. En grundbog til et fag*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 245-278.

Lundgren, U. P. 1981: At organisere omvärlden, en introduktion til läroplansteori, Stockholm: LiberFörlag.

- 1972: *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*, disputats, Göteborg 1972, Göteborg studies in educational sciences vol. 8, Stockholm: Almqvist og Wiksell.

Mehan, H. 1979: *Learning Lessons. Social organization in the classroom*, Cambridge: Harvard University Press.

Mills, S. 1997: *Discourse*, London & New York: Routledge.

Moldenhawer, B. 2001: *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*, København: Hans Reitzels Forlag.

- 2007a: ”De indefra ekskluderede. En analyse af inklusions- og eksklusionsstrukturer i en gymnasieskole for alle”, Alsmark, G. et al. (eds.): *Migration og tillhörighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i* Skandinavien, Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag, pp. 221-258.

- 2007b: ”Lika utbildning för alla? Integration eller exkludering i gymnasieskolan”, Dahlstedt, M. et al. (eds.): *Utbildning, arbete, medborgarskap. Strategier för social inkludering i den mångetniska staden*, Umeå: Boréa Bokförlag, pp. 79-110.

Mottelson, M. 2003: *Lærerarbejdets koreografi. En empirisk undersøgelse af læreres praksis, habitus og professionelle stil*, ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Munk, M. 1999: *Studier af social mobilitet, klasser og ulighed. En oversigt*, www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-munk-9905.rtf, downloaded 1. februar 2008.

Muschinsky, L. J. 1991: *Om mellemlagslivet og dets naturalisering*, Arbejdspapir, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.

Nordenbo, S. E. 1997: ”Danish Didactics: an outline of history and research”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 41, no.s 3-4, pp. 211-224.

Pickering, A. (ed.) 1992: *Science as practice and culture*, Chicago: The University of Chicago Press.

Pinar W. F. et al. 1995: *Understanding Curriculum*, New York: Peter Lang.

Popkewitz, T. S. 1991: *A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*, New York: Teachers College, Columbia University.

- 1998: *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the construction of The Teacher*, NY/London: Teachers College Press, Columbia University.

- 2001: ”The Production of Reason and Power. Curriculum History and Intellectual Traditions”. I: Popkewitz, T. S. et al. (eds.): *Cultural History and Education*, New York, NY: RoutledgeFalmer, pp. 151-183.

- 2006: ”Pædagogik mellem religion og psykologi”, i B. Elle et al.: *Pædagogisk psykologi*, København: Roskilde Universitetsforlag, pp. 211-239.

- 2007: *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education and making society by making the child*, Boca Raton: Taylor and Francis.

Popkewitz, T. S. & Brennan, M. 1998: *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*, NY/London: Teachers College Press, Columbia University.

Potter, J. & Wetherell, M. 1992: *Mapping the Language of Racism. Discourse and the legitimation of exploitation*, New York: Columbia University Press.

Razack, S. 1998: *Looking White People in The Eye, Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms*, Toronto: University of Toronto Press.

- 2004a: *Dark Threats and White Knights. The Somalia Affair, Peacekeeping and the New Imperialism*, Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.

- 2004b: ”Imperilled Muslim Women, Dangerous Muslim Men and Civilised Europeans: Legal and Social Responses to Forced Marriages”, *Feminist Legal Studies* 12:129-174.

- 2007a: ”How is white supremacy embodied? Sexualized racial violence at Abu Graib”, *Canadian Journal of Women and the Law*, 17/2:342-363.

- 2007b: ”Stealing the Pain of Others. Reflections on Canadian Humanitarian Responses”, *Rewiew of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29/4:375-394.

Reeh, N. 2006: *Religion and the state of Denmark. State religious politics in elementary school system from 1721 to 1975. An alternative approach to secularization*, ph.d.-afhandling, København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet

Reisby, K. 2004: ”Didaktik i en mellemtid. Curriculære eftertanker”, *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 2/2004:75-85.

Rendtorff, K. 1998: ”Religion og livsoplysning. Grimmitt i dansk sammenhæng”, Grimmitt, M.: *Religionskundskab og menneskelig udvikling*, Odense: Odense Universitetsforlag, pp. 405-442.
Rubow, C 2000: *Hverdagens teologi. Folkereligiøsitet i danske verdener*, København: Forlaget Anis.

Sahlström; F. 1999: *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classroom of the Swedish Comprehensive School*, *Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education* 85, Uppsala/Stockholm.

Saugstad, T. 2004: ”Vejledning og intimitetstyranniet”, Krejsler, J. (ed.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 89-107.

Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (eds.) 2004: *Civil enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in four European Countries*, New York/Oxford: Berghahn Books.

Schnack, K. 1999: *Er didaktik og curriculum det samme?* Arbejdspapir, Danmarks Pædagogiske Universitet, http://www.dpu.dk/everest/Publications/Medarbejdere/schnack/20051005174113/CurrentVersion/Er%20didaktik%20og%20curriculum%20det%20samme.pdf., downloaded 15. november 2007.

- 1993: ”Sammenlignende fagdidaktik”, Schnack, K. (ed.): *Fagdidaktik og almen didaktik*, Didaktiske Studier vol. 5, Danmarks Lærerhøjskole, pp. 5-17.

- 2001: ”Curriculum”, ”Dannelse”, ”Didaktik”, Muschinsky, L. J. & Schnack, K. (eds.): *Pædagogisk Opslagsbog*, København: Christian Ejlers Forlag, henholdsvis pp. 34-48, 66-74.

- 2004: ”Dannelsens indhold som didaktikkens emne”, Schnack, K. (ed.): *Didaktik på kryds og tværs*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, pp. 9-24.

Selander, S. 1984: *Textum Institutionis: Den pedagogiska väven, en studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige*, Studies in Education and Psychology 15, Stockholm Institute of Education, Department for Educational Research, Malmö: CWK Gleerup, Liber Förlag.

Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M 1975: *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford: Oxford University Press.

Skeie, Geir 2001: ”Citizenship, Identity Politics and Religious Education”, in Hans-Günther Heimbrock et al.: *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Schriften aus dem Comenius-Institut, vol. 3, Münster: Lit-Verlag, pp. 237-252.

Staunæs, D. 2004: *Køn, etnicitet og skoleliv*, København: Samfundslitteratur.

Stoler, A. L. 1995: *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*, Durham/London: Duke University Press.

- 2002: *Carnal Knowledge and Imperial Power. Race and the Intimate in Colonial Rule*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Sunier, T. (forthcoming): *Teaching the Nation. Religious and Ethnic Diversity at State Schools in Britain and the Netherlands*.

Tange, N. 1999: *Religionspædagogiske pejlinger*, Frederiksberg: Religionspædagogisk Forlag.

Troyna, B. & Williams, J. 1986: *Racism, Education and the State: the Racialisation of Education Policy*, London: Croom Helm.

Vagtle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. 2002: *Tekst og Kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatik*, Bergen: J. W. Cappelens Forlag.

Westbury, I. 2000: ”Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?”, Westbury, I. et al. (eds.): *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 15-39.
Westbury, I. et al. (eds.) 2000: *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Villadsen, K. 2002: ”Michel Foucault og kritiske perspektiver på liberalismen. Governmentality eller genealogi som analysestrategi”, *Dansk Sociologi* 3/13:77-97.

Øland, T. 2007a: ”Det registrerede og det væsentlige – om former for anerkendelse”, *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, København: Hans Reitzels Forlag, pp. 559-572.

- 2007b: *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*, ph.d.-afhandling, Afd. for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Andet materiale:

Dupont, K. & Holm-Larsen, S. (eds.) 2004: *Folkeskoleloven 2004: Sammenstilling, bemærkninger og gennemførelsesbestemmelser m.v.,* Vejle: Kroghs Forlag.

Undervisningsministeriet 2006: *Lov om ændring af folkeskolen*, www.uvm.dk, senest downloaded 9. november 2007.

Fælles Mål, Faghæfte 3, Kristendomskundskab, april 2004, København: Undervisningsministeriets forlag, http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Kristendomskundskab/print/helefaget.pdf, senest downloaded 9. november 2007.

Orientering fra Københavns Kommunes Statistiske Kontor, ”Folketal i bydele, 1. januar 2004”, nr. 7, 7. april 2004.

Indvandrere og efterkommere. Faktaoversigt, Københavns Kommunes Statistiske Kontor, 26. august 2004.

Fyns Stiftstidende 23. december 2004: ”Asmaa er efterspurgt af ministre”, (af Pernille Strandby).

’Simon’ 3. september 2007: ”En frafalden taler ud – hvorfor jeg ikke længere stemmer Ø”, http://debat.modkraft.dk/read.php?2,87987,87987, senest downloaded 6. januar 2008.

Meidahl, C. 1989: *Mennesker og religioner*, Temahæfte 1 og 2 samt Lærervejledning, København: Aschehoug dansk Forlag.