

Annegrethe Ahrenkiel

Kontrol og dynamik
i
pædagogiske processer

– Et diskursanalytisk studie af kommunikation
i en ”usynlig” pædagogisk læringskontekst
med daghøjskolen som eksempel

– en Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring,
udgivet i samarbejde med Roskilde Universitetsforlag

Annegrethe Ahrenkiel

Kontrol og dynamik i pædagogiske processer

- Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med dagbøjskolen som eksempel

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring*, Roskilde Universitetscenter

1. udgave 2004 Roskilde Universitetsforlag

© Roskilde Universitetsforlag og forfatteren, 2004

Omslag: Torben Lundsted

Sats: Forfatteren

Tryk: Bookpartner A/S, Danmark

ISBN: 87-91387-08-6

Udgivet af:

Forskerskolen i Livslang Læring

Roskilde Universitetscenter

P10, Postboks 260

4000 Roskilde

Tlf: 46 74 26 39

Fax: 46 74 30 70

Email: forskerskolen@ruc.dk

www.ruc.dk/inst10/forskerskolen/

i samarbejde med

Roskilde Universitetsforlag

Rosenørns Allé 9

1970 Frederiksberg C

Tlf: 38 15 38 80

Fax: 45 35 35 78 22

Email: slforlag@sl.cbs.dk

www.samfundslitteratur.dk

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forord til afhandlingsserien

Denne ph.d.-afhandling er et bidrag til udviklingen af et nyt tværfagligt forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere - læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge - og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst. En ph.d.-afhandling et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvideenskabelige og problemorienterede horisont.

Dette forord vil ganske kort præsentere det forskeruddannelsesmiljø og forskningsområde, som arbejdet med ph.d.-afhandlingen er en del af.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved Institut for uddannelsesforskning blev etableret er der 30 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu 50 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 5-10 nye ph.d.-studerende. Det er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæstprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og

praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Annegrethe Ahrenkiels afhandling ”Kontrol og dynamik i pædagogiske læreprocesser” er baseret på et forskningsprojekt, som i udgangspunktet indgik som led i et større forskningsprojekt omkring Voksendidaktik, med særlig relation til AMU, VUC og daghøjskolen. I forlængelse af nogle af de indsigter Annegrethe Ahrenkiel opnåede via involveringen i dette større og bredere projekt, blev det af stor betydning at fokusere ph.d.-projektet mod de metodiske, metodologiske og teoretiske udfordringer Voksendidaktikprojektet rejste. På denne side er ph.d.-afhandlingen optaget af at stille skarpt på de pædagogiske processer således som de konkret forløber i institutionshverdagen, i det enkelte klasserum i de pågældende undervisningssituationer, samtidig med at der er en formuleret interesse i at etablere en sensitivitet over for at begribe – og dermed begrebssette – hvorfor og hvordan der foregår andet og mere end det der umiddelbart er forventet og tilsyneladende kan ses. Man kan med en vis ret sige, at afhandlingen dermed genetablerer et fokus på ”Den skjulte læreplan”. Annegrethe Ahrenkiel stiller sig imidlertid ikke tilfreds med muligheden for at indfange og beskrive den skjulte læreplan, således som den nu måtte forekomme inden for daghøjskolernes hverdagspraksis. I stedet insisteres på interessen for at

forstå og begribe eksistensen af ikke alene den skjulte læreplan, men for i det hele taget at kunne begrebsætte pædagogisk praksis som på samme tid en praksis etableret og båret af levende mennesker, af subjekter med intentioner, motiver og meningsskabende kapaciteter på den ene side, og en praksis der er indskrevet i på forhånd etablerede strukturer og magtrelationer på den anden side. I forsøget på at forfølge dette dobbeltblik, samt ikke mindst i forsøget på at få de to blikke til at nå eller i hvert fald gensidigt inspirere hinanden, inddrages undervejs flere teoretiske og metodiske perspektiver.

Annegrethe Ahrenkiel trækker således på den ene side på diskursanalysen, især således som den udformes af Norman Fairclough, samtidig med at hun på den anden side inddrager Pierre Bourdieus praxeologi. Med inddragelsen af disse to typer analytiske og teoretiske greb udfordrer Annegrethe Ahrenkiel sit materiale og det felt hun bevæger sig i med henblik på at indfange dobbeltheden af reproduktion af etablerede magtforhold over for muligheder for at indfange brud, ændringer og nydannelser.

I relation til den særlige uddannelsesmæssige kontekst projektet foregår inden for inddrages yderligere Basil Bernstein, som får en central placering i den fortsatte afprøvning af teoretiske greb der kan indfange kompleksiteten i de institutionaliserede hverdagslivsprocesser daghøjskolen er ramme omkring.

Der er tale om en afhandling der særligt giver sig i kast med at forfølge de teoretiske udfordringer involveringen i et større uddannelsesprojekt afstedkommer. Med sin inddragelse, perspektivering og kritiske diskussion af henholdsvis Fairclough, Bourdieu og Bernstein placerer projektet sig i brudfladerne mellem klasserumsforskning og uddannelsessociologi.

Forståelsen af voksenundervisningssammenhængen, som er projektets konkrete anledning, fastholdes og forfølges i forlængelse af dette som en flertydig og kompleks livssammenhæng, som nødvendigvis må forsøges begrebet ud fra samtidige mikro- og makrosociologiske perspektiver og tankeredskeber. Afhandlingen udgør et åbent undersøgende og nysgerrigt bidrag til at komme videre i denne bestræbelse.

Forord

Edwards, som har beskrevet forskellige studier af kommunikation i klasseværelser, fremhæver, at de fleste lærere, der har set deres undervisning på båndudskrift – og analyseret den – holder op med at tale så meget i klassen. Det er nok de færreste af os, der ville bryde os om at se vores egen kommunikation med studerende trykt sort på hvidt. For de fleste af os ville det nok betyde, at vi ville blive forfærdede over, hvor usammenhængende og dårligt formulerede vores sætninger er. Det er ikke tilfældet med den lærer, hvis undervisning, jeg har fået lov til at optage på bånd og analysere til denne afhandling. Faktisk blev jeg i læsningen af båndudskrifterne overrasket over hvor fuldførte de sætninger og tankegange, hun formåede at fremstille, var. I denne analyse er det imidlertid ikke spørgsmålet om den velformulerede lærer, der er i fokus. Det er heller ikke spørgsmålet om den gode og spændende lærer, men derimod spørgsmålet om, hvordan kommunikation i klasseværelset er indlejret i institutionelle magtforhold. I kommunikation foregår som regel en hel del under en forholdsvis pæn og uskyldig overflade, og det er disse mere usynlige dele af kommunikationen, jeg er interesseret i at se nærmere på. Den kommunikation, der foregår i klasseværelser, er formet af og reproducerer den institutionelle kontekst, men kommunikationen kan også være anledning til meningsfulde læreprocesser for både lærer og elever. Det er disse forhold, jeg søger at belyse nærmere i denne afhandling, og det havde ikke kunnet lade sig gøre, hvis ikke lærere, deltagere og ledere fra forskellige daghøjskoler rundt om på Sjælland havde givet mig lov til at få indblik i deres dagligdag i daghøjskolen. Derfor en stor tak til deltagere, lærere og ledere for deres åbenhed og tillid. Især en tak til den lærer, hvis undervisning jeg fik lov til at observere og bånd med henblik på at producere empiri til denne afhandling.

Annegrethe Ahrenkiel

Januar 2002

Tillæg til 2004 udgave:

Denne redigerede version af min afhandling udgives 2 år efter dens færdiggørelse. I mellemtiden er der sket en række ændringer i daghøjskolelovgivningen, som bl.a. har betydet, at der i dag er færre end 20 daghøjskoler tilbage. Det ændrer imidlertid ikke ved afhandlingens relevans, da omdrejningspunktet er diskursanalysens muligheder for at diskutere læring i institutionelle kontekster. For at trække dette perspektiv frem har jeg ændret den oprindelige konklusion, så den i mindre grad opsummerer afhandlingen og i højere grad sætter fokus på de fremadrettede perspektiver for at anvende kritisk diskursanalyse i uddannelsesforskningen.

Annegrethe Ahrenkiel

Januar 2004

Indholdsfortegnelse

<u>INDLEDNING</u>	11
PROJEKTETS UDVIKLING	13
RELATIONEN TIL VOKSENDIDAKTIKPROJEKTET	21
PROJEKTETS OPBYGNING	28
<u>1. MIKRO-MAKRORELATIONER: LOKALE KONSTRUKTIONER OG SOCIALE STRUKTURER</u>	31
ET ÅBENT SYSTEM	31
STRUKTURALISME	34
SOCIALKONSTRUKTIVISME	37
BOURDIEUS STRUKTURALISTISKE KONSTRUKTIVISME	43
KRITIK AF BOURDIEUS KONSTRUKTIVISME	49
BERNSTEIN OG BOURDIEU	52
PRAKSIS SOM UDGANGSPUNKT	56
STRUKTURALISME OG KONSTRUKTIVISME I DE TRE TEORIER	59
<u>2. FAIRCLOUGH OG KRITISK DISKURSANALYSE</u>	62
FAIRCLOUGHS PROJEKT	62
FAIRCLOUGHS DISKURSBEGREB	66
DISKURSERS TRE FUNKTIONER	68
FAIRCLOUGHS TREDIMENSIONELLE MODEL	71
INTERDISKURSIVITET OG INTERTEKSTUALITET	76
SOCIAL FORANDRING	78
UDVIKLINGSPERSPEKTIVER FOR KRITISK DISKURSANALYSE	79
<u>3. BERNSTEINS TEORI OM PÆDAGOGIKKENS SOCIALE LOGIK OG DYNAMIK</u>	81

BERNSTEINS UDDANNELSESSOCIOLOGISKE PROJEKT	82
KODEBEGREBET	85
MAGT OG KONTROL	88
SYNLIG OG USYNLIG PÆDAGOGIK	98
PÆDAGOGISKE DISKURSER	103
UDVIKLINGSPERSPEKTIVER FOR BERNSTEINS UDDANNELSESSOCIOLOGI	111

4. MOD ET KONTEKSTUELT LÆRINGSBEGREB – DISKUSSION AF BEGREBER OG METODER TIL ANALYSE AF PÆDAGOGISKE PRAKTIKKER

113

LÆRINGSPERSPEKTIVER HOS BERNSTEIN OG FAIRCLOUGH	113
FELTARBEJDETS ETNOGRAFISKE INSPIRATION	120
FELTARBEJDETS FORLØB	127
DISKUSSION AF TEORETISKE BEGREBER TIL ANALYSEN	131

5. ASPEKTER AF DAGHØJSKOLENS REGULATIVE DISKURS

139

DAGHØJSKOLENS HISTORIE OG FORMÅL	140
DAGHØJSKOLENS REGULATIVE DISKURS	149
FREMMØDEKONTROL	150
FÆLLESSKABSVÆRDIER	155
FRAVÆR OG PASSIVITET SOM MODREAKTION	161
DE UNGE OG DE ÆLDRE	163
FAGLIG ORIENTERING ELLER PERSONLIG UDVIKLING	166
UNDERVISNINGENS INDHOLD OG ARBEJDSFORMER	172
AFRUNDING	175

6. REGULERING OG LÆRING Gennem UNDERVISNING – ANALYSE AF EN SEKVENSSAMTALE

178

DEN KORTE SEKVENSSAMTALE	181
--------------------------	-----

SEKVENSENS STRUKTUR	185
DEN OVERORDNEDE STRUKTUR	188
FØRSTE TRANSAKTION	194
ANDEN TRANSAKTION	198
TREDJE TRANSAKTION	201
FJERDE TRANSAKTION	203
DOBBELT DAGSORDEN	207
OPSAMLING: LÆRINGSKONTEKSTENS KARAKTER	208
ANALYSE AF LANG SEKVEN	212
DELTAGERDISKUSSION – LÆRERSTYRET DISKUSSION	223
FREMLÆGGELSE AF KØNSFORSKELLE	228
INTERDISKURSIVITET I KLASSEN?	230
KONSTRUKTION AF ET KVINDEFÆLLESSKAB	233
AFRUNDING	236
<u>KONKLUSION: HVORFOR INDDRAGE DISKURSANALYSE I</u> <u>UDDANNELSESFORSKNINGEN?</u>	<u>238</u>
DISKURSANALYSE OG LÆREPROCESSER OG UDDANNELSE	240
LÆRING OG KONTEKST	247
DET SAMFUNDSMÆSSIGE ASPEKT	250
<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>253</u>

Indledning

Denne afhandling er blevet til i et samspil mellem metodologiske og teoretiske interesser på den ene side og konkrete erfaringer med dagligdagen i daghøjskoler på den anden side. Udgangspunktet var bl.a. en interesse i at benytte den detaljerede sproglige analyses potentialer i udforskningen af læreprocesser i uddannelsesinstitutioner, fordi jeg antog, at denne metode ville kunne give indsigt i betydningsfulde momenter og nuancer i den kommunikation, der finder sted i et klasserum. Samtidig har jeg i hele ph.d. forløbet været fast tilknyttet Voksendidaktikprojektet, et treårigt forskningsprojekt, som søger at belyse voksenuddannelser i et deltagerperspektiv.¹ Her har jeg foretaget feltarbejde på især daghøjskoler. I rapporterne fra Voksendidaktikprojektet lægger vi stor vægt på, at den daglige praksis i voksenuddannelsesinstitutioner må forstås i sammenhæng med rammebetingelser for deres virke. En af pointerne i Voksendidaktikprojektet er, at der i daghøjskolen (og de øvrige voksenuddannelser, som projektet beskæftigede sig med – AMU og VUC) er en række modsætninger og konflikter på spil, som ikke kan forstås alene på baggrund af de konkrete aktørers umiddelbare intentioner og ønsker, men må forstås i relation til de vilkår, som praksis foregår under. Erfaringerne fra Voksendidaktikprojektet forstærkede således ønsket om at udvikle en teoretisk og metodologisk tilgang, der kunne belyse pædagogiske konteksters betydning for læreprocesser, for siden hen at analysere konkrete eksempler på interaktioner i uddannelsesinstitutioner ved hjælp af disse begreber og metoder. Derfor har jeg søgt teorier som på forskellig vis søger at begrebssætte samspillet mellem konkrete praktikker og bredere samfundsmæssige tendenser og forandringer. Denne afhandling er således primært en metodologisk diskussion af begreber og metoder til at belyse og studere formidlingen mellem processer på makroniveau og processer på mikroniveau, og jeg søger at eksemplificere denne metodologiske diskussion gennem analyse af konkrete

¹ Voksendidaktikprojektet startede i 1997 og blev afsluttet ved udgangen af år 2000. Det blev ledet af Knud Illeris med Birgitte Simonsen og mig selv som faste medarbejdere og Marie-Louise Sederberg og Lizzie Mærsk Nielsen som tilknyttede medarbejdere. Projektet blev finansieret af Undervisningsministeriets Folkeoplysningsafdeling, Arbejdsmarkedsstyrelsen, Roskilde Universitetscenter og Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen.

interaktioner med hovedvægt på en tekstnær analyse af en klasserumssamtale fra et daghøjskoleforløb.

Daghøjskolen er således ikke den primære interesse i denne afhandling, men det forløb, jeg belyser, har grundlæggende eksemplarisk karakter. Det gælder primært i forhold til de teorier og metoder, jeg diskuterer, og sekundært i forhold til karakteren af den læringskontekst, der kendetegner det pædagogiske forløb, jeg undersøger. Et særligt kendetegn ved daghøjskolen er dens formål om at opbygge almene og personlige kompetencer hos de voksne deltagere, frem for en specifik faglighed. Et andet kendetegn er fraværet af eksamener. En sådan læringskontekst er eksempel på det Bernstein, som er en af hovedteoretikerne i dette projekt, kalder for ”usynlig pædagogik”. Her lægges mere vægt på deltagernes personlige udvikling og kreative udfoldelsesmuligheder end på faglige præstationer, og den usynlige pædagogiks evalueringskriterier er implicite. Bernsteins pointe er, at en sådan pædagogik kræver specifikke kulturelle og klassemæssige kompetencer at begå sig i, og at den differentierer på andre måder end traditionelle (synlige) præstationsorienterede pædagogiske praktikker. Ved at analysere interaktioner og differentieringsformer i en sådan læringskontekst ønsker jeg at levere et kritisk bidrag til diskussionen om indretningen af fremtidens voksenuddannelser, hvor der også i højere og højere grad sættes på udvikling af personlige kompetencer gennem uddannelse med ”kompetenceregnskab” og ”livslang læring” som nøglebegreber. Afhandlingen rummer således også en kritisk diskussion af pædagogiske praktikker, der i sin selvforståelse er ”personligt udviklende”, og hvor det, Fairclough – en anden hovedteoretiker i denne afhandling – kalder for ”diskursers teknologisering”, er på spil.

Afhandlingen falder i to dele. Første del udgøres af kapitel 1-3, kapitel 4 danner overgang til anden del, som er kapitel 5 og 6. Første del er en teoretisk/metodologisk diskussion af teorier og begreber, der søger at belyse sammenhænge mellem samfundsmæssige strukturer og magtrelationer og specifikke sociale begivenheder. Denne første indledende og generelle diskussion tjener til en forståelse af pædagogiske kontekster i bred forstand og deres betydning for konkrete interaktioner. Jeg starter med mere generelle videnskabsteoretiske diskussioner om sammenhænge mellem processer på makroniveau og processer på mikroniveau og søger gradvist at spe-

cificere diskussionen med begreber fra forskellige teorier, der lægger vægt på disse sammenhænge og mere specifikt orienterer sig mod uddannelsesinstitutioner, og søger dernæst at operationalisere begreberne til analyse af konkrete interaktioner i uddannelsesinstitutioner. Her tjener anden del med analyse af observationer og en klasserumssamtale til eksemplarisk belysning af tilgangen og til illustration af dens muligheder. Anden del er således analysedelen, hvor jeg kigger på konkrete interaktioner i en usynlig pædagogisk læringskontekst og belyser dens konsekvenser for deltagerne, både mht. læring og mht. differentiering. Her ser jeg nærmere på lærer-elev relationers opbygning, på formidling af implicite evalueringskriterier, og på læringsmuligheder og -begrænsninger i formidlingen af et fagligt indhold i forhold til den usynlige pædagogiske læringskontekst.

Min problemformulering har således to dimensioner, hvor hovedvægten er på den første:

Hvordan kan man analysere kommunikative interaktioner i uddannelsesinstitutioner i sammenhæng med den institutionelle kontekst?

Hvilke betingelser giver en usynlig pædagogisk læringskontekst for deltagernes læringsmuligheder og -begrænsninger?

Projektets udvikling

Fra et livshistorisk til et institutionelt perspektiv

Oprindeligt havde jeg en intention om at belyse sammenhænge mellem livshistorie og læring i uddannelsesinstitutioner. Jeg har tidligere beskæftiget mig med, hvordan deltagernes livshistorie har betydning for deres tilgang til voksenuddannelser, og hvordan deres hverdagsliv påvirkes af deltagelse i voksenuddannelser ved at lave livshistoriske interview med kvinder, som primært belyste voksenuddannelsens betydning for livet udenfor uddannelsesrummet (Ahrenkiel og Eriksen 1996).

Sådan en undersøgelse sagde mere om baggrunde for deltagelse i uddannelsesforløb end den egentlige deltagelse. I Voksendidaktikprojektet så jeg en mulighed for at følge op på dette perspektiv ved at kunne gå nærmere ind og se på, hvordan hverdagsliv og livshistorie også sætter sig igennem og får betydning for aktiviteterne i selve uddannelsesinstitutionen. Dette ud fra en forståelse af, at livshistoriske tilgange også må inddrage spørgsmål om institutionelle praktikker.

Min indfaldsvinkel til projektet har således været deltagerorienteret, og jeg har via observation og interview søgt at få hold om deltagerenes oplevelse af at gå på daghøjskole. Men jeg forlod den livshistoriske tilgang til fordel for en mere uddannelsessociologisk, for at kunne gå i dybden med de institutionelle forholds betydning for uddannelsesdeltagelsen. Jeg blev slået af den massive kritik og utilfredshed med voksenuddannelserne, som deltagerne berettede om i interviewene, og observationerne gav indtryk af mange diskussioner og forhandlinger om, hvad det vil sige at gå på daghøjskole, og til tider højlydte irritationer over undervisningen, organiseringen af aktiviteterne, udstyret og lokaleforholdene, aktiveringslovgivningen og sagsbehandlingernes administration af den og deltagerenes indbyrdes forhold til hinanden. I Voksendidaktikprojektet konkluderer vi, at utilfredsheden og kritikken ikke alene skyldes interne forhold på uddannelserne, men ydre forhold omkring uddannelserne, særligt deltagerenes indgang til forløbene² og mangel på perspektiv for, hvad der skal ske efter uddannelserne. Disse forhold bevirker, at jeg i stigende grad har orienteret mig mod uddannelsessociologiske teorier, der satte fokus på magtrelationer og kontrolfunktioner frem for mere individorienterede livshistoriske forklaringer på deltagerenes ageren i uddannelsesrummet. Særligt er jeg interesseret i uddannelsesrummets betydning bredt forstået som et felt defineret af forskellige og overlappende interesser, men også som et felt med sine egne logikker og dynamikker. Spørgsmålet om læring er stadig til stede i projektet, men frem for at se læring i et biografisk perspektiv, har jeg valgt at se læring i et institutionelt perspektiv og at fokusere på læringskontekstens betydning for deltagerenes læringsmuligheder og -begrænsninger.

² Her tænker jeg især på det element af tvang i forhold til aktiveringslovgivningen, som mange deltagere fremhæver som et vilkår for deres deltagelse.

Den sociologiske drejning i mit projekt indgår dels som en kritik af underbelyste forhold i dele af læreprocesforskningen, men kan også hænge sammen med, at omdrejningspunktet for mit projekt har været daghøjskolen som institution. Daghøjskolerne har i den aktuelle historiske situation en særlig karakter, idet de dels indgår som led i folkeoplysningstænkningen og dels som led i arbejdsmarkedspolitikken. Mange daghøjskoler er startet i 1970'erne som led i et progressivt tiltag, der gik på at give arbejdsløse et ordentligt og meningsfuldt tilbud i en samfundsmæssig situation med høj arbejdsløshed. På den måde ligger der i daghøjskoleideologien en stærk forventning om at forbedre deltagerne hverdag, og gennem kreative aktiviteter og faglig undervisning at udvikle deltagerne personligt og forbedre deres kvalifikationer, og gennem beskæftigelse med almene emner at oplyse og engagere deltagerne i samfundsdebatten. I den nuværende historiske situation, hvor arbejdsløshedsprocenterne i hvert fald på papiret er relativt lave, og hvor aktivering indgår som led i arbejdsmarkedspolitikken, er daghøjskolernes rolle i samfundet også ændret. Daghøjskoler rekrutterer nu i høj grad deltagere via arbejdsformidlinger og kommunale sagsbehandlere, der henviser deltagerne til daghøjskoleforløb, og hvor deltagerne føler sig mere eller mindre tvunget til at deltage i forløbene. Der er sjældent tale om et egentligt tilvalg, men snarere om fravalg af andre aktiveringstilbud. Aktiveringen og daghøjskolernes ændrede finansieringsform betyder også, at daghøjskolernes udbud har ændret karakter fra at være præget af kreative fag (tegning, teater, alternativ behandling osv.) og alment samfundsoplysende tilbud (samfundsfag osv.) til at være mere snævert arbejdsmarkedsforberedende (edb- og vejledningsforløb) eller uddannelsesorienterede tilbud (dansk, regning, psykologi). Kombinationen af at være en institution, som i sin selvforståelse er folkeoplysende, og en institution, der er et arbejdsmarkedspolitisk redskab, giver til tider nogle modsætningsfyldte signaler til deltagerne i den daglige praksis på daghøjskolerne. I projektet her er jeg interesseret i at belyse, hvordan forskellige interesser og intentioner med daghøjskolevirksomheden giver sig udslag i den daglige undervisningspraksis, og hvordan disse forskellige interesser og intentioner spiller med og mod hinanden og med forskellige følgevirkninger for forskellige deltagere.

Integrationen af et socialkonstruktivistisk og strukturalistisk perspektiv

Som sagt havde jeg fra starten en interesse i at belyse de lingvistiske analysebegrebers potentialer i forskning, der i høj grad benytter sig af tekster, særligt empiriske undersøgelser, hvori der bl.a. indgår interview. I mine danskstudier har jeg tidligere arbejdet med sproglige analyser og havde en fornemmelse af, at mange af de tolkninger, som uddannelsesforskere laver vha. psykologiske og sociologiske teorier og teorier om didaktik og læring, kunne uddybes og nuanceres, hvis der fandt en egentlig integration af lingvistiske og sociale teorier sted, og disse indsigter blev operationaliseret i en analyse. Særligt mente jeg, at den sproglige analyse af interaktioner i et klasserum ville være i stand til at belyse åbninger i læreprocesser ved at se på, hvordan oplevelser og forståelser blev bragt i spil i uddannelsessituationer – også selv om disse situationer ikke umiddelbart bliver fremhævet som betydningsfulde læringssituationer i interview. Undersøgelser lavet med afsæt i kombinationen af erfaringsbegrebet og hverdagsbevidsthedsteorien, som Henning Salling Olesen har formuleret den (Olesen 1985), kan tendere til i alt for høj grad at fokusere på blokeringer af erfaringsdannelse.³ Jeg havde således en intention om via den sprogligt detaljerede analyse af samtaler i undervisningssituationer at kunne vise, at der ikke bare finder blokeringer af læreprocessen sted, men også en række åbninger, som kunne give mulighed for læreprocesser på længere sigt. Jeg ville gerne via den sproglige analyse undersøge, hvordan erfaringer bringes i spil og afdække, hvordan erfaringsdannelse hhv. hindres og fremmes i konkrete uddannelsesforløb. Intentionen om at se åbninger og sprækker i læreprocesser er stadig til stede, men læring bliver set som et socialt fænomen i forhold til de institutionelle rammefaktorer, frem for fra et kognitivt og emotionelt perspektiv. Omgang med konflikter og modsætninger afhænger ikke bare af deltagerens sejlivede handle- og tankemønstre, men også af de institutionelle rammebetingelser, som deres praksis hele tiden må tage højde for. Dette per-

³ Jf. Weber 1995. s. 30-31. Dette er en kritik, som også kan rettes mod mine egne tidligere analyser af livshistoriske interview, hvor vi også i langt højere grad ser blokeringer af læreprocesser. For at kunne lave andre tolkninger var jeg overbevist om, at der måtte produceres mere viden om, hvad der skete i uddannelsesinstitutionerne.

spektivskifte betyder dog også, at jeg frem for at have deltagernes læreprocesser som genstandsfelt i stedet fokuserer på betingelser for læring.

I første omgang havde jeg således primært tænkt den sproglige analyse som et redskab og en metode til at komme mere i dybden med detaljerne i læringsituationer. Ønsket om at integrere den sproglige analyse med teorier om social forandring og læring bevirkede, at jeg valgte at tage udgangspunkt i Faircloughs version af kritisk diskursanalyse, idet denne tilgang netop sigter på et sådant projekt. Men min vej ind i kritisk diskursanalyse har også gjort det tydeligt, at kritisk diskursanalyse ikke blot er en neutral metode, der kan anvendes med et hvilket som helst teoretisk udgangspunkt, men har en række implikationer for, hvordan man anskuer pædagogiske processer. Min læsning af Fairclough har givet indsigter i det sproglige niveauets særlige betydning. Kritisk diskursanalyse hviler på et socialkonstruktivistisk grundlag og det betyder, at jeg med et sådant udgangspunkt også kommer til at anlægge bestemte perspektiver på udforskningen af læreprocesser. Derfor blev en anden teoretisk og metodologisk interesse at udvikle elementer til en læringsforståelse på et sådant grundlag. Kombinationen af de konkrete oplevelser i daghøjskoleinstitutionerne og min teoretiske/metodologiske tilgang bevirker, at jeg i høj grad finder det nødvendigt at understrege, at læring må ses i forhold til konteksterne for læring – både de lokale kontekster og den bredere samfundsmæssige kontekst, som læringen finder sted i. Hvis læring betragtes som et socialt fænomen må det også belyses, hvordan det sociale får betydning for læreprocesserne.

Et generelt problem i udforskningen af læreprocesser er, at man ikke kan vide noget om de indre processer, men må studere dem ud fra ydre tegn på eller indikatorer på læring og derfra slutte os til, hvad der ”foregår i hovedet og kroppen på folk”. Når Piaget f.eks. taler om læring som et sammenspil mellem akkomodative og assimilative processer, så er hans grundlag for at studere disse processer bl.a. også børns ydre handlinger med f.eks. klodser. Det vil sige, at også Piagets kognitive tilgang må ud fra en konkret praksis slutte sig til, hvordan det indre er struktureret. Ud fra hvordan børn i forskellige alderstrin manipulerer med objekter, konstruerer han forskellige teoretiske modeller til at beskrive, hvordan de indre psykiske strukturer fungerer på forskellige stadier. I sådan en læringsforståelse er fokus på de kognitive processer, men problemet er, at sådanne labo-

ratorieforsøg i høj grad søger at udelukke ydre ”forstyrrende” elementer for at kunne studere det kognitive ”i ren form”. Men virkelige læreprocesser finder aldrig sted isoleret fra omgivelser. Illeris m.fl. har kritiseret Piaget for at underbelyse de emotionelle processers betydning for læringen, ofte i form af motivationelle forhold, som har afgørende betydning for læringen⁴. Men også i en sådan tilgang til læring kan forståelsen af det sociale være underbelyst. At læreprocesser er sociale vil dels sige, at de har en livshistorisk baggrund – når nogle anvender begrebet ”sociale læreprocesser”, så er det netop dette aspekt, der er i fokus.⁵ Men at læreprocesser er sociale vil også sige, at de foregår i et rum, som også har betydning for læringen. Dette rums magtstrukturer og kontrolformer vil tillade at bestemte interaktioner (og manipulationer med klodser) kan finde sted, men også sanktionere andre. Disse ydre faktorerers betydning for læringen er ofte underbelyst, også i læringsteorier, der søger at komme væk fra det kognitive paradigme indenfor læringsforståelsen, og netop understøtter, at læring er et integreret aspekt af enhver praksis.⁶ Problemet med disse tilgange er

⁴ Se f.eks. Illeris 1995. Kritikken går igen i Illeris 1999 om end det sociale i højere grad betones her, dog med fokus på det sociale som et ”samspils” element. Illeris fremhæver, at læring kan betragtes fra forskellige perspektiver, men integrerer ikke et egentligt socialkonstruktivistisk perspektiv i sin egen forståelse i den forstand, at de forskellige teorier konstruerer genstanden ”læring” på forskellige vis. Genstanden ”læring” er der tilsyneladende, og så kan vi som forskere anlægge forskellige perspektiver på den, uden at den selv af samme grund forandres.

⁵ Det gælder f.eks. Thomas Leithäuser, der med begrebet ”social læring” netop betoner det livshistoriske aspekt, men også i Regina Becker-Schmidts forståelse af social læring, er det livshistoriske aspekt i fokus. De historiske og samfundsmæssige betingelser indgår også i begge tilgange til læring, og de tager også udgangspunkt i analyser af kommunikativ interaktion, men fokus er stadig på de indre psykodynamiske aspekter og processer og de livshistoriske aspekters betydning for disse processer betones.

⁶ Jeg tænker her især på Lave og Wengers teori om situeret læring, hvor læringen primært analyseres i relation til den lokale (samspils)kontekst. Forskellen på Leithäusers forståelse af ”social læring” og Wengers blev særligt tydelig på et seminar om social læring på RUC d. 23. januar 2001, hvor begge deltog. Selvom Wenger i ”Communities of Practice” (1999) forsvare sig mod det konsensusprægede og harmoniske billede af læreprocesser, der lægges op til i ”Situated learning” (1991) – jf. alene termen ”praksisfællesskab” i modsætning til f.eks. kampfelt – så synes jeg ikke, at han udfolder, hvad magtforhold m.m. betyder for deltagelse i praksisfællesskabet og for praksisfællesskabets forandring. Når læring i uformelle læringskontekster fremstår harmonisk og konsensuspræget skyldes det, at Lave og Wenger ikke i tilstrækkelig grad indtænker, hvordan magtforhold sætter sig igennem i interaktionerne i praksisfællesskaberne. Wenger fremhæver i forhold til denne kritik, at ”*saying that communities of practice produce their practice is not saying that they cannot be influenced, manipulated, duped, intimidated, exploited (...) But it is saying that the power, benevolent or malevolent – that institutions, prescriptions or individuals have over the practice of a community is always mediated by the community’s production of its practice. External forces have no direct power over this production because, in the last analysis (...) it is the community that negotiates its enterprise.*” (Wenger 1999, s. 80)

Selvom Wenger fremhæver, at der ikke er tale om en direkte afspejling af magtforhold m.m. i de konkrete praksiser, så betyder hans blik for ”fællesskabets egne forhandlinger af dets virksomhed” at

imidlertid, at de i høj grad betragter læring som et resultat af menneskers interaktioner (praksisfællesskabet), og at de ikke belyser, hvordan den lokale kontekst hænger sammen med den mere globale kontekst for interaktionerne og dermed også er medbestemmende for interaktionerne. Der mangler i høj grad fokus på de makrosociologiske faktoreres betydning for de interaktioner, som studeres på mikroniveau – på læringskontekstens betydning for læreprocesserne. Denne kontekst er både den umiddelbare interaktionskontekst – f.eks. klasserummet, men også den mindre umiddelbare kontekst, som f.eks. institutionen i sin helhed og samfundsmæssige forhold generelt, den historiske kontekst, læringen indgår i. Derfor blev den teoretiske/metodologiske interesse at studere, hvordan sammenhænge mellem processer på makroniveau og processer på mikroniveau kan studeres, særligt hvordan formidlingen mellem disse niveauer kan forstås og studeres og at operationalisere disse forståelser til studiet af interaktioner og kommunikation i klasserummet. I dette projekt forstår jeg læreprocesser som sociale i den forstand, at de er indlejret i en kontekst, som præger interaktioner i uddannelsesinstitutioner, og jeg ser de betydningskonstruktioner, som finder sted her, som sociale konstruktioner i den forstand, at de er konstruktioner i en bestemt kontekst på et bestemt tidspunkt.

Det socialkonstruktivistiske og diskursanalytiske perspektiv har bevirket, at jeg har fået uddybet forståelsen af sprogets betydning i udformningen af det sociale, i konstitueringen af identiteter, relationer og verdensbilleder. Men samtidig har jeg villet fastholde, at de lokale konstruktioner aldrig er tilfældige eller vilkårlige konstruktioner, men må forstås i sammenhæng med konteksten. For at fastholde dette blik for sociale struktureres betydning for lokale konstruktioner i uddannelsesinstitutioner har jeg fundet det nødvendigt at integrere Faircloughs konstruktivistiske og diskursanalytiske tilgang med teorier, der i højere grad integrerer et strukturalistisk perspektiv i belysningen af social praksis og beskæftiger sig med uddannelsesinstitutioner. I første omgang orienterede jeg mig mod Bourdieu,

der ikke fokuseres på, hvordan disse forhandlinger **indirekte** er præget af eksterne magtforhold – medieringen af magtforhold, som han omtaler, er ikke i fokus.

fordi han på samme måde som Fairclough betoner sammenhængen mellem bredere samfundsmæssige tendenser og strukturer og lokale begivenheder og betydningskonstruktioner, og fordi begge lægger vægt på at tage udgangspunkt i praksis, der hos Bourdieu både beskrives som meningsfuld og rationel fra den enkelte aktørs perspektiv (den praktiske fornuft) samtidig med, at relationen til strukturelle magtforhold fastholdes. Men selvom Bourdieu fremhæver sammenhænge mellem makroprocesser og mikroprocesser, så giver hans tilgang ikke tilstrækkelig mulighed for at belyse formidlingen mellem dem. En anden svaghed ved Bourdieus tilgang er, at den ikke integrerer de konstruktivistiske indsigter på tilstrækkelig vis, og dermed kommer fokus i mindre grad til at blive på sociale forandringer som hos Fairclough, men på social reproduktion. Da jeg begyndte at læse Bernstein blev det klart for mig, at denne tilgang i langt højere grad kunne forenes med mit udgangspunkt i kritisk diskursanalyse. Bernstein går i højere grad end Bourdieu ind i de interne processer i uddannelsesinstitutioner og beskæftiger sig specifikt med pædagogiske diskurser, og har en række begreber til at beskrive de lokale praktikker i uddannelsesinstitutioner i relation til samfundsmæssige magtforhold, samtidig med, at han er mere åbenlyst interesseret i at se på mulighederne for forandring. Bernsteins uddannelsessociologiske tilgang var langt mere forenelig med det konstruktivistiske element. Samtidig synes Bernsteins begreb om usynlig pædagogik at kunne hjælpe til at forstå og forklare en række af de tendenser, der var dominerende i de empiriske undersøgelser. De tre tilgange har altså samme udgangspunkt i interessen i at belyse sammenhænge mellem makroprocesser og mikroprocesser, og i betoningen af konstruktivistiske og strukturalistiske forståelser, men jeg har valgt at gå i dybden med Bernstein og Fairclough, fordi deres tilgange i højere grad lægger vægten på dynamikker i konkrete kommunikative interaktioner, og samtidig har begge blik for sammenhængen til den bredere samfundsmæssige kontekst for kommunikative interaktioner.

Relationen til Voksendidaktikprojektet

Som det allerede fremgår, har jeg gennem hele projektperioden været tilknyttet Voksendidaktikprojektet og foretaget empiriske undersøgelser i dette projekts regi, ligesom jeg har været med til at skrive rapporter fra projektet. Voksendidaktikprojektet har således været en væsentlig baggrund for denne afhandling, hvor jeg søger at gå i dybden med nogle af de forhold og problematikker, vi belyser i Voksendidaktikprojektet. I det følgende vil jeg kort redegøre for Voksendidaktikprojektets undersøgelser og konklusioner og beskrive, hvilke aspekter jeg uddyber i denne afhandling.

Voksendidaktikprojektet er en kvalitativ undersøgelse, som sigter på at belyse tre voksenuddannelser i et deltagerperspektiv. Frem for at se på hensigter med voksenuddannelserne i et uddannelsespolitisk kvalificeringsperspektiv, ønskede vi at få indsigt i deltagerens faktiske oplevelser af at deltage i voksenuddannelser, og på baggrund af analyse af disse at pege på centrale områder for videreudvikling af voksenuddannelserne. Jeg tog mig især af daghøjskoleområdet og lavede en tredages forundersøgelse på et edb-forløb på en daghøjskole bestående af observation på forløbet, snakke med lærere og leder og interview med 5 deltagere. Herefter fulgte jeg et tilsvarende forløb på samme daghøjskole i efteråret 1998. Forløbet var på 18 uger, og jeg var til stede fra første kursusdag og 8 kursusdage i løbet af de første 3 uger, kom igen en enkelt dag til valgfagsuge og var til stede 3 dage i slutningen af forløbet, hvor jeg brugte en dag på at lave rollespil og gruppediskussioner med deltagerne om deres oplevelse af forløbet. Disse undersøgelser på edb-forløbet blev suppleret med undersøgelser på et mere klassisk daghøjskoleforløb på en anden daghøjskole, hvor edb indgik som en del af undervisningen i almene samfundsfag og kommunikation. Her foretog jeg fire dages observation midt i forløbet, kombineret med individuelle interview og et gruppeinterview.⁷ Sideløbende hermed deltog jeg enkelte gange i observation og gruppeinterview på AMU og VUC.

På baggrund af undersøgelserne i Voksendidaktikprojektet konkluderer vi her, at voksne deltagere har et meget ambivalent forhold til deres voksenuddannelser. Det er ofte ydre krav om omstilling og udvikling og/eller

⁷ I kapitel 4 redegør jeg nærmere for valget af metoder og detaljerne omkring dem.

aktivering, der fører til deltagelse i forløbene, blandet med deltagernes egne ønsker om at lære nyt for at finde nye veje i forhold til de forandringer, der er sket i deltagernes liv, og for at kunne få en fastere tilknytning til arbejdsmarkedet. Et stort problem er dog manglen på udsigt til, hvad forløbet fører med sig og en stærk tvivl hos deltagerne om, hvorvidt uddannelsesforløbet faktisk sikrer en form for tilknytning til arbejdsmarkedet eller forbedrer deres mulighed for at klare sig i et langsigtet kvalificeringsforløb i uddannelsessystemet.⁸ Det manglende perspektiv og det ambivalente forhold til uddannelserne medvirker til at producere megen kritik og mange frustrationer hos deltagerne. I dagligdagen er en række modsætninger på spil, som vi betegner som modsætninger mellem engagement og ligegyldighed, mellem ansvarlighed og barnliggørelse, mellem målrettethed og usikkerhed og mellem oplevelse af tvang og frivillighed. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at deltagerne er meget opsatte på at lære f.eks. edb i håb om, at det kan blive en vej tilbage til arbejdsmarkedet. Disse forhåbninger er dog blandet med stor usikkerhed i forhold til, om de overhovedet kan lære det, og deltagerne bliver ofte mødt med opfordringer til at tage det roligt og forsikringer om, at det nok skal gå. Dette er medvirkende til at frembringe en tvivl om, hvorvidt forløbene nu også forbedrer deres muligheder på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet, som også ligger i deltagernes indgang til forløbene, der af nogle opleves mere som ”pasningsordninger” end som seriøse uddannelser. Disse forhold producerer forskellige former for ligegyldighed overfor uddannelsesdeltagelsen f.eks. i form af stort fravær. Der er megen kritik af fremmødekontrollen, bl.a. fordi den signalerer, at deltagerne ikke selv er ansvarlige for deres læring, og at det ikke først og fremmest er læring, det handler om, samtidig med at både lærere og deltagere igen og igen fremhæver, at ”vi er vel voksne mennesker”. For at håndtere disse modsætninger og vilkårene for uddannelsesdeltagelsen udvikler deltagerne en række ”strategier”, der kan betragtes som forskellige måder

⁸ De mest tilfredse uddannelsesdeltagere var typisk folk på VUC's HF-niveau, som havde etableret et langsigtet perspektiv med deres uddannelsesdeltagelse – først hf-eksamen, så ind på en videregående uddannelse. De var ofte økonomisk sikret for en længere tidsperiode, via revalidering. Det langsigtede perspektiv betød, at de i højere grad tog uddannelsesprojektet på sig og at de fik ro til at engagere sig i uddannelsesaktiviteterne og udtrykte interesse og begejstring for at lære noget nyt, mens f.eks. daghøjskoledeeltagere, der var aktiverede, gav udtryk for, at de føler sig ”lidt jagtet fra arbejdsformidlingens side” og har svært at koncentrere sig om undervisningen, ”fordi jeg sidder og tænker: Du skal videre, hvad er det nu næste gang” (Ahrenkiel m.fl. 1999, s. 63).

at håndtere uddannelsesdeltagelsen på i sammenhæng med deltageres bevæggrunde for at være i uddannelsen og i forhold til de institutionelle og samfundsmæssige betingelser, som er med til at sætte dagsordenen for den daglige praksis i uddannelserne (Ahrenkiel m.fl. 1999, s. 179 ff.). Strategi-begrebet betegner således ikke bevidste målrationelle valg, men forholdemåder i samspillet mellem deltageres forventninger og bestræbelser og vilkårene for deres deltagelse. Det er ikke sådan, at den enkelte deltager tager en specifik strategi i anvendelse gennem hele forløbet, men deltagerne anlægger forskellige strategier på forskellige tidspunkter. De strategier, vi identificerer, er en række konkrete forholdemåder, som vi betegner som hhv. brok, humor, dynamisering og perfektionisme, hvormed deltagerne håndterer de forhold, de er under uddannelse under ved f.eks. at brokke sig over stor set alt, være udtalt ironiske (f.eks. ”jeg kommer alligevel aldrig videre”), tillægge situationer ekstraordinær stor betydning (f.eks. ”det er godt for vores omstillingsparathed, at vi hele tiden skal skifte lokaler – sådan er det også ude på arbejdsmarkedet”) eller at løse samme opgave igen og igen for at kunne den perfekt til en prøve. På et mere overordnet plan opereres der med nogle mere generelle strategier, som vi kalder hhv. instrumentalisme og distancering. Instrumentalisme går på at fokusere på det, der umiddelbart forekommer at give et konkret og arbejdsmarkedsorienteret udbytte, som f.eks. tilegnelse af konkrete (edb)færdigheder i modsætning til engagement i aktiviteter af personlig interesse – her er der tale om en kraftig sortering i, hvad der forekommer relevant. Distancering går på at leve op til de formelle krav om deltagelse, men være mere passivt til stede i forløbet.

I Voksendidaktikprojektet peger vi på en række centrale indsatsområder, der i højere grad søger at imødekomme den situation, de voksne deltagere står i. Det drejer sig om en forbedret vejledning i den forstand, at uddannelsesprojektet ikke skal være en ydre foranstaltning, der er pålagt den enkelte, sådan som det ofte sker med aktivering som udgangspunkt, men at uddannelsesdeltagelsen skal være styret af den enkeltes indre motivation, og at denne kan styrkes, hvis uddannelsesdeltagelsen reelt opleves at åbne nogle muligheder på arbejdsmarkedet. Deltagerne skal have et perspektiv for deltagelsen og ikke være tvunget til at tænke i kortsigtede undvigestrategier. En andet indsatsområde går på ændring af arbejdsformer,

hvor den meget skemalagte og lærerstyrede undervisning kunne nedtones til fordel for arbejdsformer, hvor deltagerne havde større mulighed for indflydelse på hvilket stof, de ville arbejde med, og på hvilken måde, de bearbejdede det.⁹ Vi anbefaler, at deltagerne i højere grad tages med på råd, og at evalueringer af undervisningen ikke kun finder sted i slutningen af forløbene, men bruges som en del af planlægningen. Et tredje indsatsområde går på ændring af bedømmelsesformer, således at fremmødekontrollen, som alene går på tilstedeværelsen (formen), afskaffes til fordel for tilbagemeldinger på og evalueringer af det indholdsmæssige i uddannelsen. Indførslen af nye bedømmelsesformer hænger sammen med ændring af arbejdsformer og vejledningspraktikker og -betingelser, på den måde, at evalueringen i højere grad kan opleves som en hjælp til det uddannelsesprojekt, de selv er i gang med og har indflydelse på – ikke som en ydre kontrol.

Voksendidaktikprojektets konklusioner er baseret på kvalitative undersøgelser af nogle deltageres oplevelser af at gå i voksendidaktik, hvor de i høj grad sætter fokus på vilkårene for deres deltagelse, som en væsentlig hindring for deres udbytte. De anbefalinger til indsatsområder vi udpeger, går således primært på rammerne for uddannelsesdeltagelsen, men ikke i så høj grad på indholdet i undervisningen. Vi peger på, at rammebetingelserne sætter sig igennem som en række modsætninger i praksis, men skelner ikke tilstrækkeligt mellem de forskellige deltagere og de forskellige rammebetingelser for de forskellige voksendidaktikinstitutioner. Derfor bliver det nogle meget brede billeder, vi kommer til at tegne af dagliglivet i voksendidaktikken. I denne afhandling vil jeg derfor gå mere i dybden med, hvad der sker i en bestemt type institution, daghøjskolen, og i højere grad udfolde nuancerne i den daglige praksis for også at belyse læ-

⁹ Mange lærere udtrykker skepsis overfor en sådan tankegang, og fremhæver at deltagerne, der næsten udelukkende har erfaringer med traditionelle undervisningsformer, ønsker denne stærke lærerstyring. Dette ønske har jeg også tit hørt fra deltagere, men mener også det er udtryk for, at deltagerne er usikre på formålet med uddannelsesdeltagelsen og derfor har en forventning om, at læreren ved, hvad der er rigtigt og vigtigt – og at de ikke er blevet bedt om at formulere meningssammenhænge selv, og derfor blot løser eksamensrettede opgaver om f.eks. styring af et vinlager, frem for at finde relevante områder, hvor de havde brug for viden om databaser. Bag dette umiddelbare ønske om lærerstyring ved deltagerne godt, at de får mere ud af selv at styre arbejdsprocessen. Da jeg lavede rollespil med deltagerne, valgte den gruppe, der skulle lave et rollespil over ”et vellykket forløb” (og som først snakkede om, at det skulle være et forløb, hvor læreren havde styr på det hele) at lave et forløb uden en lærer, og hvor deltagerne i stedet hjalp hinanden!

ringspotentialer, der kunne udfoldes mere i voksenuddannelserne. Jeg vil indkredse den specifikke institutionelle logik, der kendetegner daghøjskolen med dens særlige historie og selvforståelse i sammenhæng med aktuelle vilkår for og politiske krav til daghøjskolens virke, der medieres i forhold til denne logik. Det vil jeg gøre i forhold til de begreber og metoder til at studere formidlinger mellem processer på makroniveau og processer på mikroniveau, jeg fremlægger og diskuterer i afhandlingens første del. Her tænker jeg især på Bernsteins begreb om rekontekstualisering og Faircloughs begreb om intertekstualitet, som jeg vil anvende til belyse, hvordan forskellige diskurser omformes og sættes i et bestemt forhold til hinanden i daghøjskolen som institution, og jeg vil se på, hvordan denne specifikke konfiguration af diskurser giver forskellige og modsætningsfulde forventninger til deltageres måde at gebærde sig på i undervisningen, som får forskellig betydning for forskellige deltagers læringsmuligheder og -begrænsninger. Her vil jeg også gå helt ind i indholdet i undervisningen og se på, hvordan formidlingen af faglig viden er indlejret i den særlige institutionelle logik, der kendetegner daghøjskolen. Et aspekt af denne diskussion af forholdet mellem det sociale og det faglige, som Voksendidaktikprojektet er blevet kritiseret for ikke at belyse tilstrækkeligt ved ikke at fokusere på indholdet i undervisningen, men udelukkende på rammerne for undervisningen.¹⁰ Ved at gå nærmere ind i den faglige undervisnings form og indhold håber jeg i højere grad at kunne belyse læringspotentialer og -begrænsninger i detaljen og udfolde kritikken af undervisningens faglige mål og indhold, og anskueliggøre, hvorfor der også er behov for at udvikle nye arbejdsformer, som vi anbefaler i Voksendidaktikprojektet – hvorfor form og indhold nødvendigvis må udvikles sammen.

For at kunne udfolde denne detaljerede analyse af undervisningen og dens læringspotentialer og -barrierer, måtte jeg supplere undersøgelserne fra Voksendidaktikprojektet med undersøgelser på endnu et forløb, hvor jeg var særligt interesseret i at optage klasserumssamtaler på bånd. Men jeg ønskede også at følge forløbet nærmere fra start til slut for bedre at kunne følge udviklingen i det og belyse nuancerne i dagligdagen. Jeg ville også gerne se om andre forhold omkring samspillet mellem faglighed og ar-

¹⁰”Voksendidaktikprojektet kommer ikke i tilstrækkelig grad til at sætte spørgsmålstegn ved voksenuddannelsens faglige mål og indhold eller ved den samfundsmæssige udvikling”. Wedege 2001, s. 92.

bejdsformer m.m. gjorde sig gældende på forløb, der ikke drejede sig om edb, og kom derfor ud på et forløb med overskriften ”pædagogik” på en tredje daghøjskole. Dette forløb var på 10 uger, og jeg var til stede en til to dage om ugen i alle 10 uger og lavede båndoptagelser fra tre undervisningsdage. Endelig foretog jeg også efter forløbets afslutning et interview med læreren om hendes intentioner med og oplevelse af forløbet for også at kunne inddrage hendes forståelse af den pædagogiske praksis i analysen af den. Materialet fra dette feltarbejde er derfor blevet omdrejningspunkt for denne afhandling, hvor jeg supplerer analysen af observationer fra dette forløb med enkelte analyser og eksempler fra de øvrige daghøjskoleforløb for at kunne diskutere forskelle og ligheder mellem dem. Men det særligt nye i forhold til Voksendidaktikprojektets materiale er altså optagelser af klasserumssamtaler, som jeg analyserer med de teoretiske begreber, jeg fremlægger i afhandlingens første del. Afhandlingen giver dog ikke en samlet analyse af indhold og arbejdsformer på daghøjskoler, men fokuserer på bestemte aspekter af daghøjskolepraksis, særligt klasseundervisning, og som noget nyt i forhold til Voksendidaktikprojektet på karakteristika ved usynlig pædagogik.

Inddragelsen af en anden type materiale har også betydet, at kritikken af usynlig pædagogik har udfoldet sig i dette projekt. For det første var det overhovedet ikke et begreb, vi brugte i Voksendidaktikprojektet, men detaljerne i analysen her giver også anledning til en generel kritik af pædagogiske praktikker, der i sin selvforståelse er deltagerorienterede og erfaringsbaserede, og hvor en af intentionerne er personlig udvikling. Overalt i voksenuddannelserne sættes der fokus på dette aspekt, bl.a. ud fra ideologien om livslang læring, som den bl.a. kommer til udtryk i OECD-rapporten ”Lifelong learning for all” fra 1996. Der er ikke bare tale om en øget satsning på voksenuddannelserne ud fra økonomiske og samfundsmæssige behov for opkvalificering af arbejdsstyrken i forbindelse med de mange teknologiske og organisatoriske ændringer på arbejdsmarkedet. Satsningen på voksenuddannelser fremhæves også at skyldes hensynet til den enkeltes mulighed for stadig at udvikle sig og berige sit personlige liv. Satsningen på voksenuddannelse bygger i OECD-rapporten på en idé om, at livslang læring skal dække og sammenknytte tre perspektiver – den personlige udvikling, den sociale samhørighed og den økonomiske vækst, men hovedvæg-

ten lægges på de personlige kompetencer (Illeris 2000, s. 27 ff.). Ideologien om livslang læring betyder bl.a. at mange målsætninger for voksenuddannelser inddrager deltagerens personlige og almene kompetencer. Fag som kommunikation og samarbejde er blevet et væsentlig kursusudbud på voksenuddannelserne. Ved at belyse, hvordan undervisningen i sådanne fag, hvor fokus ikke er på faglige præstationer, men på ”personlig berigelse”, på implicite måder sætter bestemte dagsordner og bestemte kriterier for gode præstationer, håber jeg på, at også andre kan blive mere opmærksomme på, hvad der egentlig sker i sådanne undervisningssituationer, og dermed overveje om andre undervisningspraktikker og kommunikationsformer kunne være mere hensigtsmæssige. Det er min intention at bidrage til en kritisk sprogbevidsthed, som Fairclough taler om som en hensigt med kritisk diskursanalyse – i modsætning til det han kalder for diskursens teknologisering, som f.eks. den udbredte undervisning i kommunikations- og vejledningsteknikker er udtryk for. Hermed fokuseres ikke blot på individuelle kompetencer, men på at udvikle en kritisk konstruktiv evne til at forstå og omgås samfundsmæssige forandringer.

Den usynlige pædagogiks almene indtog i voksenuddannelserne betyder også, at den kritik, som rejses i analysen af klasserumssamtalerne, ikke bare retter sig mod den konkrete undervisning, der her er tale om, men mod alle forløb, som i deres selvforståelse er deltagerorienterede og erfaringsbaserede – bl.a. de forløb jeg selv underviser på under åben uddannelse på RUC. Den tætte analyse af klasserumssamtalerne skulle gerne give anledning til generelle refleksioner over, hvordan ”usynlig pædagogik” gør det svært for deltagere at gebærde sig på passende måder i sådanne forløb. En anden grund til at kritikken, som fremkommer af læringsmulighederne i daghøjskolens læringsrum, ikke er rettet mod de konkrete lærere og ledere på institutionerne er, at fokus stadig er på rammebetingelserne i samspil med den institutionelle selvforståelse og funktion. Selvom mange har sympatiske hensigter med daghøjskolevirksomheden, så er der så mange modsatte interesser på spil, at de ofte kommer til at spænde ben for hinanden. Ved at sætte fokus på hvordan de ydre forhold omkring institutionen sætter sig igennem i de konkrete interaktioner, er det min hensigt at rette en kritik mod disse ydre forhold.

Projektets opbygning

Jeg indleder afhandlingen med en diskussion af, hvordan socialt liv generelt kan forstås. Jeg diskuterer, hvad begreberne strukturalisme og konstruktivisme egentlig betyder for at tydeliggøre forståelsen af disse elementer i min tilgang og for at diskutere, hvordan elementer fra disse positioner indgår i tre teorier, jeg beskæftiger mig med i denne afhandling: Bourdieu, Bernstein og Fairclough. Jeg tager i indledningen afsæt i Bourdieus forståelse af strukturalistisk konstruktivisme og fremlægger centrale begreber i hans tilgang. Endelig diskuterer jeg forholdet mellem sprog og materialitet og ser på, hvilke perspektiver de forskellige tilgange har for et studie af kommunikative interaktioner og begrundet, hvorfor jeg i højere grad orienterer mig mod Bernstein og Fairclough. Der er tale om en almen diskussion af teorierne og en placering af dem i forhold til hinanden.

I kapitel 2 og 3 introducerer jeg Fairclough og Bernstein mere specifikt i forhold til centrale teoretiske begreber hos de to. Begge kapitler indeholder en beskrivelse af udviklingen i deres arbejde. I kapitel 2 introduceres kritisk diskursanalyse som projekt, og hvordan Fairclough med en tredimensionel model til studie af tekster i kontekster søger at kombinere en tæt lingvistisk analyse med analyse af sociale forandringer. Et centralt begreb hos Fairclough er intertekstualitet, som belyser dynamikken i specifikke begivenheder. Her fremhæver jeg mulighederne ved en tæt lingvistisk analyse, knyttet til sociologisk teori om social forandring og reproduktion, og fremhæver mangler på en egentlig tilknytning til en sociologisk teori om magt og kommunikation.

I kapitel 3 argumenterer jeg for, at Bernstein netop tilbyder en sådan teori, og fremlægger centrale begreber og forståelser i hans tilgang. Bernstein begrebsætter, hvordan magt og kontrol omsættes til kommunikationsbetingelser særligt i forhold til pædagogiske praktikker. På den ene side ser Bernstein pædagogiske praktikker som relativt selvstændige, på den anden side om reguleret af den bredere samfundsmæssige kontekst, de indgår i. Her fremlægges også Bernsteins forståelse af usynlig pædagogik som en særlig form for pædagogisk kontekst, der har andre differentieringsformer end traditionelle præstationsorienterede pædagogiske praktikker.

I kapitel 4 søger jeg at diskutere hvilke læringsperspektiver, der kan udledes af de to teorier. Dvs. hvilke implicitte forståelser af læring, der er i teorierne og hvilke betingelser for læring, der kan udledes af teorierne. I kapitel 4 søger jeg endvidere at operationalisere de teoretiske begreber til analysen af det empiriske materiale, og jeg redegør via en kort diskussion af kritisk etnografi for valget af undersøgelsesmetoder og beskriver nærmere feltarbejdets karakter og omfang.

I kapitel 5 indleder jeg analysen af det empiriske materiale med en beskrivelse af daghøjskolens historie og rammer, inden jeg tager fat på en analyse af observationer med henblik på at identificere daghøjskolens regulative diskurs. Jeg diskuterer her hvilke magtrelationer, der synes at sætte sig igennem i den daglige praksis i form af bestemte klassifikationsprincipper, som realiseres gennem bestemte kontrolformer. Jeg slutter analysen af med en diskussion af læringskontekstens karakter – hvordan disse klassifikationsprincipper fremsætter bestemte forventninger til opførsel, og hvordan deltagerne igennem deres praksis bidrager til både at vedligeholde og udfordre magtrelationer. Desuden tjener kapitel 5 som en baggrund for kapitel 6, idet jeg belyser den kontekst, som klasserumssamtalerne finder sted i.

I kapitel 6 tager jeg fat på analysen af de konkrete klasserumssamtaler. Med en tæt lingvistisk analyse søger jeg at belyse, hvordan kontrollen i undervisningen finder sted ved at se på rammesætningen i de interaktionelle processer. I analysen af en kort sekvens går jeg i detaljen med, hvordan relationer og identiteter konstitueres diskursivt og diskuterer, hvordan forskellige deltagere positioneres og positionerer sig forskelligt i forhold til den pædagogiske diskurs i klasserummet. Senere tager jeg fat på at analysere en længere sekvens af samtalen for at diskutere, hvordan der i undervisningen etableres bestemte klassifikationsprincipper i forhold til det faglige indhold i undervisningen, og hvordan rammesætningen giver bestemte betingelser for at gennemsætte disse klassifikationsprincipper, og hvordan brud med den generelle rammesætning kan være afsæt for etablering af andre klassifikationsprincipper og dermed nye læringsmuligheder.

I konklusionen vender jeg tilbage til spørgsmålet om, hvordan den udviklede teoretiske og metodologiske tilgang kan anvendes til at studere pædagogiske praktikker. Tilgangens særlige forcer fremhæves, også i forhold

til andre pædagogiske praktikker, men jeg diskutere også begrænsninger i afhandlingens teoretiske og analytiske dele og peger på områder for videreudvikling.

1. Mikro-makrorelationer: Lokale konstruktioner og sociale strukturer

I indledningen har jeg beskrevet, at jeg ønsker at studere praktikker og kommunikative interaktioner i et klasserum i sammenhæng med den institutionelle kontekst. Jeg ønsker at anlægge et perspektiv, der både rummer mulighed for at studere åbninger i konkrete kommunikative processer og for at beskrive begrænsningerne i den løbende konstruktion af praksis som følge af de kommunikative processers indlejring i institutionelle magtforhold. Et sådant perspektiv skulle både give mulighed for at belyse, hvordan de konkrete interaktioner reproducerer de samfundsmæssige magtforhold og for at belyse, hvordan de konkrete interaktioner bidrager til at ændre dem. Jeg befinder mig altså et sted mellem en strukturalistisk position og en konstruktivistisk. I det følgende vil jeg beskrive, hvordan jeg mener, socialt liv generelt kan forstås, og hvad der menes med en strukturalistisk konstruktivistisk position. Derefter vil jeg kort gennemgå begreberne strukturalisme og konstruktivisme og diskutere fordele og ulemper ved disse positioner. Jeg vil derefter beskrive, hvordan Bourdieu begrebsætter en konstruktivistisk strukturalistisk position, og diskutere hans sprogforståelse i relation til konstruktivismens pointer. Derefter vil jeg argumentere for, hvorfor Bernsteins tilgang til studiet af klasserumsinteraktioner i højere grad synes at rumme perspektiver fra både en konstruktivistisk og en strukturalistisk position og derfor bedre kan forenes med afsættet i Faircloughs kritiske diskursanalyse.

Et åbent system

Fairclough og Chouliaraki skriver med henvisning til Bhaskar, at livet kan betragtes som et åbent system, hvor enhver begivenhed er reguleret af flere

forskellige mekanismer, eller generative magtforhold, som påvirker begivenheden samtidigt (Chouliaraki og Fairclough 1999, s. 19-20). Hver dimension i livet (det fysiske, det biologiske, det økonomiske, det psykologiske, det politiske osv.) har sine specifikke strukturer, som genererer bestemte virkninger på begivenheder via sine specifikke ”mekanismer” (se lidt senere i afsnittet). En mekanismes specifikke virkemåde er altid medieret af andre mekanismer, og man kan derfor ikke sige, at én mekanisme har afgørende virkning på en begivenhed. Begivenheder er altid komplekse, og man kan derfor ikke på simple måder forudsige begivenheder som udslag af specifikke mekanismers virkning. Termen mekanismer kan være misvisende i denne sammenhæng, fordi det implicerer et mekanisk og deterministisk forhold. Mekanismer er dynamiske og ikke-deterministiske på grund af den samtidige måde, de opererer på. Det betyder også, at man ikke kan studere effekten af en mekanisme alene, andet end hvad man forsøger i laboratorier m.v. I socialvidenskaben, hvor man er optaget af at studere sammenhænge mellem forskellige sfærer eller dimensioner i livet, må man gribe til andre metoder.

I Fairclough og Chouliararkis brug af Bhaskars beskrivelse af, hvordan man kan forstå den sociale verden, skelner de mellem strukturer og mekanismer. Strukturer eksisterer indenfor hver dimension eller sfære, mens de indfører begrebet mekanismer til at forstå strukturerens specifikke virkemåde. På den måde får de understreget, at strukturer ikke virker entydigt og forudsigeligt, men netop formidles via mekanismer, hvis virkning kun kan bestemmes lokalt. Det præcise forhold mellem de forskellige strukturers virkning via mekanismer må afgøres i forhold til bestemte steder på bestemte tidspunkter.

Umiddelbart kan det forekomme som et forholdsvist strukturalistisk blik på den sociale verden, hvor der ikke lægges vægt på, hvordan den mening, vi tillægger vores hverdagsliv, og de handlinger, som bærer hverdagslivet, medvirker til udformningen af de sociale strukturer. Men forståelsen i tilgangen er, at vores hverdagslivs handlinger og betydningsfrembringelser er dele af disse mekanismer, og at den subjektive dimension altid er indlejret i og virker sammen med objektive strukturer, som altså er med til at forme konstruktionen af meninger og handlinger. Når den sociale verden kan forstås som samvirkende mekanismer betyder det imidlertid ikke, at vi

altid blot reproducerer de objektive strukturer gennem vores handlinger og betydningskonstruktioner. Det skyldes dels, at der er tale om lokale sammensætninger af (dele af) strukturer og dels, at der er tale om formidlinger af strukturer – mekanismer – som efterlader et spillerum for ombrydning, fortolkning, modstand og kreativitet. Dette er særligt tydeligt i Faircloughs brug af begrebet ”intertekstualitet”, som netop henviser til, at konkrete sproglige praktikker altid kan betragtes som en sammensætning af forskellige tekster og diskurser fra flere sammenhænge¹¹. Men disse lokale ombrydninger, fortolkninger, modstandsformer og kreative udfoldelser finder ikke sted i et magtfrit rum; de lokale konstruktioner finder altid sted i forhold til de eksisterende strukturer, jf. ombrydning, fortolkning, og modstand. Det er det, Bernstein sætter fokus på med sit begreb om ”re-kontekstualisering”, som beskriver den forandring, der sker, når en diskurs, der er produceret i en sammenhæng, tages i anvendelse i en anden sammenhæng.

Med denne forståelse af den sociale verden som bestående af samvirkende mekanismer understreger Chouliaraki og Fairclough, at den sproglige dimension af livet virker sammen med andre mekanismer – og altså både begrænses og får muligheder fra andre dimensioner af livet. Men det sproglige må også forstås som en særlig dimension, der ikke kun er ledsagefænomen til f.eks. økonomiske strukturer, sådan som det f.eks. sker hos Althusser. Forholdet mellem de forskellige sfærer eller dimensioner kan beskrives som, at nogle dimensioner har rødder i og udspringer af andre dimensioner (særligt økonomien), uden at kunne reduceres til dem (Chouliaraki og Fairclough 1999, s. 20). Der er altid en vis grad af autonomi inden for de forskellige sfærer, som må bestemmes empirisk. Derfor vil jeg også vælge en tilgang, hvor fokus er på, hvordan lokale interaktioner og begivenheder – processer på mikroniveau – udspringer af, men ikke er determineret af processer på makroniveau. Men samtidig skal der være blik for, hvordan de konkrete interaktioner, i den måde de optager – eller afviger fra – dele af de objektive strukturer, bidrager til at vedligeholde eller transformere dem. Jeg vælger dog at kalde det for en interesse i at undersøge sammenhænge mellem makro- og mikroprocesser for at undgå asso-

¹¹ Begrebet vil blive gennemgået nærmere i næste kapitel.

ciationen med strukturalisme, som formalistisk orienteret og som deterministisk. Ved at anvende terminologien makro-mikro, frem for struktur/aktør ønsker jeg at understrege, at der ikke er tale om et deterministisk envejsforhold – hverken den ene eller den anden vej – men om et samspil mellem processer på de to niveauer. Det handler ikke bare om forskellige analyser på forskellige niveauer, men også om, hvor – og hvordan vi lokaliserer og identificerer forandringsmuligheder. Processer på mikroniveau er reguleret af processer på makroniveau, men kan også virke tilbage på og medvirke til forandringer på makroniveau.

For at nærme mig teorier, der kan belyse sammenhænge mellem processer på makroniveau og processer på mikroniveau, vil jeg kort fremlægge begreberne strukturalisme og konstruktivisme – og efterfølgende diskutere, hvordan centrale tankegange fra sådanne tilgange kan integreres i en tilgang til studiet af klasserumsinteraktioner og -kommunikation.

Strukturalisme

Strukturalisme bliver ofte anvendt som en betegnelse for sociologiske tilgange, der har til formål at belyse, hvordan lokale forhold er reguleret af ydre forhold i et mere eller mindre deterministisk og mekanisk forhold. Men strukturalisme er ikke bare en sociologisk tradition, det er også en lingvistisk. Den sociologiske strukturalisme udspringer af lingvistikken, hvor den mere specifikt henviser til Saussures sprogforståelse. Saussure betegnes ofte som strukturalismens grundlægger. Strukturalisme anvendes derfor ofte i to betydninger – dels som en fællesnævner for tænkemåder indenfor sociologien, som helheden af begreber og tilgange, der kan betegnes som strukturalistiske, og dels om en specifik teoridannelse indenfor sprogvidenskaben, særligt semiologien (Broch 1998, s. 301). Begge deler en række principper, som også gjorde sig gældende i Saussures sprogteori. Hos Saussure henviser strukturalisme til den opfattelse, at sproget er organiseret i en fastlagt struktur (langue), hvor ordene får sin betydning fra deres relation til andre ord. Den konkrete sprogbrug (parole) trækker på sprogstrukturen, men indeholder også en række afvigelser og variationer fra den grundlæggende sprogstruktur, og derfor mente Saussure, at det var

sprogstrukturen (langue), der måtte være genstand for videnskabelige undersøgelser. Saussure illustrerer selv strukturalismens pointer med et skakspil, hvor hvert element (brik, felt, regel) får sin betydning i forhold til de andre elementer og i forhold til den helhed, spillet udgør. Samtidig er der en grundlæggende konstituerende struktur, som udgøres af brættet med 64 felter, 32 brikker i to farver, grundlæggende regler for, hvordan briktyperne kan bevæge sig osv. Selvom brættet og brikkerne kan være udformet forskelligt, og de konkrete spil kan forløbe meget forskelligt, så er de konstituerende regler meget enkle. Skakspillets struktur er uafhængig af disse variationer.

Denne tankegang gør sig også gældende i den sociologiske strukturalisme, hvor fokus er på relativt stabile samfundsmæssige relationer med forskellige overflademanifestationer, og hvor det enkelte element henter sin betydning fra den helhed, det indgår i. Det, der er interessant fra en sociologisk strukturalistisk synsvinkel, er det system, der ligger bag forskellige overflademanifestationer, ikke de konkrete variabler. Et andet fællestræk ved strukturalistiske tilgange er ifølge Kjørup, at de anlægger et synkront perspektiv, i modsætning til 1800-tallets diakrone betragtninger (Kjørup 1999, s.333). En diakron betragtning forklarer typisk noget med, hvordan det er opstået og gradvist har udviklet sig til sit nuværende stadie, mens en synkron betragtningsmåde hæfter sig ved brud og ved tidløse indbyrdes relationer mellem elementer. Kjørup opsummerer de fælles tænke måder fra strukturalismen med to fællestræk. For det første må udforskningen af et fænomen begynde med en fokusering på få aspekter, fordi intet kan studeres videnskabeligt i dets levende konkrete mangfoldighed og kompleksitet. For det andet at målet er at finde frem til fænomenets grundstruktur, dets elementer og relationerne mellem disse elementer, som Saussure også kaldte system.

Strukturalismen er dog blevet kritiseret for at være alt formalistisk i sin betragtningsmåde. Bourdieu har skarpt kritiseret den strukturalistiske lingvistik for udelukkende at beskæftige sig med et synkront og immanent – det vil sige internt – perspektiv på sproget på bekostning af en række eksterne træk af historisk, social og økonomisk art:

”Saussure (...) behandler sproget som noget dødt (som skrift og som udenlandsk med Bakhtins ord), som et lukket system, der er løsrevet fra de sammenhænge, det er blevet til i, og fuldstændig blottet for enhver praktisk og politisk dimension...Selv et helt banalt eksempel på sproglig kommunikation involverer et komplekst og vidtforgrenet net af historiske magtrelationer mellem den talende – som bærer af en specifik social autoritet – og den eller dem, han henvender sig til, som i vekslende omfang anerkender hans eller hendes autoritet... Det, jeg gerne vil gøre opmærksom på, er, at en stor del af det, der foregår i mundtlig kommunikation – og det kan gå så vidt, at det drejer sig om selve indholdet af meddelelsen – er uforståeligt, hvis ikke man tager højde for og indregner hele det strukturelle, sociale styrkeforhold, som er til stede i kommunikationen, selv om det ikke er direkte synligt.” (Bourdieu, 1996, s. 127-128)

Dette Bourdieu-citat fremhæver forskellen på den lingvistiske strukturalisme og den sociologiske strukturalisme. Hvor den lingvistiske strukturalisme lægger fokus på den interne gensidige betydningsdannelse, lægger den sociologiske strukturalisme vægten på historiske magtforholds betydning for de lokale meningskonstruktioner, på kontekstens betydning i bred forstand. Strukturalisme skal indenfor en sociologisk tænkning netop ikke ses som et udtryk for en ren intern relationel læsning (som den lingvistiske strukturalisme kunne lægge op til¹²), men som et udtryk for, at det er vigtigt at udbrede det relationelle perspektiv fra den interne gensidige betydningstilskrivelse til at se selve situationen som afhængig af ”strukturelle, sociale styrkeforhold”, som får betydning for kommunikationen. Ved at understrege at der er tale om *sociale* strukturer, fremhæver Bourdieu fokus i den sociologiske strukturalisme, nemlig de grundlæggende konstituerende sociale relationer, som regulerer de konkrete praktikker – ikke de konkrete praktikker i deres specificitet. I Bourdieu-citatet ovenfor fremhæves f.eks., at en konkret taler kan betragtes som bærer af en specifik autoritet, en autoritet, der netop er bestemt af eksterne magtforhold. Godt nok afhænger magtforholdenes virkning (deres mekanisme) på situationen delvist af deltagernes anerkendelse af autoritetsforholdene, men autoritetsforholdene er

¹² Det er dog ikke ensbetydende med, at Saussure og andre indenfor den lingvistiske strukturalisme, afviser at forhold af historisk karakter har betydning for konkrete kommunikationer. Selvfølgelig åbner forholdet mellem *langue* og *parole* for at sociologisk analyse af sprogbrug, men samtidig understreger Saussures påpegnelse af et sprogsystem, at der er bindinger i selve sprogstrukturen, som begrænser den konkrete sprogbrug.

ifølge Bourdieu et resultat af ydre kræfter, ikke af det, de rent faktisk siger i situationen.

Styrken ved de sociologiske strukturalistiske tilgange er ifølge Bourdieu, at de undergraver illusionen om verdens gennemskuelighed; at der er forhold, som er regulerende for konkrete begivenheder, også selv om de ikke umiddelbart er synlige. Men ulemper er, at strukturalistiske sociologiske analyser ofte kommer til at betragte individer og grupper som passive modtagere af objektive kræfter, som mekanisk sætter sig igennem i forhold til deres egen logik. En sociologisk strukturalistisk position mangler med andre ord blik for strukturers specifikke virkemåde via mekanismer – at der netop er tale om mekanismer og ikke mekanik. Dermed tenderer de til at betragte konkrete situationer som determineret på forhånd, og fokus er da også ofte på social reproduktion. Det er netop nogle af disse forhold socialkonstruktivistiske positioner bl.a. søger at gøre op med.

Socialkonstruktivisme

Socialkonstruktivisme dækker over en række tilgange, som er vidt forskellige og anvendes med forskelligt fokus indenfor forskellige videnskaber. Betegnelsen er f.eks. både brugt om Foucaults magt/viden teori og Nicklas Luhmanns systemteori og om aktør- og handlingsteoretiske retninger inspireret af fænomenologiske betragtningsmåder (Järvinen og Bertilsson 1998, s. 10). Nogle skelner mellem meget radikale udgaver af socialkonstruktivismen og mere moderate. Andre skelner mellem socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme, bl.a. for at reservere betegnelsen konstruktivisme til Piaget-orienterede perceptions teorier.¹³ Det er dog ikke alle der fastholder dette skel.¹⁴ Bredsdorff fremhæver, at konstruktivisme ofte anvendes i samfundsvidenskabelige sammenhænge, mens konstruk-

¹³ Burr 1995, s.2. Med denne betegnelse henvises ofte til den grundlæggende forståelse, at mennesket aktivt skaber viden. Viden er ikke noget, der opdages passivt, men viden konstrueres gennem en aktiv proces.

¹⁴ Således anvendes begreberne konstruktivisme og konstruktionisme uden skelnen mellem dem i antologien redigeret af Järvinen og Bertilsson, og den indeholder flere artikler, som nævner forskellige tilgange uden at skelne mellem begreberne konstruktivisme og konstruktionisme. Jeg vælger konsekvent betegnelsen konstruktivisme for ikke at signalere nogle indholdsmæssige forskelle ved at skifte mellem begreberne. Min forståelse af konstruktivisme vil blive diskuteret gennem kapitlet.

tionisme ofte anvendes i humanistiske, men at denne forskel i begrebsanvendelsen snarere er traditionsbaseret, end den peger på indholdsmæssige forskelle (Bredsdorff 2001, s. 101). I det følgende vil jeg kort beskrive en række fælles karakteristika for socialkonstruktivismen og efterfølgende diskutere forskelle mellem forskellige udgaver.

Socialkonstruktivismen er bl.a. inspireret af Saussures strukturalistiske forståelse, men befinder sig snarere indenfor en poststrukturalistisk tradition¹⁵. I lighed med Saussures strukturalisme fastholder poststrukturalismen, at forholdet med sprog og virkelighed er vilkårligt. Det vil sige, at verden ikke selv fortæller os, hvordan den skal betegnes, men forholdet mellem betegner (tegn) og betegnet (referent) er bestemt af sociale konventioner. Saussures primære interesse var for sprogsystemet, hvor hvert begreb henter sin betydning fra sin relation til andre begreber. Det er altså relationer iboende strukturen, der afgør betydning, ikke forhold udenfor systemet, ifølge Saussure. Poststrukturalismen fastholder, at der er et vilkårligt forhold mellem sprog og virkelighed, men forlader forestillingen om et totalt og uforanderligt sprogsystem og mener, at grænsen mellem sprogsystem (langue) og den konkrete sprogbrug (parole) ikke er så skarp. Mht. sprogsystemet, så fremhæver poststrukturalister også, at tegn stadig får deres betydning fra relationer til andre tegn, men det, der bestemmer tegnets relation til andre tegn, er afhængig af den sammenhæng, det anvendes i, i modsætning til Saussures opfattelse af sprogsystemet som en mere fastlagt og universel struktur. Konkrete udsagn trækker på sprogstrukturen, men denne struktur udfordres også af den konkrete sprogbrug, og dermed kan sprogstrukturen ikke længere opfattes som en generel sprogstruktur, men som mønstre (diskurser), der vedligeholdes og forandres af de diskursive praktikker. Det betyder også, at poststrukturalister mener, at den konkrete sprogbrug må være studieobjekt (og ikke sprogsystemet bagved), fordi den konkrete sprogbrug er medvirkende til både at genskabe og forandre diskurserne. Det er altså i den konkrete praksis, at sprog mønstre vedligeholdes og forandres. Derfor må den konkrete sprogbrug betragtes som en form for social praksis, og det er den, der må være genstand for analyse.

¹⁵ Denne diskussion af forskelle mellem strukturalisme og poststrukturalisme stammer fra Jørgensen og Phillips 1999 s. 19 ff.

Inspirationen fra Saussure – og afvigelsen fra ham – er fælles for de fleste socialkonstruktivismere. De deler ifølge Vivian Burr følgende karakteristika¹⁶:

- Kritikken af ”selvfølgelig viden”: Vores viden om verden er ikke et spejlbillede af verden, som den ”i virkeligheden er”, men verden er kun tilgængelig for os gennem vores måder at kategorisere den på. Det er ikke verden, der fortæller os, hvordan den skal deles op i kategorier, men kategorier er vilkårlige og kunne have været konstrueret anderledes.
- Historisk og kulturel specificitet: Der findes ikke naturligt forekommende fænomener som f.eks. ”barndom”, men opfattelsen af barndom ændrer sig med tiden og i forhold til, hvor i verden man befinder sig. Viden er kulturel og historisk specifik og afhængig af fremtrædende sociale og økonomiske betingelser, men disse er heller ikke ”sidste instanser”, som kan bruges som udgangspunkt for at bestemme en kerne (anti-essentialisme).
- Viden opretholdes via sociale processer: Når viden ikke kommer fra verden i sig selv betyder det, at den skabes og opretholdes gennem daglige interaktioner mellem aktører, hvor fælles versioner af viden forhandles og konstrueres.
- Viden og social handling hænger sammen: De forhandlede forståelser kan antage forskellige former, men hver konstruktion medfører bestemte praktikker. Hvis alkoholisme betragtes som den enkeltes ansvar og som kriminelt ville fængsling være et typisk måde at reagere på, mens hvis alkoholisme i stedet betragtes som en sygdom, som den enkelte er offer for, vil (medicinsk) behandling være en oplagt måde at handle indenfor en sådan forståelse. På den måde understøtter bestemte konstruktioner af verden bestemte handlinger og ekskluderer andre.

Vivian Burr lægger i sin karakteristik af socialkonstruktivisme stor vægt på de individuelle konstruktionsmuligheder og på altings principielle forander-

¹⁶ Følgende stammer fra Burr 1995 s. 3-5

lighed¹⁷. F.eks. hævder hun, at et socialkonstruktivistisk perspektiv medfører, at vi må opgive antagelsen om, at vi har en "personlighed", men at personlige egenskaber, må ses som nogle, der indtages i bestemte situationer, og derfor kan variere fra situation til situation. På den måde trækker hun socialkonstruktivismen over i en meget fænomenologisk retning. Desuden lægger Burr vægt på diskursanalysen som metode til at arbejde ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv. Faktisk henviser hun udelukkende til diskursanalyser som eksempel på empirisk forskning indenfor socialkonstruktivismen. På den baggrund kan en andet fælles karakteristik ved konstruktivismen siges at være et fokus på sprogets betydning netop i forhold til altings principielle foranderlighed – og på den vægt, der lægges på diskursers praktiske betydning – i forståelsen af sproget skabende kræfter. De mere radikale udgaver af socialkonstruktivismen afviser således centrale indsigter fra den sociologiske strukturalisme, f.eks. ved at hævde, at der er meget få begrænsninger og rammer for konkrete konstruktioner af verden og fastholder i højere grad den lingvistiske strukturalismes fokus på sproglige betydningskonstruktioner. De mere moderate udgaver af socialkonstruktivismen holder fast i at den sproglige dimension spiller sammen med andre dimensioner af den sociale verden og at disse dimensioner har afgørende betydning for de konkrete konstruktioner:

"Den afgørende prøve eller det nye er spørgsmålet om, alle de billeder af verden eller den sociale verden, som vi skaber, skabes vilkårligt, om der er nogle billeder, der har bestemte relationer til noget andet udenfor os selv, og om der er grænser, rammer, strukturer for hvad, der skabes tænkes handles. Socialkonstruktivismen i sin radikale version svarer ja til det første og benægtende til de to sidste spørgsmål. En moderat version af konstruktivismen vil sige 'ja, men' til alle tre spørgsmål og graden af eftertryk på 'men'et' vil afgøre den medfølgende radikalitet og relativisme."¹⁸ (Bredsdorff, 2001, s.28)

¹⁷ F.eks. gennemgår Burr udelukkende teorier med et "bottom-up" perspektiv og henviser til anden litteratur for et "top-down"- perspektiv (Burr 1995, s. 97).

¹⁸ Bredsdorff retter en skarp kritik mod store dele af socialkonstruktivismen. Han mener kort sagt ikke, at de mere moderate udgaver af socialkonstruktivismen leverer det totale brud med dominerende paradigmer i videnskaben, som de ofte hævder at gøre – f.eks. fremhæver han, at Berger og Luckmann ikke kan kaldes socialkonstruktivister, idet ingen, heller ikke de folk, som oftest forbindes med positivismens grundlæggere, vil benægte at der er fænomener, som er rene sociale konstruktioner – som f.eks. ØMU'en. Bredsdorff benægter dog ikke, at især den videnssociologiske konstruktivisme har leveret afgørende nye indsigter i forhold til, hvad der især indenfor naturvidenskaben har været betragtet som "sikker viden", men han mener ikke, at betegnelsen "konstruktivistisk" i sig selv signalerer kritisk kvalitet, sådan som videnskabelige tekster, der bekender sig til en sådan tradition, ofte påberåber sig. (Bredsdorff 2001, s. 1)

En moderat udgave af konstruktivismen vil således stadig hævde, at vores billeder af den sociale verden er vilkårlige – i forståelsen ikke naturlige – konstruktioner, men samtidig sætte fokus på, at det sproglige indgår i samspil med andre dimensioner, som også er med til at sætte rammer og begrænsninger for, hvad der konstrueres på hvilken måde. Jørgensen og Phillips skriver også, at de fleste socialkonstruktivister opfatter den sociale verden som regelbundet og det sociale felt som regulerende. Faircloughs udgave af konstruktivisme må siges at være moderat, idet han netop lægger vægt på at andre dimensioner indgår i konkrete konstruktioner, men samtidig fastholder han den kritiske brod fra konstruktivismen, idet han går i dybden med, hvordan konkrete tekstproduktioner konstituerer virkeligheden på bestemte måder og med bestemte virkninger.

Den konstruktivistiske tænkning har fået stor betydning bl.a. indenfor kønsforskningen, hvor den bl.a. har medført et langt stærkere fokus på folks egne kønskonstruktioner for at vise at køn er langt mere nuanceret og sammensat, end der lægges op til inden for en dikotomisk essenstænkning. At den konstruktivistiske tænkning har fået så stor betydning indenfor kønsforskningen skyldes bl.a., at det netop her har været muligt at skærpe kritikken af ”naturlige” kategoriseringer funderet i biologiske ”essenser” – at vise at det, der forekommer ”naturligt” og uforanderligt, grundlæggende er vilkårlige sociale konstruktioner, der kunne have været konstrueret på en anden måde. Dette er ofte sket via dekonstruktioner af tekster produceret om køn, hvad enten der er tale om dekonstruktion af andre teoretiske konstruktioner af køn¹⁹ eller empirisk producerede udsagn om kønnets betydning.²⁰ Mange Butler inspirerede analyser lægger netop vægt på, at køn ikke er noget man ”er”, men noget man ”gør”. Men i denne forskning er der en tendens til at overse de magtforhold, som præger konstruktionerne, og at disse er betinget af samfundsmæssige institutioner og strukturer. Selv om der er sket forandringer i selvforståelsen hos kønnene, så er der ikke tale om større forandringer på sociologisk plan – det er

¹⁹ Her tænker jeg især på Judith Butlers dekonstruktion af teorier om køn, bl.a. i ”Gender Trouble”, hvor hun søger at belyse, hvordan forskellige beskrivelser af køn, trods deres intention om at gøre op med bestemte kønsstereotyper, alligevel fastlåser bestemte kønspositioner.

²⁰ Her har jeg især Dorte Marie Søndergaards analyse af interview om kønnets betydning i sin disputats om ”Tegnet på kroppen” i tankerne.

stadig mænd der arbejder mest, og inden for de områder, der har størst prestige og er højest lønnede, og kvinderne, der er hovedansvarlige for husholdningen og omsorgsarbejdet, selvom mændene i langt højere grad deltager i omsorgen for børnene. Når man skal forklare den relative træghed i kønsrelationerne på trods af ændringer i forståelsen af køn, går det ofte på forhold på arbejdsmarkedet. F.eks. om den horisontale og vertikale arbejdsdeling og hierarkiseringen mellem produktiv og reproduktivt arbejde, også selv om dette i højere grad bliver lønarbejde. Hermed sker der en refokusering på de historiske og materielle betingelser, som også prægede den tidlige, marxistisk inspirerede kønsforskning. Så selvom der igen er ved at komme fokus på, at der er en sammenhæng mellem sociale strukturer og subjektive konstruktioner af køn og kønsrelationerne, så er det stadig underbelyst, hvordan formidlingen af de sociale strukturer finder sted, og hvordan sammenhængen er mellem de sociale strukturer og lokale interaktioner og konkrete begivenheder.²¹ Der mangler kort sagt en belysning af mekanismernes virkemåde i kønskonstruktionerne.

Ovenstående beskrivelse af tendenser og problematikker i kønsforskningen illustrerer både styrken og svagheden ved et konstruktivistisk perspektiv. De konstruktivistiske tilganges fordel er – ud over fremhævelsen af, at der er tale om ”ikke-naturlige” konstruktioner, som kunne have været anderledes – at de i høj grad sætter fokus på den rolle hverdagsviden, subjektive meninger og praktiske kompetencer spiller i opretholdelsen af virkeligheden. Men ulempen er, at de let kommer til at forklare den sociale verden som summen af individuelle konstruktioner, og at de ikke ser, at individer ikke selv har konstrueret de kategorier, de bruger i deres konstruktion af virkeligheden. Fremhævelse af det vilkårlige i konstruktionerne kan nemt lede til den forståelse, at der er uendelige konstruktionsmuligheder. Det stærke fokus på sproget kan let føre til et manglende blik for, hvordan andre dimensioner af den sociale verden spiller sammen med og regulerer de konkrete sproglige konstruktioner. Der er derfor behov for at arbejde mere specifikt med formidlingsmekanismer mellem forskellige dimensioner og niveauer. En af de teoretikere, der sætter sig for at overskri-

²¹ Denne diskussion af konstruktivismens betydning for kønsforskningen stammer bl.a. fra et seminar om tendenser i kønsforskningen med Øystein Holter og Jan Kampmann, afholdt på RUC i 2000. Den socialkonstruktivistiske tilgang i kønsforskningen lægger også vægt på, at forskningen må belyse relationer mellem makro- og mikroprocesser, se bl.a. West og Zimmerman 1991 s.14.

de strukturalistiske og konstruktivistiske positioner er Bourdieu. Samtidig fokuserer han på forholdet mellem sprog og materialitet – eller mellem det semiologiske og det sociale. Derfor vil jeg nu kort introducere centrale begreber og perspektiver hos Bourdieu og derefter vende tilbage til en diskussion af forholdet mellem det semiologiske og det sociologiske hos Bourdieu.

Bourdieu's strukturalistiske konstruktivisme

Bourdieu argumenterer for ikke at se strukturalistiske og konstruktivistiske positioner som modsætninger, og mener at hans egen position overskrider og integrerer disse og en række andre perspektiver, som ofte forstås som gensidigt udelukkende. Ved at anlægge en relationel tilgang og ved at fokusere på praksis søger Bourdieu at overskride modsætninger mellem strukturalistiske tilgange, der tenderer til at reducere mennesket til at viljeløst objekt og tilgange, der får den sociale verden til at fremstå som produkt af frie valg. I min gennemgang af Bourdieu vil jeg især fokusere på, hvordan han begrebsætter formidlingsmekanismer mellem sociale strukturer og konstruktioner. Bourdieu er ikke hovedteoretiker i dette projekt, og jeg vil derfor ikke gå særlig meget i dybden med hans teori, men kort beskrive den, fordi den er et centralt afsæt for perspektivet i min afhandling i forhold til et mikro-makroperspektiv. Bourdieu-inspirationen har bl.a. fået konsekvenser for tolkningen af konkrete praktikker som indeholdende en rationel logik og praktisk fornuft, og for kommunikative praktikker som indlejret og medreflekterende magtforhold.

Som beskrevet søger Bourdieu i sin tilgang at overskride struktur-aktør positioner, ligesom han også søger at overskride grænsen mellem det materielle og det symbolske. At overskride disse modsætninger er vigtig for sociologien, ifølge Bourdieu, netop fordi de hænger sammen. Lidt forenklet kan man sige, at kun ved at belyse, hvordan symbolske strukturer hænger sammen med materielle strukturer, bliver det muligt som aktør at ændre ved strukturerne. I den daglige handlen tager vi nemlig de symbolske kategorisystemer for givet og reproducerer disse, også selv når vi gør modstand mod dem. Derfor ser Bourdieu det som sociologiens opgave at afdække de

sociale strukturer og deres sammenhæng med mentale strukturer for at kunne blive subjekt for egen handling. I hverdagens handlinger handler vi på baggrund af en internalisering af de objektive strukturer. Kun ved at belyse den sociale dimension i aktørers handlinger kan man mindske sandsynligheden for at reproducere de sociale strukturer. Sociologien må afmystificere det sociale og se handleformer som nødvendige svar på en social realitet ved at rekonstruere de ”tvangsmekanismer”, der har affødt dem. Sociologien kan dog ifølge Bourdieu ikke opsætte alternativer, men kun sige noget om under hvilke omstændigheder forandring er mulig og hvordan den skal føres ud i livet – ikke noget om hvilken retning den skal tage (Bourdieu og Wacquant, 1996 s.51).

De sociale strukturer eksisterer ifølge Bourdieu på to måder – dels som fordeling af materielle ressourcer og dels som klassifikationssystemer, der på symbolsk plan fungerer som en ramme for den enkeltes handlinger og forståelser af verden. Bourdieu mener, at der i høj grad er overensstemmelse mellem de sociale strukturer og de mentale strukturer:

”Når den enkelte i en langstrakt periode er underkastet bestemte sociale forhold, resulterer det i et system af varige og transponerbare holdninger, der udtrykker internaliseringen af de materielle omstændigheder, der er karakteristiske for et bestemt miljø og som indskrives i den enkeltes bevidsthed som uomgængelige og indiskutable.”(Bourdieu og Wacquant, 1966 s. 25)

Begrebet ”internalisering” er måske ikke helt passende, fordi Bourdieu ikke mener, at der er tale om et skel mellem det indre og det ydre. Han mener i stedet, at begrebet ”inkorporering” eller ”legemliggørelse” giver en bedre forståelse af, at der ikke er tale om en modsætning mellem en ydre verden af objektive strukturer og en indre verden af subjektive strukturer. De objektive strukturer er indlejret i kroppen i form af et sæt af dispositioner, som bestemmer, hvordan mennesket opfatter, vurderer, handler og tænker i sociale sammenhænge. Dette sæt af dispositioner kalder Bourdieu også for habitus, som altså er en form for forbindelsesled mellem de objektive strukturer og den enkeltes handlinger. Habitus er en form for handle- og forståelsesrepertoire, som den enkelte er bærer af; den består ikke af mekaniske reaktionsmønstre, men gør mennesket i stand til at orientere sig og handle adækvat i sociale situationer, der altid er komplekse og unikke. Ha-

bitus fungerer som en praktisk sans for, hvad der kan lade sig gøre i konkrete situationer på baggrund af et kendskab til feltet og de kampe, som foregår her. For Bourdieu er habitus altså en form for mekanisme, idet vores konkrete handlinger ikke er en direkte afspejling af de sociale omstændigheder for situationen, men er formidlet via habitus. Bourdieu og mange fortolkere af ham afviser, at der er tale om et deterministisk forhold – netop fordi habitus genereres over længere tid – og dermed er historisk bestemt og foranderlig, og fordi habitus ikke består af bestemte mekaniske reaktionsmønstre, men af et register af strategier, som kan trækkes på i forskellige situationer. Som Broady skriver, så er Bourdieu:

”... i allerhøjeste grad opmærksom på det forhold, at mennesker besidder intentioner, vilje og evne til aktiv handlen. Derimod forsømmer han aldrig at rejse spørgsmålet om, hvordan disse intentioner, denne vilje og denne evne til handlen etableres, og i denne forstand er hans metode givetvis ”deterministisk” i den betydning, at den søger sociale determinanter.” (Broady 1998, s. 441)

Bourdieu lægger således vægt på menneskelig handlen og betydningssystemer, men mener at de er skabt af historien, og at den menneskelige handlen og vores måde at forstå verden på er med til at styrke den bestående orden. Dermed fungerer de symbolske klassifikationssystemer også som undertrykkelsesmekanismer – eller ideologier. Symbolske klassifikationssystemer fungerer via en ”*orkestrering af perceptionskriterier, der er afledt af opdelingerne i den eksisterende orden*” til fordel for dem, der besidder privilegerede positioner (Bourdieu og Wacquant s. 25). Den enkelte frembringer sine forestillinger om verdens beskaffenhed via en aktiv indsats, men i og med at der er overensstemmelse med de sociale strukturer, så fremstår de sociale strukturer som nødvendige og uomgængelige. Derfor har den enkeltes forestillinger om verden en tendens til at reproducere det, der egentlig er vilkårligt, som om det er naturligt og uomgængeligt.

Den høje grad af overensstemmelse mellem sociale og mentale strukturer er dog ikke ensbetydende med, at alle opfatter samfundet på samme måde og handler ud fra samme strategier. Bourdieu ser den sociale verden som bestående af felter, med hver sin logik. Feltbegrebet bryder med en forestilling om, at drivkraften i verden består af en bestemt logik – som

f.eks. jagten på økonomisk profit. Bourdieu opererer i stedet med forskellige kapitalformer – økonomisk kapital, kulturel kapital og social kapital. De forskellige kapitalformer kan omsættes til symbolsk kapital, der som en slags ideologi tilslører de virkelige relationer. Opkomsten af felter kan således ses som et led i en moderne differentieringsproces.

Feltet er et netværk af positioner defineret af den specielle fordeling af kapital – med hvilken mængde hvilke kapitalformer indgår i feltet. Hver felt har sin specifikke fordeling og sammensætning af kapitalformer – f.eks. det kulturelle felt, hvor den kulturelle kapital dominerer, men også andre kapitalformer, f.eks. den sociale kapital er til stede. Feltet består således af historiske relationer mellem samfundsmæssige positioner, hvis forankringspunkt er forskellige former for kapital (Bourdieu og Wacquant, 1996 s. 28). Den specifikke kapitalsammensætning giver feltet sin specifikke logik: Bourdieu sammenligner ofte et felt med et spil. Et felt er et relativt autonomt socialt rum med hvert sit normsæt og spilleregler. Et felt er kendetegnet ved konkurrence mellem forskellige positioner. Den måde, folk handler på indenfor et felt, afhænger af mængden og sammensætningen af den kapital, de er i besiddelse af, og af den position, de besidder i feltet. Feltet er kendetegnet ved kampe om at opnå gunstige positioner, eller også kan aktører forsøge at ændre spillereglerne ved at kæmpe for at ændre den sammensætning af kapitalformer, der udgør det specifikke felts logik, eller at ændre den relative værdi af kapitalformerne, og der kan være kampe for at styrke eller svække grænser til andre felter. Feltet er reguleret af et overordnet magtfelt, som kan ændre den relative værdi af en kapitalform og dermed ændre hele feltets struktur. Disse kampe og relationen til det overordnede magtfelt er med til at give feltet en dynamik. Mens feltets struktur udgør en række positioner, så giver habitus en række dispositioner, som afgør, hvordan den enkelte vil orientere sig og bevæge sig i feltet. Habitus og felt er således to forskellige steder, hvor det sociale er indlejret, dels i kroppen, dels i områder eller institutioner.

Et felt kan forstås som en arena, der kun fungerer som en arena, i det omfang aktørerne synes det er værd at kaste sig ud i kampen. Habitus genererer en praktisk rationel adfærd – den fungerer efter en praktisk logik. Vægten på praktisk rationalitet er vigtig i Bourdieus forståelse af den indforståethed, vi opererer i verden med. Habitus bringer en række strategier i

spil, strategier, der bevirker, at vi handler ”genialt” uden at analysere situationen først og uden bevidste mål. Bourdieu taler om at have en interesse, men ikke en bevidst intention. Interessen kan forstås som en trang til at medvirke i et spil, men ikke som en målrettet jagt på økonomisk profit. Der er ikke tale om en planlagt og målrettet forfølgelse af klart definerede mål, men om udfoldelse af objektivt orienterede retningslinjer for handling. Praksis kan ses som et møde mellem en habitus og et felt, som i forskellig grad er kongruente (Bourdieu 1992, s. 17).

Et vigtigt aspekt af den praktiske sans er sprogbrug som social praksis. Bourdieu er meget kritisk overfor lingvistiske analyser, som ser på sprogbrug som udslag af en universel kompetence (Chomsky) eller på baggrund af et universelt sprogsystem (Saussure) og mener i stedet, at man må undersøge, hvordan lingvistiske praktikker og produkter er indlejret i og formet af magtforhold. Han mener, at hver eneste kommunikative interaktion kan betragtes som situerede møder mellem forskellige aktører udstyret med socialt strukturerede ressourcer og kompetencer (habitus og praktisk sans), således at dette møde altid udtrykker de sociale strukturer og medvirker til at reproducere dem. Den praktiske sans gælder således også konkret sproglig praksis:

”...actual speakers are able to embed sentences or expressions in practical strategies which have numerous functions and which are tacitly adjusted to the relations of power between speakers and hearers. Their practical competence involves not only the capacity to produce grammatical utterances, but also the capacity to make oneself heard, believed, obeyed, and so on.” (Bourdieu 1991, s. 7-8)

Bourdieu taler også om lingvistisk kapital som en specifik form for kapital, der bl.a. består i en bestemt måde at udtrykke sig på (articulatory style).

Bourdieu ser altså på linje med Fairclough og Chouliaraki en række mekanismer, der formidler mellem sociale strukturer og konkrete handlinger/begivenheder. Disse mekanismer er særligt felter og habitus; tilsvarende kan differentieringen mellem forskellige kapitalformer ses som en parallel til Fairclough og Chouliararkis understregning af, at der er flere dimensioner på spil i hver begivenhed og handling. Men selvom Bourdieu indfører begrebene habitus og felter til at forstå formidlinger mellem sociale strukturer og konkrete handlinger, så fremstår habitus som en form for ”over-

sættelsesapparat” som følge af hans understregning af den høje grad af overensstemmelse mellem mentale og sociale strukturer. Det fremstår som om habitus ”automatisk” udvikles ved at være underlagt sociale strukturer gennem længere tid. Den høje vægtning i Bourdieus empiriske analyser af kampen for kapitalmaksimering som udspringer af en habitus, der er vel tilpasset til et felt, trækker habitus i en mere tilpassende retning. Godt nok fremhæver han, at f.eks. nogle nytilkomne til et universitet, ikke altid vil have en habitus, der er gunstig for de dominerende positioner i feltet, men så vil den efterhånden udvikles ved at være til stede i feltet. Selvom habitus kunne være en ressource i kampen for at forandre feltet indefra, så der altid en tilbøjelighed til, at feltets strukturer reproduceres gennem praksis.²² Styrken i Bourdieus teori er hans understregning af de sociale strukturers betydning – også i udformningen af intentioner, vilje og evne til handlen, men opsplitningen i felter med hver deres logik bevirker også, at disse felter virker mere homologe, end de egentlig er. Godt nok understreger Bourdieu, at felter er præget af kampe og konflikter, men han fremhæver ikke, at de forskellige kapitalformer – og deres symbolske fremtrædelsesformer – kan opleves som modsætninger og dermed være kilde til indsigt i deres vilkårlighed – der er i stedet tale om en kamp for selv at komme til at besidde en dominerende position i et felt. Fokus i hans analyser er på, hvordan den daglige praksis er med til at reproducere den herskende sociale orden.

En anden konsekvens af Bourdieus forståelse af den overensstemmelse, der er mellem de mentale og de sociale strukturer, er, at han mener den sociologiske analyse må begynde med et objektiverende brud med den hverdagsforståelse – den common sense – forståelse vi opererer med. Han giver analysen af de objektive strukturer højest prioritet.

”De to faser i det analytiske arbejde er komplementære, men de har ikke samme status: Epistemologisk set går det objektiverende brud forud for den subjektiverende eller indlevede forståelse.” (Bourdieu og Wacquant, 1996, s. 24)

²² Bourdieu er således meget kritisk overfor ”naive” ideer om frigørelse og understreger, at undertrykte ofte selv er medvirkende til deres egen undertrykkelse via de strategier, de tager i anvendelse for at ”overleve” i felterne. Disse ”overlevelsesstrategier” fungerer som en praktisk sans for det lade-sig-gørlige.

Denne forståelse af, at kortlægning af de objektive strukturer er nødvendig for at kunne bryde med hverdagsforståelser, er central i Bourdieus teori og en integreret metode i hans empiriske arbejde. Det betyder, at man først må lave en analyse af kapitalsammensætninger og positioner i et felt og derefter vise, hvordan disse afspejles i aktørers forståelser og handlinger i feltet. Men kan aktørernes handlinger i feltet alene forstås på baggrund af deres position og deres habitus i form af dispositioner? Kan en analyse af interaktioner i feltet ikke bidrage til at få øje på brud mellem sociale og mentale strukturer, mellem feltpositioner – som i sig selv kan være modsætningsfulde - og deltageres måde at positionere sig på? Disse kritikere peger på en manglende dynamik i Bourdieus tilgang, der skyldes, at han fokuserer på overensstemmelser mellem materielle og symbolske strukturer, og at han tager udgangspunkt i analyse af de sociale strukturer og viser, hvordan de sætter sig igennem i praksis. I modsætning til Bourdieu tager kritisk diskursanalyse udgangspunkt i kommunikative interaktioner og tekster og har i højere grad fokus på modsætninger og ambivalenser i kommunikativ praksis, samtidig med at Fairclough undersøger, hvordan de konkrete interaktioner kan bidrage til at ændre de sociale strukturer. Denne forskel skyldes primært, at det konstruktivistiske element er forskelligt hos Bourdieu og Fairclough, selvom begge fremhæver, at de befinder sig indenfor en strukturalistisk konstruktivistisk position.

Kritik af Bourdieus konstruktivisme

Fairclough og Chouliaraki illustrerer kritikken af Bourdieu for manglende dynamik og for manglen på integration af en egentlig konstruktivistisk tænkning med hans analyse af et valgprogram på TV. Bourdieu starter med at fremhæve, at der er tale om et prækonstrueret rum – den sociale sammensætning af deltagergruppen er bestemt på forhånd. Bourdieu fremhæver, at interaktionen må ses som en sted, hvor flere felter indtræder. Journalisten iværksætter en række spilleregler i et spil, hvor han selv fungerer som en slags dommer, der indfører objektivitets- og neutralitetsnormer. Debatdeltagerne kæmper om at få seerne til at anerkende deres synspunk-

ter som objektive. I denne kamp trækker deltagerne på ressourcer (habitus), som afhænger af deres medlemskab af objektivt hierarkiserede felter og af deres position i deres respektive felter. De forskellige deltagergrupper er politikere, journalister, mediepolitologer, medierådgivere, valgkasperter osv. Hver af disse deltagere har en position i deres respektive felter, som får betydning for, hvordan de handler i programmet, men deres medlemskab af et felt betyder også, at de kan anlægge forskellige retoriske strategier for at fremstå som objektive og neutrale. Det afhænger af ”balancen i de symbolske kræfter” mellem felterne. F.eks. vil politologen have en fordel i forhold til politikerens og journalistens, fordi han mere umiddelbart vil blive tillagt objektivitet pga. hans medlemskab af det akademiske felt, og han vil kunne trække på en specifik kompetence, f.eks. i sine sammenligninger med tidligere valg osv. Disse retoriske strategier er ifølge Bourdieu et resultat af de objektive relationer mellem deltagerens felter. Det er disse objektive relationer, som bestemmer, hvem der har ret til at afbryde andre, til at stille spørgsmål, til at snakke i lang tid, til at overhøre afbrydelse osv. og hvem, der er dømt til at anlægge benægtelsesstrategier eller til rituelle afvisninger af svar. Bourdieu fremhæver, at disse forhold kan ikke forstås på baggrund af diskursanalyse i sig selv, men der må redegøres for dem gennem en analyse af de objektive relationer mellem deltagerne, der tilhører forskellige felter.

Fairclough og Chouliaraki mener, at Bourdieu har ret i, at interaktionen er begrænset af et prækonstrueret felt, og at den må analyseres som sådan – f.eks. at der kan være relevante konstituerende forhold, også selvom de ikke direkte er til stede i interaktionen. Det er en kritik, der går igen i mange af Faircloughs kritikker af andre lingvistiske analyser (se f.eks. Fairclough og Chouliaraki 1999 s. 7), og er en væsentlig baggrund for Faircloughs intention med en socialteoretisk fundering af tekstanalysen. Desuden mener de, at Bourdieu kan bruges til at understrege, at den relevante ramme for kritisk diskursanalyse ikke er individuelle diskursordner, men overordnede konfigurationer af diskursordner indenfor et felt og på tværs af felter. Men de mener ikke, at tv-debatten blot kan ses som et prækonstrueret rum, hvor deltagergruppens tilhørsforhold til deres respektive felter er afgørende, og hvor det eneste, der giver interaktionen dynamik, er

kampen om at virke upartisk. Der mangler en forståelse af tv-mediet som et institutionelt kompleks, som et selvstændigt felt med sin egen strukturelle logik – sin egen sammensætning af kapitaler.

Hvis medieverden i stedet betragtes som et selvstændigt journalistisk felt med sine egne strukturer og kapitalformer, giver det anledning til at se interaktionen som andet end en kamp om at virke upartisk. Det journalistiske felt består af positioner og habitusser, som er specifikke for journalistik, sammen med positioner og habitusser fra de andre felter, som Bourdieu refererer til. I det journalistiske felt får livsverdensdiskurser en stadig større betydning, en betydning som også er med til at omstrukturere det politiske felt, bl.a. fordi ”mediekapital” bliver en vigtig form for kapital at besidde for politikere for at markere sig indenfor det politiske felt – en medievenlig politiker medvirker til at maksimere en politikers symbolske kapital. I det journalistiske felt bliver det derfor vigtigt at kunne anlægge en hverdagsagtigt stil, som led i en livsverdensdiskurs. Denne stil er også med til at konstituere relationer mellem og indenfor felter på en anden måde. Ved ikke at se det journalistiske felt som et selvstændigt felt, hvor kampe iværksættes gennem interaktionens forløb, får Bourdieu udelukkende set deltagernes udtalelser som et resultat af deres positioner i deres respektive felter, og ikke set balancen mellem felterne som et løbende resultat af den kommunikative interaktion i sig selv inden for et felt, hvor de artikuleres på en ny måde. Kun gennem analyse af interaktioner, kan man spore de subtile ændringer i diskursive praktikker indenfor journalistik, som bidrager til ændringer i magtfordelingen mellem felter. Disse ændringer består i blandinger af genrer og diskurser, som også betyder, at det sociale konstitueres på en ny måde, når de inddrages i det journalistiske felt. Ved at fokusere på den diskursive dimension af praksis kan lokale interaktioner ses som et sted for kampe mellem konkurrerende og modsætningsfulde måder at repræsentere verden på med mulighed for at ændre relationen mellem felter. Kort sagt mener Fairclough og Chouliaraki ikke, at Bourdieu ser feltpositioner som udarbejdet gennem interaktionen – som nogle man indtager gennem sin diskursive praktik i et selvstændigt felt, men udelukkende som præstrukturerede, og at disse løbende konstruktioner af nye positioner kan bidrage til at ændre styrkeforholdet mellem felter og indenfor andre felter.

Det hænger sammen med et andet problem, nemlig at det semiologiske reduceres til det sociologiske: Sproget ses kun som et ledsagefænomen til dybereliggende sociale strukturer, ikke som socialt konstituerende i Bourdieus faktiske analyser, men kun i hans teori. Bourdieus tilgang, som han godt nok kalder for konstruktivistisk, formår ikke at inddrage indsigterne fra en konstruktivistisk tilgang i tilstrækkelig grad, dvs. at det semiologiske har re- og ny konstruerende muligheder, der kan give nye dynamikker i et felt og dermed andre relationer i og mellem felter. Det symbolske kan med andre ord ikke kun siges at være fastlåste og fastlåsende kategorier udledt af sociale strukturer, men virkningen kan også gå den anden vej, det symbolske kan bidrage til forandringer af det sociale.

Faircloughs og Chouliarakis kritik af Bourdieu går især på han manglende forståelse af sprogets konstituerende virkninger. Krikken overskrider Bourdieu på nogle områder, især i forhold til synet på interaktionelle processer og de dynamikker og forandringsmuligheder disse indeholder, uden at forkaste hans forståelse af sociale strukturers betydning for interaktioner. Til gengæld risikerer et sådant interaktionelt perspektiv at miste Bourdieus blik for habitus som en væsentlig baggrund for forskellige tekstproduktioner og –tolkninger og at reducere konkrete betydningsfrembringelser til et spørgsmål om situationelle faktorer.

Denne kritik af Bourdieu for at reducere det semiologiske til det sociologiske og for ikke i tilstrækkelig grad at beskæftige sig med formidlingsmekanismer bevirker, at jeg har i stedet har valgt at gå i dybden med Basil Bernsteins uddannelsessociologiske teorier. Bernstein befinder sig også i en position mellem konstruktivistiske og strukturalistiske tilgange og arbejder med at belyse sammenhænge mellem processer på makroniveau og processer på mikroniveau. Her vil jeg kort diskutere nogle af lighederne og forskellene mellem Bernstein og Bourdieu.

Bernstein og Bourdieu

Bernsteins sociologiske projekt har et andet fokus end Bourdieus. Hvor Bourdieu i sine analyser af det moderne samfund i høj grad lægger vægt på at beskrive at der finder en kulturel reproduktion sted og i det projekt får

gjort opmærksom på, at langt flere faktorer end de økonomiske indgår i denne reproduktion, så lægger Bernstein i højere grad sit fokus på selve formidlingsprocesserne og særligt indenfor pædagogiske institutioner.

Med Bourdieu er det muligt at sige noget om, at der via uddannelsessystemet sker en kulturel reproduktion. Man kan kort sagt sige, at hans analyser viser ”input og output” resultater med uddannelsessystemet som formidlingsinstans – altså *at* der finder markante selektionsprocesser sted via uddannelse, men hans analyser viser ikke i særlig grad, *hvordan* uddannelsessystemet bidrager til den kulturelle reproduktion, altså hvilke processer det er indenfor institutionerne, der cementerer den sociale orden. Bernstein har i højere grad end Bourdieu udviklet begreber til at beskrive uddannelsessystemets specifikke virkemåde, og det betyder, at hans tilgang åbner for en mere dialektisk forståelse af sammenhængen mellem objektive strukturer og subjektive omgangsformer. Bernstein fremlægger begreber til at studere interaktionelle praktikker indenfor institutioner, og får dermed belyst mulighederne for åbninger i samspillet mellem de givne rammer og de konkrete praktikker – mellem det prækonstruerede og det processuelle.

Bernstein er kritisk overfor teorier om kulturel reproduktion (særligt ”de parisiske udgaver”), fordi han mener, de ikke er i stand til at beskrive de pædagogiske institutioner, deres diskurser og praktikker. Det skyldes, at de betragter uddannelse som viderebærer af eksterne magtrelationer, altså at pædagogiske diskurser viderebærer noget andet end sig selv, men at de ikke er i stand til at forklare, hvad det er der muliggør at magt bliver videregivet. Det, der mangler i disse teorier, er ifølge Bernstein en intern analyse af diskursernes strukturer i sig selv, og det er disse diskursers strukturer og logikker, der er midlet til at eksterne magtforhold kan blive videregivet (Bernstein 1996 s. 18). Bernstein fremhæver, at teorier om kulturel reproduktion via uddannelse grundlæggende er teorier om forstyrret kommunikation, men uden en egentlig teori om kommunikation. Bernstein siger selv, at hans kodebegreb (som grundlæggende betegner praktisk viden om hvad der kan siges, på hvilken måde i hvilke sammenhænge, se senere i kapitel 3 om Bernstein) kunne minde om Bourdieus habitusbegreb, fordi habitus i al væsentlighed er en kulturel grammatik (ligesom kodebegrebet), specialiseret af klassepositioner og praksisfelter. Men at det hos Bourdieu ikke er klart, hvad reglerne er for disse klassespecialiserede grammatikker

og praksisfelter, eller hvordan de specialiserede grammatikker er konstrueret og bliver videregivet i formidlings- og tilegnelsesprocesser. Selvom Bernstein godt er opmærksom på, at det heller ikke er Bourdieus projekt, så fremhæver han en anden væsentlig forskel på kode- og habitusbegrebet:

”In the process of acquisition of specific codes, principles of order are taken over but also at the same time tacit principles of the disordering of that order.” (Bernstein 1990 s. 3).

Idet Bernstein går ind i selve formidlings- og tilegnelsesprocesserne, så er der lagt op til et mere åbent forhold mellem felter og habitus end hos Bourdieu. I ovennævnte citat fremhæver Bernstein, at også brudene i felterne overtages og tilegnes i habitus, om end tavst, hvilket igen betyder, at der ikke behøver at være den høje grad af overensstemmelse mellem sociale og mentale strukturer, som det fremstår hos Bourdieu. Hermed er der lagt op til et mere dynamisk syn på den kulturelle reproduktions logikker og funktionsmåder, samt åbnet for en større spillerum for den enkelte.

Bernsteins fokus er dog heller ikke på aktørernes selvforståelse og handlemuligheder, og han siger selv, at hans egen teori tilsyneladende ikke levner megen plads for individuelle handlingsperspektiver:

”There appear to be no individuals, only the process whereby ’subjects’ are selectively created and constrained in and by the process of their creation. The ’subject’ never appears as an individual in his/her attempts to create meanings and purposes, to struggle for or against beliefs, to negotiate or perhaps change, the initial order she/he finds. It appears that people are more acted upon than acting upon.” (Bernstein 1990, s. 6).

Bernstein understreger tillige, at hans modeller med pile oppefra og ned er med til give dette indtryk. Til denne kritik fremhæver han, at hans fokus aldrig har været subjektet, men at den grundlæggende enhed i hans analyser har været formidlings- og tilegnelsesprocessers sociale relationer og deres kontrolformer.²³ Formidlings/tilegnessystemer hviler på og videregiver

²³ Bernstein bruger ikke selv begreberne undervisning og læring, men taler i stedet om ”transmission” og ”acquisition”. Det viser dels abstraktionsniveauet i hans teori, men indikerer tillige, at han ikke bare taler om processer, som finder sted i uddannelsesinstitutioner, men om processer som finder sted, hver gang nogen forsøger at videregive noget til andre. Af samme grund vælger jeg at oversætte Bernsteins begreb om ”transmission” med formidling, hvilket også har den fordel, at det understre-

magtrelationer og afslører og legitimerer magtrelationers virkemåder, og det er det, der er fokus i hans analyser. Det Bernstein gør, er at forsøge at redegøre for de interne principper for formidling, men det betyder ikke, at de er uforanderlige. Når jeg senere inddrager kritisk diskursanalyse i analysen af det empiriske materiale, er det blandt andet for at kunne gå mere i dybden med den interne analyse af formidlingssituationen, og særligt at diskutere, hvordan magt konkret videregives i formidlingssituationer, men også hvordan modstandsformerne udfordrer de eksisterende magtrelationer og vedligeholder dem.

Men der er også en række lighedspunkter mellem Bernstein og Bourdieu. De ser begge det moderne samfund som mere komplekst, men tager afstand fra en postmoderne hyldelse af forskelligheder og individuelle konstruktioner af identitet. Selvom der i takt med globalisering finder en stadig større differentiering sted af lokale kulturer, så opstår de lokale kulturer på ingen måde ud af den blå luft. På den måde kan man sige, at begge befinder sig indenfor en strukturalistisk tradition. En tradition der i forhold til diskursanalysen fastholder behovet for at udvikle en systematisk analyse af sociale institutioner konstitueret af og konstituerende for diskurser. I stedet for at bruge opmærksomheden på sproget og diskursernes betydning til at fejre den enkeltes stemme og forskelligheder, fastholder de begge spørgsmål om den institutionelle konstruktion og fordeling af magt, og konsekvenserne heraf mht. marginalisering, differentiering og selektering (se bl.a. Bernstein 1996, s. xii). Men Bernsteins begreber retter sig i langt højere grad mod konstruktionsprocesserne, og det betyder, at der åbnes for en mere dynamisk syn på forholdet mellem makro- og mikroprocesser.

ger, at der er forskel på det der bliver videregivet (undervist i) og det der bliver tilegnet, som er min oversættelse af ordet acquisition. Tilegnelse er en aktiv proces, der både involverer kompetence til at aflæse situationen og kompetence til at producere passende udtalelser i en situation. En anden konsekvens af Bernsteins perspektiv er, at læring/tilegnelse ikke bare gælder det formaliserede og tilsigtede indhold i uddannelserne, men de symbolske beskeder kommunikeret gennem formelle og uformelle strukturer og interaktionelle processer i uddannelse.

Praksis som udgangspunkt

For at anlægge et perspektiv, der søger at belyse formidlinger mellem forskellige niveauer og både får fat på det konstruktivistiske og det strukturalistiske perspektiv, mener jeg at praksis er et velegnet udgangspunkt. Praksis er ifølge Chouliaraki og Fairclough et vigtig forbindelsespunkt mellem abstrakte strukturer og deres mekanismer og konkrete begivenheder. Det skyldes, at alle praktikker involverer konfigurationer af diverse dimensioner af livet og derfor af mekanismer. Ved at se på konkrete praktikker bliver det muligt at belyse interaktion mellem forskellige mekanismer.

En praksis kan både forstås som en specifik handling – hvad der er gjort på et bestemt tidspunkt et bestemt sted – og som relativt permanente og stabile handlingsmønstre – en habitualiseret handlingsmåde. Dette tve-tydige perspektiv på praksis som både konkrete handlinger og mere stabile handlingsmønstre bevirker, at praksis et medierende led mellem strukturer og konkrete begivenheder. Praksis indeholder både sociale strukturer og handlemuligheder – praksis er både reguleret af strukturer og reproducerer disse strukturer gennem konkrete handlinger, men indeholder også mulighed for ændringer af disse strukturer. Bourdieu og Fairclough deler altså synet på praksis som ”habitualiserede handlemåder”, men sidstnævnte lægger i højere grad vægt på konkrete handlinger og deres mulighed for at ændre på sociale strukturer.

Fairclough og Chouliaraki mener, at der er tre grundlæggende karakteristikker ved praksis. For det første producerer praktikker alle former for socialt liv. For det andet er praktikker indlejret i netværk med andre praktikker, og de eksterne relationer påvirker de interne relationer ved en praktik. For det tredje har praktikker en refleksiv dimension – folk udvikler repræsentationer af, hvad de gør som en del af det, de gør.

Ved at se praktikker som produktive lægger Fairclough vægt på at se produktion ikke bare som økonomisk produktion, men også som produktion vha. bl.a. symbolske ressourcer og bioteknologier i Foucaultsk forstand. Alle produktioner involverer fysiske og symbolske ressourcer, og diskurser er altid et vigtigt element, fordi sproglige konstruktioner af praksis konstituerer dele af denne praksis.

Fairclough er dog skeptisk overfor at lægge for stor vægt på den symbolske konstruktion af praksis. Fairclough er socialkonstruktivist i den forstand, at han ser sproget som medkonstituerende virkeligheden, men samtidig mener han også, at der er en verden udenfor sproget. Han mener, at et gennemgående træk ved forandringer i senmoderniteten er, at de i høj grad er forandringer i sprog og diskurser, men ikke eksklusivt.

”It is an important characteristic of the economic, social and cultural changes of late modernity that they exist as discourses as well as processes that are taking place outside discourse, and that the processes that are taking place outside discourse are substantively shaped by these discourses” (Chouliaraki og Fairclough 1999, s. 4)

Fairclough mener, at forandringsprocesser har aspekter, som ikke er rent sproglige. F.eks. henviser han til ”fleksibel økonomi”, som et fænomen, der ikke alene er blevet ”talked into being”, men også henviser til en organisatorisk realitet, hvori diskurser om fleksibel økonomi er funderet. Diskurserne om fleksibel økonomi former og omformer imidlertid denne organisatoriske realitet og er derfor socialt konstituerende, hævder Fairclough. Flere diskurser konkurrerer om at definere den organisatoriske realitet og diskursen om ”fleksibel økonomi” er bare en af dem, der søger at opnå hegemoni – hvilket vil sige, at dens vilkårlighed bliver utydelig, og det snarere virker som om diskursen om ”fleksibel økonomi” afspejler en realitet frem for, at den konstruerer den på en bestemt måde. Denne mystificering af magtrelationer er diskursers måde at virke ideologisk på, hævder Fairclough. Fairclough fremhæver selv, at hans tilgang har mange lighedstræk med poststrukturalismen, og trækker på poststrukturalistiske bidrag omkring specifikationen af den relationelle logik, men uden at overtage

”...either the post-structuralist reductions of the whole of social life to discourse, or post-structuralist judgemental relativism.” (Fairclough og Chouliaraki 1999, s. 32)

Som det allerede er fremgået via henvisningen til Faircloughs kritik af Bourdieus analyse af et valgprogram, så er en vigtig forskel mellem Fairclough og Bourdieu, at Fairclough ser sproglige praktikker som medproduktive for social liv, ikke udelukkende på reproducerende sociale

strukturer. Bourdieu lægger i sine analyser i højere grad vægt på det symbolskes afspejlende funktion, end på den konstitutive funktion.

Som led i et relationelt netværk lægger Fairclough vægt på, at enhver praktik er overdetermineret af andre praktikker ligesom enhver praktik kan artikuleres sammen med andre praktikker fra andre sociale positioner. At se på relationer mellem praktikker er vigtig for at fastholde et dynamisk perspektiv – netop fordi diskursen om ”fleksibel økonomi” ikke er den eneste diskurs eller det eneste moment, der konstituerer den faktiske økonomiske praksis i bestemte tilfælde, er den konkrete økonomiske praksis åben for forandringer. På den anden side holdes de konkrete praktikker på plads af magtrelationer. Stabiliteten i praksismønstre er et resultat af dominansrelationer – en hegemonisk midlertidig stabil tilstand. I modsætning hertil lægger Bourdieus praksisbegreb vægt på stabiliteten og det permanente ved praksis i relation til felter, som strukturerer praksis. Her er de interne relationer alene et resultat af ydre magtrelationer inden for et praksisnetværk.

Mht. praksis` refleksivitet fremhæver Fairclough, at den diskursive konstruktion af en praksis er del af denne praksis, og at disse selvkonstruktioner af praksis er et vigtigt led i at vedligeholde dominansrelationer. Når refleksive selvkonstruktioner fungerer på den måde, kalder Fairclough dem også for ideologier – og fremhæver at ideologier er konstruktioner af praktikker fra bestemte perspektiver, som udjævner modsætninger og dilemmaer i praktikkerne. Denne ideologiske virkning kalder Fairclough også for ”mystificering” eller ”miskendelse”, bl.a. med henvisning til Bourdieu.

Praksis kan altså ses som udgangspunkt for studier der befinder sig mellem strukturalistiske og konstruktivistiske positioner. Tilgangen er strukturalistisk i den forstand at den er orienteret mod relationelle systemer, som konstituerer relative permanente mønstre indenfor en praksis. Den er konstruktivistisk i den forstand, at den er optaget af at udlede, hvordan disse systemer er produceret og ændres gennem social handling, herunder sproglig praksis. Det sidste perspektiv mener Fairclough er underbelyst hos Bourdieu. For selvom han anerkender, at diskurser har en rolle i at konstituere det sociale, så er det kun en magt for bestemte sociale grupper under bestemte sociale betingelser. Sagt på en anden måde er Bourdieu konstruktivist i den forstand, at han indtager en anti-

essentialistisk position og anlægger et relationelt blik på praksis, men han er ikke konstruktivist i den forstand, at diskurser uundgåeligt ses som konstituerende for socialt liv. Bourdieu beskriver dimensioner af socialt liv som udenfor de altid igangværende betydningsskabelses og konstitutionsprocesser og kommer dermed ind i et objektivistisk perspektiv, mener Fairclough (Chouliaraki og Fairclough 1999, s. 30).

Strukturalisme og konstruktivisme i de tre teorier

I dette kapitel har jeg argumenteret for at anlægge et konstruktivistisk strukturalistisk perspektiv og for at tage udgangspunkt i konkrete praktikker for at belyse formidlingen mellem processer på makroniveau og processer på mikroniveau. Et sådant perspektiv indebærer både at se konkrete sociale begivenheder som indlejret i sociale strukturer, der påvirker den enkelte begivenhed, samt at se på hvordan den enkelte begivenhed bidrager til at vedligeholde eller transformere den eksisterende sociale orden. Et aspekt af det konstruktivistiske perspektiv er at betragte den sproglige dimension af socialt liv som en dimension, der både er del af de sociale betingelser for konkrete praktikker og et middel til at rekonstruere det sociale. Det strukturalistiske perspektiv lægger vægten på grundlæggende sociale strukturer, der regulerer begivenheder i deres mange forskellige konkrete manifestationer – og dermed på det sociale livs relative stabilitet, mens det konstruktivistiske perspektiv lægger vægten på samspillet mellem sproglige og materielle strukturer, og på det sociale livs labilitet som følge af dets karakter af sociale konstruktioner uden essenser.

Bourdieu's tilgang lægger vægten på at overskride modsætninger mellem strukturalistiske positioner og konstruktivistiske positioner og påpeger den høje grad af overensstemmelse mellem sociale strukturer og aktørers forståelses- og orienteringsmatricer. Selvom hans begreber er relativt åbne, og det i princippet er muligt at finde uoverensstemmelser mellem feltstrukturer og habituelle dispositioner, så sætter Bourdieu i sine analyser primært fokus på, hvordan konkrete praktikker medvirker til at reproducere den sociale orden. Et aspekt af dette er, at Bourdieu kommer til at behandle sproget som et ledsagefænomen til sociale strukturer, ikke som et selv-

stændigt konstituerende medie. I sin kritik af interne lingvistiske analyser får han betonet at ethvert tilfælde af sprogbrug er indlejret i sociale strukturer, der har afgørende betydning for kommunikationen. Det betyder, at hans begreber ikke lægger vægt på, hvordan kommunikationsdeltagere, bl.a. via sproget kan indtage andre positioner, end dem der på forhånd er udstukket af relationer mellem felterne. Bernsteins begreber er i højere grad orienteret mod at beskrive selve formidlingsprocesserne og dynamikken mellem strukturelle positioner og konkrete sproglige praktikker. Bernstein lægger stor vægt på, at symbolske kategorisystemer undertrykker modsætninger, som genopstår i de konkrete sproglige praktikker. Dette vil blive tydeligere i kapitel 3, hvor jeg vil komme ind på hans begreb om ”stemme” og ”meddelelse”, som netop udtrykker dialektikken mellem strukturelle positioner (stemmer) og konkrete sproglige praktikker (meddelelser) i forhold til den eksisterende feltstruktur. Både Bernstein og Bourdieu lægger vægt på at den sociale orden er bestemt af relationer mellem forskellige dimensioner og disse relationelle forhold er betydningsgivende (som et aspekt af en sproglig strukturalistisk position). Men hvor Bourdieu i høj grad ser det relationelle som sociale styrkeforhold som bestemmer feltstrukturen og positionerne her, så lægger Bernstein større vægt på, at klassifikationsprincipper som symbolsk vold undertrykker modsætninger, som genopstår i de meddelelser, der produceres med bestemte stemmer, fra bestemte positioner. Det bevirker, at Bernstein åbner for analyse af tekster som en relevant sociologisk analyse. Kritisk diskursanalyse kan som metode bruges til at belyse, hvordan de modsætninger og ambivalenser, som klassifikationsprincipperne undertrykker, genoptræder i specifik kommunikation.

At tekstanalyse er relevant i socialvidenskaben, er også Faircloughs projekt.²⁴ Faircloughs teori og metode har sin styrke i de tætte lingvistiske analyser af sproglig praksis – han får med disse betonet det konstituerende og det konstruktive ved sproget. I sine konkrete tekstanalyser viser Fairclough, hvordan sproget på ofte ubemærkede måder er med til at konstituere sociale identiteter, relationer og verdensbilleder på bestemte måder samtidig med, at han viser, hvordan konkrete begivenheder på subtile måder kan være med til at forandre det sociale. Med intertekstualitetsbegrebet

²⁴ Faircloughs projekt og begreber vil blive introduceret nærmere i næste kapitel.

får han betonet, at ethvert tilfælde af sprogbrug trækker på andre tekster, som den konkrete sprogbrug sætter sammen på bestemte måder og derfor kan ses som en særlig konfiguration af forskellige diskurser. Dermed får han også understreget, at hver eneste sproglige interaktion både reproducerer den sociale orden, den måde virkeligheden er prækonstrueret på, samtidig med, at de sproglige interaktioner kan medvirke til at konstruere verdensbilleder, relationer og sociale identiteter på nye måder. Med Faircloughs begreber er det dog svært at belyse, hvad der regulerer disse intertekstuelle kæder, hvad betingelserne er for deres realisering på forskellige måder. Som Fairclough og Chouliaraki skriver, så må intertekstualitetsbegrebet kombineres med en teori om magt. En sådan teori tilbyder Bernstein, idet hans begreber i højere grad søger at indkredse, hvordan lokale kommunikative interaktioner er reguleret af magtforhold og kontrolformer. Kort sagt går Faircloughs perspektiv oftest indefra og ud, mens Bernsteins perspektiv primært går udefra og ind samtidig med, at Bernstein har blik for de lokale interaktioners mulighed for at bryde med de eksisterende magtstrukturer. Bernsteins forståelse af kommunikation som et selvstændigt medie, der i sig selv har betydning for den pædagogiske praksis, ligger godt i tråd med Faircloughs forståelse af sprogbrugens konstituerende egenskaber. Ved at kombinere Bernsteins begreber til analyse af sociale kommunikationsbetingelser med Faircloughs begreber til analyse af konkrete kommunikationer håber jeg på at kunne belyse et strukturalistisk perspektiv i forståelsen af flere samvirkende dimensioner, der påvirker den konkrete begivenhed samtidigt, og at belyse den konkrete begivenheds måde at gen- og rekonstruere den sociale orden på. Med andre ord, mener jeg at Bernsteins begreber styrker det sociologiske perspektiv i Faircloughs tilgang samtidig med, at de ligger i tråd med den konstruktivistiske forståelse af sprogets konstituerende virkninger.

2. Fairclough og kritisk diskursanalyse

I dette kapitel vil jeg fremlægge centrale begreber og forståelser hos Fairclough for at tydeliggøre hans projekt og de potentialer, han ser i en tekstligt orienteret diskursanalyse. En af styrkerne i Faircloughs tilgang til diskursanalyse er, at han funderer pointer om forandringstendenser i det senmoderne samfund i grundige og detaljerede analyser af tekster. Dette ser jeg som et væsentligt fundament i en tilgang, der sætter sig for at beskrive sammenhæng mellem processer på mikroniveau og processer på makroniveau.

Faircloughs projekt

Faircloughs overordnede projekt er at udvikle en social teori (social theory) om sprog. Faircloughs baggrund er selv sprogvidenskabelig (han er lektor i lingvistik ved Lancaster universitet), men han har gennem hele sit forfatterskab været optaget af at udarbejde et analytisk grundlag – en teori og metode – til at knytte lingvistikken til socialvidenskabelige teoridannelser, således at tekstanalysen kan bruges til analyse af bredere samfundsmæssige forandrings – og reproduktionsprocesser. Hans tidlige publikationer drejede sig om sprog i relation til ideologi og magt. I sine første artikler viser Fairclough f.eks., hvordan en række tekstlige egenskaber fungerer ideologisk bl.a. ved den måde, de forudsætter bestemte verdensopfattelser på ved en række implicitte antagelser, som de tager for givet og ikke stiller til diskussion. Disse artikler kulminerede i bogen ”Language and Power” fra 1989, hvor ”Kritisk diskursanalyse” blev fremlagt som et program, som skulle integrere tekstanalyse med sociokulturelle analyser af den diskursive begivenhed. Dette program arbejder han videre med og i 1992 udkommer bogen ”Discourse and Social Change”, hvor han fremlægger modeller og begreber til en egentlig integration af tekstanalyse og analyser af sociale

forandringer og argumenterer for en tekstligt orienteret tilgang til diskursanalyse. Denne bog har især bidraget til at udbrede kendskabet til kritisk diskursanalyse. I 1995 udgav Fairclough bogen ”Critical Discourse Analysis”, som indeholder en række artikler fra perioden 1983-1992, men som også indeholder en række introduktioner, hvor Fairclough bl.a. beskriver, hvordan han vurderer tidligere publikationer. Bl.a. er han skeptisk overfor sin tidligere forståelse af ideologibegrebet, idet han mener, at det kritiske politiske perspektiv må styrkes. Kritisk diskursanalyse skal bl.a. bruges til at belyse magt og dominans relationer indenfor et kapitalistisk system domineret af klasserelationer, fremhæver han (1995 s. 18). Det politiske engagement ses også af hans analyser af politiske taler, herunder diskursen om globaliseringen af økonomien som en selvstyrende kraft, og af hans analyser af mediediskurser og politiske diskurser i medier, hvilket også er tydeligt med udgivelse af en bog om ”mediediskurs” i samme år. Hans publikationer indbefatter også artikler om nødvendigheden af at arbejde med ”kritisk sprogbevidsthed” i uddannelsessystemet. Denne politiske orientering hænger sammen med hans forståelse af sproget som medkonstituerende det sociale. Fairclough mener, at kritikken af sprogbrugen skal være med til at afsløre den rolle, som diskursiv praksis spiller i opretholdelsen af dominansforhold. Især mener han, at kritisk sprogbevidsthed skal være med til at give indsigt i de rammer, der er for diskursiv praksis, og de sociale strukturer, som er med til at forme diskursive praktikker, og belyse muligheder for forandring. Kritisk diskursanalyse som teori og metode har dog været kritiseret for ikke at integrere socialvidenskaben tilstrækkeligt i tekstanalysen. For at styrke denne side udgav Fairclough sammen med Lilie Chouliaraki i 1999 bogen ”Discourse in Late Modernity”, som skulle fundere kritisk diskursanalyse i de teorier, den hviler på, både mht. dens videnskabs-teoretiske udgangspunkt og mht. hvordan den bidrager til forståelse af forandringsprocesser i senmoderniteten.

Fairclough mener, at kritisk diskursanalyse er en teori og metode, der både skulle gavne sociologien og lingvistikken. Faircloughs grundlæggende udgangspunkt er, at ændringer i sproget er knyttet til bredere sociale og kulturelle processer. At diskursanalyse er blevet vigtig skyldes ikke bare, at vi nu er blevet mere opmærksomme på sprogets konstituerende virkninger.

Mange forandringer f.eks. på arbejdsmarkedet søges netop sat igennem som forandringer i sprogbrug. Herhjemmefra kender vi f.eks. til, hvordan ”moderniseringen af den offentlige sektor” i høj grad også søges realiseret gennem ændret sprogbrug, f.eks. fra ”klienter” til ”brugere” eller ”kunder”, som ikke bare afspejler en ny realitet, men som netop er led i at frembringe en helt anden opfattelse og forståelse af det offentliges rolle overfor borgerne. Der udvikles nye begreber om de aktiviteter og relationer, der findes indenfor den offentlige sektor. Fairclough argumenterer for, at den større opmærksomhed på sprogets rolle i sociale forandringsprocesser ikke bare skyldes, at sprogets rolle hidtil har været underbelyst, men at mange ændringer i dag søges gennemført gennem sproglige forandringer. I industrien arbejder man ikke længere i så høj grad omkring samlebandsarbejde, men arbejdet tænkes i højere grad organiseret af folk selv i ”selvstyrende teams”, hvor kommunikationskvalifikationer får større og større betydning også for de laveste jobfunktioner. Produktionsmetoder bliver i højere grad sprogligt organiseret, og det bevirker, at folks arbejdsidentiteter i højere grad defineres i termer, der minder om privatlivet. Mange professionelle teknologer arbejder på at uddanne/udvikle den diskursive praksis på arbejdspladser, hvor bl.a. vejlednings- og interviewteknikker opøves som kontekstfrie færdigheder. Dette kalder Fairclough for ”diskursens teknologisering”, og han er meget kritisk overfor denne teknologisering af samtalen, som understøttes af organisationers måde at behandle og bruges samtaleteknikker på. Det viser, at kontrol med sprogbrugen er vigtig, fordi de sociale forandringer søges iværksat og gennemført som diskursive forandringer.

Disse tendenser til at kommunikative kompetencer bliver stadig vigtigere kompetencer at besidde, afspejles også i uddannelsessystemet. Hele ideologien om livslang læring hænger sammen med ændrede kvalifikationskrav på arbejdsmarkedet, hvorfor også uddannelserne må sigte bredere end de mere snævre faglige kvalifikationer. Overgangen fra en ”synlig” pædagogik med fokus på stærkt adskilte faglige præstationer til en ”usynlig” pædagogik med fokus på ”almene” kompetencer, herunder kommunikative kompetencer, og med fokus på integration af fagligheder, kan netop ses som led i disse forandringer på arbejdsmarkedet. Det betyder også, at de personlige egenskaber i højere grad bliver eksplicit genstand for bearbejd-

ning og refleksion i pædagogiske processer i uddannelsessystemet, herunder også daghøjskolen, hvor den personlige udvikling er defineret som en del af formålet. Faircloughs kritiske blik for diskursens teknologisering kan skærpe blikket for, at sådanne inddragelser af det personlige i uddannelsessystemet ikke blot er et spørgsmål om indøvelse af kommunikative teknikker, men at de involverer en række farer for ”ekspropriation” af livsverden²⁵, og derfor må suppleres med kritiske analyser af de sammenhængende kommunikationen foregår – og skal foregå – i. Kritisk sprogbevidsthed indbefatter netop en afsøgning af, hvordan tilsyneladende neutrale teknikker og udsagn indgår i bestemte ideologiske konstruktioner af verdens sammenhæng, herunder hvordan det personlige kommer til at indgå i sådanne sammenhænge. I min analyse af klasserumssamtaler vil jeg vende tilbage til diskussionen om inddragelse af det personlige i undervisningen.

Den tætte sammenhæng mellem sociale og sproglige forandringer er årsagen til, at analyse af sprogbrug er en god metode til at analysere sociale forandringer. Fairclough mener ikke at en syntese mellem socialvidenskab og lingvistikken hidtil har været mulig, fordi lingvistikken har været domineret af formalistiske og kognitive paradigmer, og socialvidenskaberne har ikke interesseret sig for sproget. I socialvidenskaben er sproget blevet betragtet som et ”gennemsigtigt” og ”uskyldigt” medium, der formidlede ideer og forestillinger om verden uden selv at forme dem. Selvom socialvidenskaben i høj grad har brugt tekster som baggrund for analyser, så er f.eks. indholdet i interview ofte blevet tolket uafhængigt af sproget i sig selv, hævder Fairclough (1992, s. 2). Men lingvistikken har heller ikke formået at tydeliggøre relevansen af sprogstudier i socialvidenskaben, fordi den ikke har forbundet analyser af tekster – ofte på enkeltstående niveauer – med bredere samfundsmæssige forandrings- eller reproduktionsprocesser. Med den sproglige vending (linguistic turn) i socialvidenskaben ser Fairclough en ny mulighed for at udvikle en syntese mellem sprogteori og socialteori, som gør tekstanalyse mulig som metode i studiet af samfundsmæssige processer.

Fairclough mener ikke, at hans version af ”kritisk diskursanalyse” er det første forsøg på at analysere sammenhængen mellem sprog og sociale

²⁵ Fairclough henviser ofte til Habermas’ analyse af ”systemverdens ekspropriation af livsverden”, som bl.a. diskursens teknologisering er en del af.

strukturer/magt. I "Discourse and Social Change" gennemgår han en række teorier, som beskæftiger sig med tekstanalyse, men som prøver at brede tekstanalysen ud til en bredere samfundsmæssig kontekst. Men han konkluderer, at langt de fleste forsøg på sådan en syntese lider under en vægtning af enten det ene eller det andet. Enten fokuseres på sproget, som diskuteres isoleret fra de magtrelationer, som er med til at forme den sproglige interaktion, f.eks. mellem læge og patient, eller også har analyser af sociale forandringer ikke tilstrækkeligt inddraget analyser af sproglige forandringer. Fairclough tilslutter sig i høj grad mange af Foucaults pointer om den diskursive formation af objekter, men mener, at Foucault mangler at fundere sine konklusioner i konkrete tekstanalyser. De fleste analyser mangler at belyse den kontekst, hvori teksten produceres, tolkes og cirkuleres. Dermed kommer de til at betragte sproget som statisk og analyserer ikke nærmere sprogets rolle i forandringer i magtrelationer. Fairclough mener, at en tekstanalyse må inddrage analyse af den diskursive praksis, hvor fokus er på forhold omkring tekstproduktion og teksttolkning, dvs. hvordan tekster rent faktisk bliver frembragt, og hvordan tekster rent faktisk bliver forstået. Teksters ideologiske virkning kan ikke bare tages for givet, fremhæver Fairclough og mener, at der må gives langt større opmærksomhed på tekstproduktions- og teksttolkningsprocesser. Sådan en tilgang er ifølge ham bedre egnet til at fastholde det dynamiske element i analysen.

Faircloughs diskursbegreb

Diskursbegrebet er ifølge Fairclough meget vanskeligt, fordi det bliver brugt på mange forskellige måder. Indenfor lingvistikken har nogle brugt begrebet diskurs om talesprog i modsætning til skrevne tekster og fokuseret på de mere overordnede egenskaber ved teksten, frem for analyser på enkeltsetningsniveau. Andre lingvister søger at kombinere analyser af en større samling tekster (som forstås bredt som både skrevne og talte tekster) med analyser af interaktioner mellem taler og tilhører, forfatter og læser og dermed også den situationelle kontekst for tekstproduktionen og tolkningen. En tredje måde diskurs begrebet er blevet brugt på i lingvistikken, er

ifølge Fairclough som betegnelse for forskellige typer sprogbrug i forskellige sociale situationer – f.eks. klasserumsdiskurser, konsultationsdiskurser, pr-diskurser osv. I socialteorien har diskursbegrebet været brugt som en betegnelse for forskellige måder at strukturere viden og sociale praktikker, sådan som bl.a. Foucault har brugt begrebet. Inden for sådan en forståelse afspejler diskurser ikke bare sociale enheder og relationer – de konstituerer dem med bestemte virkninger for sociale subjekter.

Faircloughs diskursbegreb søger at kombinere den socialteoretiske forståelse af diskurser som konstitutive med den lingvistiske forståelse af diskurser som sprogbrug i en interaktionskontekst. Dermed tager han afstand fra den mere formelle lingvistikks diskursbegreb og fastholder blikket for den praksissammenhæng, sprogbrugen indgår i. Fairclough betragter grundlæggende sprogbrug som en form for social praksis, hvor enhver diskursiv begivenhed /et hvilket som helst tilfælde af sprogbrug på en gang ses som en tekst, en diskursiv praksis og en social praksis.²⁶

Fairclough forstår diskurser som det lingvister normalt kalder sprogbrug, eller Saussures ”parole” begreb. Men han mener ikke, at den konkrete sprogbrug i praksis er udtryk for rent individuelle variationer, hvor folks idiosynkratiske brug af sprogsystemet er afhængig af deres individuelle ønsker og intentioner. Ej heller er der tale om rent strukturelle systematiske variationer, som sociolingvister har haft en tendens til at tale om. Fairclough kritiserer sociolingvister for ensidigt at lægge vægt på, hvordan sprog varierer med sociale faktorer. Sådanne tilgange tenderer til at betragte sociale subjekter, relationer og situationer som eksisterende uafhængige af sprogbrugen²⁷. Det er som om sproget her blot er et overfladefænomen til allerede eksisterende klasser osv. Fairclough bruger begrebet diskurs til at forstå sprogbrug som en form for social praksis, frem for en individuel aktivitet eller en afspejling af sociale variabler. Det betyder, at sprogbrug er en form for handling, og at der er et dynamisk forhold mellem diskurser og sociale strukturer. På den ene side er diskurser formet og begrænset af so-

²⁶ Ud over denne generelle og abstrakte forståelse af diskurs (i ubestemt form) som ”sprogbrug som social praksis”, anvender Fairclough også begrebet diskurs mere specifikt om den særlige måde, fænomener italesættes på fra et bestemt perspektiv, f.eks. en feministisk diskurs, en markedsføringsdiskurs. Den mere specifikke brug af begrebet diskurs anvendes, når han bestemmer elementer i en diskursorden – se diskussionen om interdiskursivitet.

²⁷ Jf. Faircloughs kritik af Bourdieu.

cialle strukturer, på den anden side er diskurser socialt konstituerende. Diskurser bidrager til konstitutioner af alle dimensioner af sociale strukturer, så som klasse, relationer indenfor institutioner osv. Diskurser er både en måde at repræsentere og italesætte verden på, de både konstituerer og konstruerer verden (Fairclough 1992, s. 63-64).

Dette at diskurser både er konstituerende og konstruerende hænger sammen med Faircloughs syn på forholdet mellem diskursordener og diskursive begivenheder som dialektisk. En diskursorden er en form for system, men den er ikke et deterministisk system i strukturalistisk forstand. En diskursorden er en konfiguration af diskurser og genrer, som bruges indenfor et område eller en institution. Den konkrete begivenhed trækker på og artikulerer denne orden og er dermed med til at reproducere denne orden, men den konkrete diskursive begivenhed kan også ændre denne orden ved at trække på den på kreative og innovative måder eller ved at trække på elementer fra andre diskursordener. F.eks. kan en familiær diskurs anvendes i en ellers overordnet autoritær lægekonsultation. Et andet eksempel er ”anti-reklamen”, der på alle mulige måder at prøve at signalere, at dette ikke er en reklame og måske alligevel virker, fordi de fleste alligevel godt ved, at det er en reklame. På den måde trækker anti-reklamen på en pr-diskurs, men trækker på den på en utraditionel måde, der også kan være med til at ændre reklame-genren.

Diskursers tre funktioner

Diskursers konstitutive effekter bestemmer Fairclough i forhold til tre områder: Diskurser bidrager til at konstituere sociale subjekter, sociale relationer og videnssystemer. Fairclough kalder også disse tre aspekter af diskursers konstitutive virkninger for henholdsvis diskursers identitetsmæssige, relationelle og ideationelle funktioner. Den identitetsmæssige funktion handler om, på hvilken måde subjektpositioner fremsættes i diskurser, den relationelle funktion om, hvordan sociale relationer iværksættes og forhandles mellem diskursdeltagere, og den ideationelle funktion om, hvordan diskursen betegner verden og fremsætter forestillinger om sammenhænge

mellem enheder i verden. Den identitetsmæssige og relationelle funktion bliver også nogle gange refereret til som den interpersonelle funktion.

Fairclough er dog skeptisk overfor at lægge for stor vægt på diskursers konstitutive virkninger, sådan som Foucault har beskrevet det. Fairclough fremhæver, at diskurser er konstituerende på både konventionelle og kreative måder: de bidrager til at reproducere samfundet, som det er, mht. de tre aspekter og til at forandre det. F.eks. afhænger læreres og elevers identiteter og forholdet mellem dem af konsistente og vedvarende mønstre i måder at tale sammen på, men identiteterne og relationerne er samtidig åbne for forandringer, som delvist udspringer af diskurser – måder at tale sammen på i klasseværelset, i frikvartererne, på lærerværelset, i administrationen, i den bredere uddannelsesdebat osv. (Fairclough 1992, s. 65). Faircloughs sprogbrug er her gengivet temmelig nøjagtig for at understrege hans skepsis for at lægge for stor vægt på diskursers konstitutive effekter; han skriver, at diskurser *bidrager* til at konstituere de tre aspekter, og at forandringer *delvist* udspringer af diskurser. Dette hænger sammen med hans forståelse af forholdet mellem sprog og virkelighed/materialitet, som jeg har beskrevet i kapitel 1. Diskurser konstituerer kun delvist disse aspekter, og de er ikke den eneste kilde til det sociale. At se diskurser som den eneste oprindelse til det sociale kalder Fairclough for en faldgrube i den aktuelle debat, hvor der er kommet stor vægt på diskurser. Fairclough fremhæver ”familier” som et eksempel: Forældre/barn forholdet, hvilke positioner der er for ”far”, ”mor” og ”barn” der er socialt tilgængelige, forståelsen af hjemmets betydning osv. er alt sammen konstitueret af diskurser, som resultat af diverse og ofte modsætningsfulde processer af italesættelse og beskrivelse. Det kunne let føre til den idealistiske konklusion, at den sociale realitet stammer fra ideer i folks hoveder. Men Fairclough fremhæver, at folk altid er konfronteret med familier som virkelige institutioner med konkrete praktikker, eksisterende relationer og identiteter, som godt nok selv er konstitueret i diskurser, men tingsliggjort (reificeret) til institutioner og praktikker. For det andet spiller de konstitutive virkninger af diskurser sammen med andre praktikker, så som fordelingen af arbejdsopgaver, fordelingen af affektive udtryksformer osv. For det tredje finder diskursers konstitutive virkning sted indenfor sociale strukturer, magtrelationer og kampe. Fairclough konkluderer derfor:

”Thus the discursive constitution of society does not emanate from a free play of ideas in people’s heads but from a social practice which is firmly rooted in and oriented to real, material social structures” (Fairclough 1992, s. 65-66)

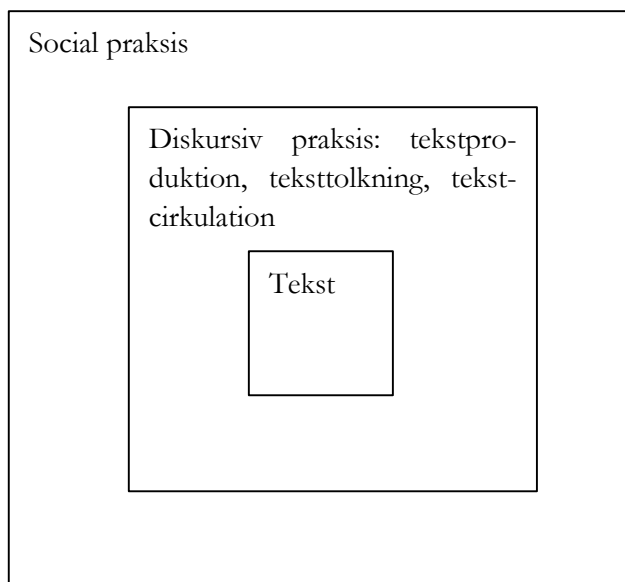
Dermed afviser Fairclough mere radikale udgaver af konstruktivismen. På den anden side er sociale strukturer heller ikke entydigt defineret – de har altid kun en midlertidig stabilitet – og den konkrete begivenhed, som i sig selv er modsætningsfuld, står altid i komplekst og variabelt forhold til de sociale strukturer.

At betragte diskurser som en form for social praksis er det ene aspekt af diskurser. Det, der gør dem til diskurser, er imidlertid, at de også er tekster. Det særlige ved diskursive praktikker er, at de er manifesteret i lingvistiske former. Den diskursive praksis er ikke i kontrast til den sociale praksis, men en speciel form for social praksis. I nogle tilfælde udgør den diskursive praksis hele den social praksis i andre tilfælde vil der være tale om en blanding af diskursive og ikke-diskursive praktikker. F.eks. er undervisning en social praksis, der primært er diskursiv eller semiologisk, dvs. den har også kropssprog som et betydningsfuldt element. Analyse af den diskursive praksis fokuserer på forhold omkring tekstproduktion, tekstfordeling og teksttolkning. Alle disse forhold kræver en belysning af de specifikke politiske, økonomiske og institutionelle kontekster, som diskurser optræder i. Dette er centralt, fordi man ikke kan rekonstruere tekstproduktions – eller tolkningsprocessen alene med reference til teksten selv. I teksten kan man kun finde spor eller indikatorer på disse processer bl.a. ved at se på, hvordan teksten trækker på andre tekster og selv kommer til at indgå i nye tekster.²⁸

²⁸ Fairclough er godt klar over, at mange af hans egne analyser ikke lever op til dette kriterium, fordi de oftest kun beskæftiger sig med skrevne tekster, og han ikke har materiale, der belyser, hvordan teksterne rent faktisk er blevet tolket, sådan som receptionsanalyser ofte beskæftiger sig med. Til analysen af samtaler har man ofte flere indikatorer på teksttolkningen, og Fairclough argumenterer da også for, at bringe kritisk diskursanalyse af diskursive begivenheder sammen med etnografiske analyser af sociale strukturer og kontekster for interaktion (Fairclough 1995, s. 9 og 10).

Faircloughs tredimensionelle model

For at fastholde potentialet fra tekstanalysen og samtidig have blik for den lokale og globale kontekst som teksten er produceret og bliver tolket og cirkuleret i, har Fairclough udviklet en tredimensionel model til kritisk diskursanalyse. Modellen ser således ud:



Fairclough kalder selv modellen for en måde at forstå diskurser på som på én gang en social praksis, en diskursiv praksis og en tekst, men fremhæver samtidig, at den er et forsøg på at sammenbringe tre analytiske traditioner, som Fairclough mener er nødvendige i diskursanalyse. De tre traditioner er

1. Den tætte lingvistiske analyse, som er indlejret i en analyse af
2. Den diskursive praksis. Her er der tale om analyser på mikrosociologisk plan og primært fra en fænomenologisk synsvinkel, hvor social praksis betragtes som noget, folk selv producerer og skaber meninger i gennem deres hverdagshandlinger. Men Fairclough mener at sådanne lokale konstruktioner er også er forment af

3. Makrostrukturer, som også kan påvirkes af de diskursive kampe som foregår på niveau 2.

Selvom modellen fremhæves at være udtryk for en tredimensionel forståelse af diskurser, så er den også udtryk for forskellige analysetilgange – og dermed en metode, som Fairclough da også anviser fremgangsmåder for på de forskellige niveauer.

I forhold til dette projekts intention om at belyse sammenhæng mellem makro- og mikroprocesser er det interessante netop, hvordan analyse på et niveau kobler sig til analyser på et andet niveau. Her anvender Fairclough begrebet ”intertekstualitet” som et centralt begreb, som overlapper mellem de forskellige niveauer. Forskellige dimensioner af intertekstualitet eller interdiskursivitet kan analyseres forskelligt på de forskellige niveauer. Begreberne intertekstualitet og interdiskursivitet vil jeg gå nærmere ind i senere, men først vil jeg fremlægge, hvad Fairclough fremhæver som centrale perspektiver og analysemetoder på de forskellige niveauer.

Diskurser som tekster

Skellet mellem tekstanalyse og analyse af den diskursive praksis er ikke skarpt. Men på dette niveau trækker Fairclough meget på analyseteknikker, som traditionelt har været anvendt i lingvistikken, så som analyse af ordforråd, sætningsopbygning, sammenhæng mellem sætninger og tekststrukturen. Her vil jeg ikke gå nærmere ind i, hvordan analyse af de enkelte dele, som Fairclough definerer på dette niveau, kan finde sted, men det er i høj grad analysebegreber, jeg tager i anvendelse i min konkrete analyse af klaserumssamtaler, og der vil jeg introducere begreberne nøjere.

Ligesom det er umuligt at lave en ren beskrivelse af en tekst uden samtidig at tolke, er det også umuligt at lave en ren neutral tekstanalyse uden også at gå ind i det andet niveau, den diskursive praksis. Analysen af ordforråd, f.eks. brugen af ordet ”deltager” frem for ”elev” – er aldrig bare en ren beskrivelse, men betragtet som diskurs har dette ordvalg betydninger, som har bestemte funktioner og virkninger. En udlægning af tekstens struktur, som f.eks. turtagningssystemet i en samtale, kan umiddelbart forekomme rent beskrivende, men betragtet som diskursiv praksis indgår tur-

tagningssystemet i en sammenhæng, hvor samtaledeltagerne også tolker det, der foregår, ud fra deres sociokulturelle ressourcer og selv producerer deres bidrag til samtalen ud fra disse ressourcer, som også indbefatter deres forståelse af, hvilken sammenhæng der er tale om. Fairclough understreger, at tekster ofte er ambivalente og at det ikke er muligt at udlede én mening af en bestemt tekst eller et bestemt ordvalg, men tekster har et meningspotentiale, som er heterogent og består af overlappende og ofte modsætningsfulde meninger. Udlægningen af den funktion ordvalget, som sætningsopbygningen, sammenhængen mellem sætninger og tekststrukturen har, afhænger bl.a. af den kontekst selve teksten indgår i, og dermed af den diskursive og sociale praksis.

Diskurser som diskursiv praksis

At betragte diskurser som diskursiv praksis er led i at forstå tekster i de sociale kontekster, de bliver til i, konsumeres i og cirkuleres i. En tekst har ofte en forfatter, men denne fremstiller andres tekster, f.eks. som den akademiske tekst, der refererer andre tekster, en avisartikel, som skrives af en journalist, som måske direkte eller indirekte citerer andres udtalelser eller skrevne tekster. Selve artiklen går ligeledes gennem en lang redaktionel redigeringsproces, inden den trykkes i avisen osv. Tekster læses også meget forskelligt i forskellige kontekster. En opskrift læses på en anden måde end et digt, og læsere kan anlægge mange forskellige læsninger af samme tekst. Tekster transformeres også til andre tekster, f.eks. lægekonsultationen til journaler. På den måde konsumeres tekster på mange forskellige måder afhængig af konteksten. Tekster cirkuleres også på forskellige måder, nogle i meget simple distributionsnet andre i mere komplekse, som f.eks. politiske taler. Tekster produceres ofte i forhold til den forventede læsning og distribution af teksten.

Teksters komplicerede produktions, konsumtions- og cirkulationsbetingelser bevirker at analyse af den diskursive praksis består i at belyse, hvordan forfattere trækker på allerede eksisterende diskurser og genrer for at producere deres tekster og ligeledes, hvordan læsere og tilhørere trækker på forhåndenværende genrer og diskurser for at tolke teksten. Fordi tekster ofte i sig selv er ambivalente og flertydige må folk anvende deres for-

håndskendskab til at reducere tekstens potentielle flertydighed. På dette niveau identificerer Fairclough analyse af tekstens overordnede sammenhæng, dens ”kraft” – dens handlingskomponent, hvad den bruges til at gøre socialt (dens sproghandling) og dens interdiskursivitet, som igen består af analysen af genrer og diskurser, den trækker på. Analysen af disse aspekter indebærer alle en orientering mod den kontekst, som teksten produceres og tolkes i. Ved hjælp af konteksten reduceres ambivalensen, fordi konteksten er med til at give et billede af, hvilken type tekst der er tale om, og hvad intentionen med den er. Teksttolkerne kommer til en konklusion om tekstens betydning ved hjælp af en tolkning af den totale sociale praksis, som tekstproduktionen er en del af. En konstatering i en interviewsituation kan således let tolkes som et nyt spørgsmål (tekstens kraft), fordi situationen grundlæggende er kendetegnet ved en, der udspørger, og en, der svarer på spørgsmål. På samme måde er en sammenhængende tekst også mere at betragte som en egenskab ved teksttolkeren end ved teksten selv. En sammenhængende tekst består af dele (sætninger, episoder osv.), som hænger tilstrækkeligt sammen til at gøre den meningsfuld. Ofte er tekster komponeret således, at der ikke er umiddelbart tekstlige indikatorer på, hvordan teksten hænger sammen, men tekstlæseren må trække på og inddrage generelle antagelser for at slutte sig til en meningsfuld sammenhæng. F.eks. forudsætter sætningen ”Der er mange indvandrere i området, så politiet har sat ekstra kræfter ind”, at mange indvandrere er involveret i aktiviteter, som kræver politiets indsats. Når læsere automatisk laver disse forbindelser og slutninger, positioneres de af teksten – dels som folk, der er i stand til at lave disse slutninger, dels som subjekter, der har disse holdninger. En vigtig del af teksters ideologiske virkning er således de sammenhænge og slutninger, læseren er nødt til at lave for at få teksten til at hænge sammen. Ofte drages disse slutninger ubevidst, men man kan også gøre modstand mod de positioner, som teksten lægger op til at indtage.

Diskurser som social praksis

Når Fairclough skal bestemme diskurs som social praksis, trækker han især på Althussers ideologiforståelse og på Gramscis forståelse af hegemoni. Det er som sagt ikke det samme som, at Fairclough forstår det sociale som

udelukkende bestående af ideologier. Men fokus på ideologi i hans beskrivelse af diskurs som social praksis hænger sammen med, at Fairclough mener, at kritisk diskursanalyse især er velegnet til at belyse de diskursive facetter af det sociale.

Fairclough forstår ideologier som konstruktioner af virkeligheden, som er indlejret i diskursive praktikker, og som bidrager til at producere og reproducere eller forandre dominansrelationer. Hos Fairclough betragtes ideologier ikke bare som abstrakte værdisystemer, som bidrager til at fastholde den sociale orden. For det første fordi ideologier materialiseres i diskursiv praksis; ideologi opererer i betydningskabelsesprocesser i hverdagen, hvor betydningskabelse er en aktiv proces også hos teksttolkeren. For det andet fordi flere ideologier er på spil i diskursive praktikker positionerer subjekter på forskellige og modsætningsfyldte måder, hvilket kan skabe opmærksomhed på de ideologiske virkninger. En vigtig pointe, som Fairclough overtager fra Althusser er forståelsen af, at ideologier virker ved at interpellere folk. At ideologier interPELLerer vil sige, at de via sproget konstruerer bestemte positioner – sproget ”prajer” individer på bestemte måder og gør dem derved til subjekter, hedder det hos Althusser²⁹. Men Fairclough mener, at Althusser tenderer til at tage diskursers ideologiske virkninger for givet og fremhæver, at en person i en institution bliver interPELLeret på forskellige måder – bliver trukket i forskellige retninger – og at dette giver anledning til forvirring og usikkerhed, som kan være med til at problematisere den naturaliserede og automatiserede praksis, som er ideologisk investeret. Fokus i analysen må ifølge Fairclough være på de kampe, der er i institutioner, om at tildele bestemte ideologier dominans.

Når Faircloughs fokus er på diskurskampe frem for at tildele en bestemt diskurs dominans, skyldes det inspiration fra Gramscis hegemonibegreb. Hegemoni er dominans på tværs af mange domæner i samfundet, men denne dominans opnås kun delvist og midlertidigt som en ustabil ligevægtstilstand. Hegemoni er at vinde tilslutning ved at integrere frem for simpelthen at dominere underordnede klasser. Hegemoni er et sted for konstante kampe og forhandlinger om at konstruere, vedligeholde eller opsplitte alliancer, og den antager mange former. ”Common sense” er ideo-

²⁹ Her gengivet fra Jørgensen og Phillips 1999, s. 25

logi, der er blevet naturaliseret, men ved at betragte den sunde fornuft som resultat af tidligere forhandlingsprocesser kan den også ses som konstant mål for omstrukturering i vedvarende kampe. Denne forståelse af konstant kamp på baggrund af tidligere kampe hænger godt sammen med Faircloughs forståelse af diskurser som praktikker, hvori elementer af diskursordener artikuleres og reartikuleres. En diskursorden kan betragtes som en mere eller mindre stabil ligevægtstilstand, som en ustabil konfiguration af elementer, og den diskursive begivenhed artikulerer disse elementer på reproduktive eller transformerende måder.

Interdiskursivitet og intertekstualitet

Intertekstualitetsbegrebet er som sagt vigtigt for at bibringe diskursanalysen et dynamisk element. Faircloughs intertekstualitetsforståelse er stærk inspireret af Kristeva og Bakhtin, men Fairclough operationaliserer og konkretiserer også dette begreb med specifikke analysemetoder til at belyse en teksts intertekstualitet. Intertekstualitet refererer til det forhold, at en tekst altid bygger på tidligere tekster og indeholder antydninger af forventede fremtidige tekster. Bakhtin pegede på at en tekst altid er formet af andre tekster, som den ”besvarer”, og af tekster, som den forventer bliver produceret efterfølgende. En tekst indeholder altid bidder af andres tekster, mere eller mindre eksplicit, og vores tekster indeholder derfor varierende grader af ”anderledeshed” og ”egensindighed” (Fairclough 1992, s. 102). Teksters uundgåelige intertekstualitet bevirker, at de er velegnede til at studere social forandring, fordi intertekstualiteten placerer historien i teksterne og teksterne i historien, som Fairclough fremhæver med reference til Kristeva. Kombinationen af intertekstualitetsbegrebet og hegemonibegrebet er særlig vigtig, mener Fairclough, fordi i praksis finder der ikke en ubegrænset kreativ intertekstuel produktion sted. Tekstproduktion er socialt begrænset af magtrelationer, og intertekstualitetsbegrebet kan ikke i sig selv redegøre for disse begrænsninger. Ifølge Fairclough kan hegemonibegrebet bruges til at belyse mulighederne og begrænsningerne for intertekstuelle processer både indenfor bestemte hegemonier, samtidig med at

man kan forstå intertekstuelle processer som processer i en hegemonisk kamp, hvor diskursordener udfordres og rekonstrueres.

Fairclough skelner mellem manifest intertekstualitet og konstitutiv intertekstualitet. Manifest intertekstualitet henviser til, at andre tekster er eksplicit til stede i en tekst, så som ved anvendelse af citater, mens konstitutiv intertekstualitet inddrager andre tekster på en implicit måde. Fairclough kalder også konstitutiv intertekstualitet for interdiskursivitet. Her henvises til, at elementer fra en diskursorden – diskurser og genrer – inddrages i en tekst produceret indenfor en anden diskursorden. Her er der tale om, at en tekst inkorporerer konventioner fra andre diskurser frem for konkrete andre tekster. Teksters intertekstualitet og interdiskursivitet er med til at gøre dem heterogene og ambivalente. F.eks. kan det være svært at afgøre, om et indirekte citat af en andens udtalelse afspejler fortællerens ord eller den citeredes – f.eks. ”Børnene sagde, at de satte stor pris på den økologiske mad, vi serverede”. Her er det svært at afgøre om det er børnenes eller forældrenes ord (og mening), der gengives.

Interdiskursivitet er et vigtigt fokus i analyser, fordi det er gennem analyse af, hvordan elementer i en diskursorden artikuleres, at spørgsmålet om social forandring er særligt tydeligt. Fairclough definerer fire elementer, som udgør konfigurationen af en diskursorden – disse er genre, stil, aktivitetstype, og diskurs. I sine senere publikationer henviser han næsten kun til genre og diskurs.

Genrer betegner et relativt stabilt sæt konventioner, som giver bestemte idealtyper for forskellige tekster. Genrer forbindes med og iværksætter delvist socialt ratificerede aktivitetstyper, så som en uformel samtale, en samtale ved indkøb, et digt, en akademisk artikel osv. Genrer er en slags skemaer for at tolke teksten, den giver bestemte forventninger til, hvilken type tekst der er tale om, og hvad tekstproducenten vil med den. Genrebegrebet er vigtigt i forhold til forståelsen af forholdet mellem forandringer i sproget og bredere sociale forandringer. Ændringer i den sociale praksis manifesteres gennem ændringer i genresystemet og iværksættes delvist gennem ændringer i genresystemet.

Diskurser svarer til det, man traditionelt kalder indholdet, men Fairclough foretrækker begrebet diskurs for at påpege, at et indhold altid

frem sættes på en bestemt måde, som også er med til at forme indholdet.³⁰ Han foreslår derfor, at man anvender en form for dobbeltbetegnelse – f.eks. en teknisk-videnskabelig medicinsk diskurs, som både betegner formen og indholdet.

Social forandring

Faircloughs forståelse af modsætningsfyldte ideologiske positioneringer og hegemoni som en ustabil ligevægts tilstand er et vigtigt afsæt for hans identifikation af social forandring. Ligeledes er intertekstualitetsbegrebet vigtigt, fordi Fairclough her operationaliserer en forståelse af diskursers heterogenitet, så vi har en metode til at analysere diskursive forandringer som led i bredere sociale forandringer. Teksters uundgåelige intertekstualitet medfører mulighed for forandring. Forandring indebærer grænseoverskridelser mellem konventioner for tekstproduktion så som at sætte genrer sammen i nye kombinationer eller at trække på diskurser i situationer, som normalt udelukker dem. Fairclough inddrager selv et eksempel med en lægekonsultation indenfor en alternativ medicinsk praksis. Her inddrager lægen i høj grad en terapeutisk og familiær diskurs i sin samtale med patienten og lader patienten være den, der fører ordet det meste af tiden, i modsætning til en mere traditionel konsultation, hvor lægen udspørger patienten og afbryder denne, når han har fået nok information til at kunne stille en diagnose. Sådanne interdiskursive processer kan være led i at etablere en ny konvention, hvis den får massiv gennemslagskraft. Jf. eksemplet med tv-debatten fra kapitel 1, hvor Fairclough fremhæver, at medierne i højere og højere grad inddrager en hverdagsagtig samtalestil i interviewformer, der før var mere formelle i stilen, og at disse nye konventioner er med til at skabe forandringer også i det politiske felt.

³⁰ Se den tidligere diskussion om Faircloughs to måder at bruge diskursbegrebet på.

Udviklingsperspektiver for kritisk diskursanalyse

Faircloughs projekt er vigtigt og meget sympatisk. Det sidste gælder også hans måde at forstå det dialektiske forhold mellem diskursive begivenheder og diskursordener og hans blik for forandringsmuligheder. Nogle gange forekommer hans projekt og positioner dog så sympatiske, at det bliver meget svært at få hold om dem. Det er umuligt at være uenig i, at diskurser både er konstituerende og konstruerende og at ”virkeligheden ikke bare udspringer af ideer i folks hoveder”, som en lidt naiv reformulering af konstruktivismen i den radikale udgave. Men det konstruktivistiske perspektiv og syn på sprog er også vigtigt, fordi det fastholder forandringspotentialer.

Faircloughs styrke ligger på det lingvistisk niveau. Selvom det ikke er fremgået tydeligt af denne gennemgang af hans teori og metode, så indeholder hans publikationer mange eksempler på tekstanalyser med belysning af, hvordan den konkrete diskursive begivenhed er med til at konstituere det sociale, ligesom den selv er konstitueret af bredere sociale strukturer. Disse analyser er stærk inspirerende og virker som en solid måde at fundere analysen af social praksis i konkrete tekstproduktioner og dermed konkrete praktikker. Derfor vil jeg også i min egen analyse inddrage langt flere af de inspirationer fra Fairclough, som hans tekstanalyser indeholder. Det svageste led i den tredimensionelle model er analysen af social praksis. Selvom interdiskursivitetsbegrebet skulle være et særligt medierende led – både mellem de forskellige niveauer i analysemodellen og mellem diskursive og bredere sociale forandringer, så forekommer det stadig underbelyst, hvordan bestemte diskursordener sætter grænser for tekstproduktion og bestemte muligheder for kreative og innovative diskursive praktikker. Sagt på en anden måde, så savner jeg en lige så konkret operationalisering af den måde, sociale strukturer sætter begrænsninger for diskursive praktikker på, som den måde han operationaliserer analysen af, hvordan diskurser producerer sociale subjekter. Bernstein har i sin teori lagt særligt vægt på rammesætningen af diskursive begivenheder, men er til gengæld ikke særligt specifik omkring analyse af konkrete tekster. Ved at kombinere Bernsteins perspektiv med Faircloughs håber jeg på at styrke det sociologiske element i tekstanalysen, og derfor vil jeg nu introducere Bernsteins teori. Samtidig udgør Bernstein en overgang til diskussionen af pædagogiske

Annegrethe Abrenkiel

praktikker i uddannelsesinstitutioner, idet han mere specifikt beskæftiger sig med disse.

3. Bernsteins teori om pædagogikkens sociale logik og dynamik

I forrige kapitel har jeg fremlagt Faircloughs centrale begreber til at integrere sprogbrugsanalysen med teorier om social forandring og fremhævet hans styrke i de tætte lingvistiske analyser af tekster med fokus på forandringsdynamikker og -perspektiver i disse. I første kapitel fremhævede jeg, at Bourdieu i høj grad sætter fokus på, at interaktioner foregår i et prækonstrueret rum, som sætter begrænsninger for interaktionsdeltagernes handlemuligheder i konkrete kommunikative begivenheder. Men med Bourdieus begreber er det svært at gå direkte til en analyse af klasserums-samtalerne. Der er langt fra den abstrakte diskussion af felter og til de specifikke sproglige praktikker. Eller sagt på en anden måde mangler jeg begreber til at beskrive, hvordan felternes strukturer sætter sig igennem i lokale interaktioner og til at beskrive, hvordan de lokale interaktioner bidrager til konstruktionen af det sociale. Da jeg i mit projektførløb stødte på Basil Bernstein blev jeg grebet af hans teoretiske begreber og perspektiver, netop fordi de sigter på at belyse, hvordan den pædagogiske kommunikation viderebringer eksterne magtforhold, samtidig med at den pædagogiske kommunikation tillægges en selvstændig konstituerende virkning. Dette perspektiv er underbelyst hos Bourdieu. Bernsteins begreber om koder, klassifikation og rammesætning gør det muligt at beskrive sammenhænge mellem mikroprocesser (den pædagogiske kommunikation) og makroprocesser (de institutionelle rammebetingelser) samtidig med, at hans begreber giver mulighed for at diskutere åbningerne i disse processer, således at det bliver muligt at afsøge evt. læringspotentialer.

Intentionen med at inddrage Bernstein er således at bygge bro mellem den generelle sociologiske beskrivelse af samfundsmæssige mekanismer og de konkrete interaktioner og samtaler i et klasseværelse. Fordelen ved at inddrage Bernstein er desuden, at han beskriver pædagogisk praksis i ud-

dannelsesinstitutioner. Bernstein indtager således en mellemposition mellem Bourdieu og Fairclough, idet han som uddannelsessociolog har blik for historiske, sociale magtforholds betydning for konkrete institutionelle praktikker (de forhold, som Bourdieu fremhæver nødvendigheden af at belyse, men mangler begreber til at beskrive formidlingen af), samtidig med, at han har begreber til at beskrive interaktionelle processer, men på et mere generelt plan end Faircloughs detaljerede analyser umiddelbart giver anledning til. Dermed ser jeg også en mulighed for at anvende Bernsteins begreber i en etnografisk analyse af sociale strukturer og konteksten for de konkrete klasserumssamtaler, som Fairclough peger på, at kritiske diskursanalyser må kombineres med.

Derfor vil jeg i følgende afsnit først præsentere Bernstein og hans sociologiske projekt og formidle hans centrale begreber om koder, klassifikation og rammesætning, som indgår i hans bestemmelse af synlig og usynlig pædagogik. Dette afsnit danner baggrund for efterfølgende at formidle Bernsteins forståelse af pædagogiske diskurser, særligt hans begreb om re-kontekstualisering. Disse begreber vil senere blive søgt operationaliseret i en analyse af praktikker i daghøjskolen. Umiddelbart efter kapitlet her vil jeg diskutere implikationer af Bernsteins perspektiv på pædagogikkens sociale logik og dynamikker for læringsforståelser.

Bernsteins uddannelsessociologiske projekt

Basil Bernstein er primært kendt for sine analyser af ”klassesprog”, særligt sine lingvistiske analyser af skolekoder. Bernsteins tidlige arbejde viste, hvordan forholdet mellem den sociale arbejdsdeling, familien og skolen medførte forskellig læringsmuligheder for de sociale klasser. Bernstein har gennem hele sin karriere været stærkt inspireret af Durkheim, særligt hans forståelse af den sociale arbejdsdeling. Bernstein siger selv, at han ikke fra nogen anden teoretiker har fået så stærk forståelse af, hvad begrebet det *sociale* vil sige. Logikken i Bernsteins brug af Durkheim er kort sagt, at når der er større kompleksitet i arbejdsdelingen betyder det, at nogle har et direkte forhold til den materielle produktion – den fysiske produktion, mens andre har et mere indirekte og derfor er mere orienteret mod symbolske

værdier, jf. Bourdieus kapitalbegreb. Disse forskelligartede relationer til den fysiske produktion betyder, at man orienterer sig mod forskellige koder. I starten brugte Bernstein Durkheim til at vise, hvordan ændringer i læseplaner (fra sammenstykket til integreret kode – se senere) reflekterede overgangen fra mekanisk til organisk solidaritet. Senere har han især brugt Durkheim til se på sammenhængen mellem forskellige former for organisk solidaritet, og det han kalder synlig og usynlig pædagogik. Men tankegangen har hele tiden været, at klasserelationer genererer, fordeler, reproducerer og legitimerer forskellige former for kommunikation, som formidler dominerende og dominerede koder, og at subjekter positioneres forskelligt af koder i den proces, hvori koderne tilegnes. Det får også Sadovnik³¹ til at fremhæve, at Bernstein aldrig har brugt Durkheim i en form for konsensusorienteret funktionalisme, men som afsæt til at belyse, hvordan skolen fungerer som base for privilegier og dominans (Sadovnik 1995, s. 19).

Bernsteins senere arbejde er mere koncentreret mod at forbinde makrosociale relationer (ændringer i arbejdsdelingen) med mikroprocesser i uddannelserne. Bernstein sigter i sine senere analyser på at belyse pædagogiske diskurser og praktikker og deres betydning for identitetsdannelse. På den måde er han i langt højere grad end Bourdieu eksponent for det konstruktivistiske element i den strukturalistiske konstruktivisme, idet han går ind og beskriver selve konstitutionsprocesserne. Men stadig er fokus på sammenhænge mellem lokale konstruktioner og eksterne magtforhold, på den institutionelle formning af diskurser og identiteter.

Sadovnik skelner mellem to forskellige uddannelsessociologiske tilgange – den strukturalistiske marxistisk inspirerede, som betragter pædagogik og ”læseplansforskning” i relation til objektive betingelser, sådan som arbejdsdelingen og det politiske og økonomiske system, og den fænomenologiske/interaktionistiske tilgang som lægger vægten på, hvordan deltagere (lærere og elever) konstruerer pædagogik og skoleviden gennem sociale interaktioner. Han peger samtidig på, at en række nye uddannelsessociologer søger at undgå den økonomiske determinisme – den direkte korrespondance mellem kapitalistiske produktionsforhold og uddannelse – og prøver

³¹ Sadovnik er professor ved Adelphi University, New York, School of Education og har redigeret en antologi om Bernsteins sociologi med introduktioner til Bernsteins arbejde og eksempler på anvendelse af det i forskellige felter.

i stedet at forstå skolernes grad af autonomi og de mere specifikke måder, hvorpå uddannelse er relateret til overordnede sociale, politiske og økonomiske betingelser. Han påpeger, at Bernstein er en af de uddannelsessociologer, der tilbyder teoretiske begreber til at fastholde et dialektisk syn på forholdet mellem objektive og subjektive sfærer, frem for blot at reducere uddannelse til et ledsagefænomen. Bernsteins projekt er at forbinde de samfundsmæssige, institutionelle, interaktionistiske og intrapsyriske niveauer frem for at levere et deterministisk syn på uddannelse³². Derfor vil han udvikle begreber, der kan integrere mikro- og makroniveauer i analysen

”...to understand something about the rules, practices, and agencies regulating the legitimate creation, distribution, reproduction, and change of consciousness by principles of communication...in short, an attempt to understand the nature of symbolic control” (Bernstein 1990, s. 113)

Bernstein opsummerer selv det centrale omdrejningspunkt i sin forskning til følgende spørgsmål:

”How does power and control translate into principles of communication, and how do these principles of communication differentially regulate forms of consciousness with respect to their reproduction and the possibilities of change?” (Bernstein 1996, s.18)

I forhold til denne afhandlings intentioner, er det lige præcis Bernsteins interesse for kommunikation i pædagogiske relationer, der gør ham relevant, især hans blik for kommunikationsprincippers strukturelle prægning og virkninger på de sociale relationer. Samtidig leverer han med skellet mellem magt og kontrol en mulighed for at diskutere forandringer – både mht. at lokalisere hvor og hvordan forandringer kan initieres og hindres, samt et ”kvalitetsmål” for forandringer, noget som jeg senere i afhandlingen vil søge at relatere til læringsperspektiver hos Bernstein. Men først vil jeg fremlægge nogle af de centrale begreber Bernstein har udviklet til at beskrive pædagogiske institutioners formidling af magtrelationer.

³² At Bernstein søger at kombinere forskellige analyse niveauer ses også af hans inspiration fra forskellige teoretiske traditioner. Klassifikationsbegrebet er stærk inspireret Durkheim, mens begrebet ”framing” er inspireret af symbolsk interaktionisme, særligt Mead, dog i en anden drejning (Bernstein 2000, s. 89).

Kodebegrebet

Et centralt begreb hos Bernstein til at forstå formidlingen mellem makrostrukturer og mikroprocesser er kode-begrebet. Kodebegrebet er også det begreb, Bernstein blev mest kendt for i dansk sammenhæng, særligt er begreberne ”elaboreret og restringeret kode” kendt indenfor sociolingvistikken. Disse begreber har dog været meget kritiseret for at være udtryk for en kulturel ”mangel teori” på den måde, at de tilsyneladende identificerer problemet med at børn fra bestemte sociale klasser (arbejderklassebørn = en restringeret kode) klarer sig dårligt i skolen som en fejl/mangel hos disse børn selv, særligt deres sproglige formåen. Atkinson³³ skriver i sin introduktion til Bernsteins sociologi, at megen kritik af Bernstein har været baseret på misforståelser af ham og på sekundær litteratur om hans teori, som ofte har fokuseret på hans arbejde om sammenhænge mellem sprog, social klasse og uddannelse. For mange er Bernstein derfor blevet synonym med en teori om lingvistiske mangler som forklaring på uddannelsesmæssige nederlag. Men Atkinson betoner, bl.a. med undertitlen på sin bog (Bernsteins sociologi), at Bernsteins arbejde med sprog og uddannelse er indlejret i et bredere sociologisk projekt, hvor intentionen er at belyse de komplekse sammenhænge mellem kulturel overlevering, den sociale arbejdsdeling, magt og diskurs. Efter Bernsteins tidlige publikationer om de to koder, har han senere fokuseret mere på organiseringen af skoleviden, særligt læseplaners betydning for den kulturelle reproduktion, og senere er Bernstein også mere bredt begyndt at anvende begrebet diskurs som en indikation på, at hans forståelse af det sproglige er indlejret i komplekse netværk af relationer, både indenfor og mellem institutioner. Atkinson konkluderer således, at Bernstein ikke har lavet epistemologiske brud i løbet af sit forfatterskab, men snarere har udviklet kompleksiteten i sine analyser med en intern sammenhæng mht. temaer og tilgange. Atkinson m.fl. be-

³³ Paul Atkinson er professor ved Cardiff School of Social Sciences, University of Wales, og udgav i 1985 en bog om Bernsteins strukturalisme, som bl.a. fremhæver, at Bernstein-receptionen som en deficit-teori har været båret af misforståelser. Atkinson argumenterer for, at der har været en udvikling i Bernsteins teori, men at der er klare linjer fra de senere forståelser af pædagogiske diskurser til de tidligere begrebsætninger af kodebegrebet som et bagvedliggende regulerende system.

tegner Bernsteins tilgang som strukturalistisk³⁴, men med en stadig større forfining af analyserne for at belyse de komplekse sammenhænge mellem strukturer og konkrete interaktioner.

Kode er ifølge Atkinson ”det regulerende princip som ligger bag forskellige meddelelssystemer, særligt læseplaner og pædagogik” (Atkinson 1985 s. 136). Denne forståelse bruger Atkinson til at påpege ligheden med strukturalistiske positioner. Koder er altså et regulerede princip eller mekanisme som ligger bag overflademanifestationer af tale, perceptioner og diskurser.

Bernstein siger selv, at han har bevæget sig fra definere koder ud fra de lingvistiske indikatorer³⁵ på koder til i højere grad at definere koder som en bagvedliggende semantik, som er regulerende for forskellige lingvistiske realiseringer. Når Bernstein lægger vægt på den bagvedliggende semantik definerer han kode som et regulerende princip, som udvælger og integrerer:

1. relevante meninger

³⁴ Se Atkinson 1985 og Sadovnik 1995. Bernstein erklærer sig ikke direkte uenig i denne placering af ham i det teoretiske landskab, men er skeptisk overfor en sådan klassificering af hans teori, da den blot medvirker til at fremhæve grænser mellem videnskabsteoretiske positioner. Bernstein bekender ikke sig selv til en bestemt tradition, men nøjes med ind imellem at nævne sin inspiration fra forskellige teoretikere. Bernsteins forskning er både drevet af hans erfaringer som lærer (se *Class, Codes and Control* vol. 1, hvor første afsnit rummer selvbiografiske elementer) og præget af en tværfaglig og interdisciplinær tilgang, som han selv fremhæver må være tilfældet, hvis den skal være banebrydende – og virke nedbrydende på eksisterende klassifikationer. Derfor betegnes hans teori også af nogle af formidlerne af den, som ”unik og original” (Joseph Solomon, lektor i uddannelsessociologi i Athen, fremhæver dette i sit interview med Bernstein i Bernstein 2000).

³⁵ F.eks. er en indikator på restringeret kode hyppig brug af *deixis* (pegende/visende ord), hvilket vil sige at man fremsætter kontekstafhængige udsagn, som forudsætter, at konteksten i kommunikationssituationen er fælles for aktørerne, så man ikke behøver at bruge eksplicite udsagn for henvisninger til forhold uden for selve teksten (ex. ’Vil du give mig den der?’ i modsætning til ’Vil du give mig saltet?’). I de tidligere faser af Bernsteins arbejde blev kodeorienteringen restringeret kode også beskrevet med begreberne implicite, kontekstafhængige meninger, mens elaboreret kode blev beskrevet med begreberne eksplicite, kontekstafhængige meninger. Se også Gradenwitz 1983, s.119-120. Gradenwitz tolkning af Bernstein er i øvrigt et eksempel på den selektive læsning af Bernstein, som en mangel-teori. Herhjemme har der været ført en skarp kritik af brugen af Bernstein i ”Projekt skolesprog”, bl.a. for at de sproglige begreber og niveauer ikke er ordentligt udarbejdet. Frans Gregersen, som deltog i projektet, skriver, at de i deres iver efter af efterprøve teorien om de to koders eksistens i klasseværelset, alt for let overså forskellen mellem teoriens gyldighed i familien og dens kritik af følgevirksomheder for elevernes mulighed for at begå sig i skolen. Han skriver videre, at projektets publikationer ”givetvis lukkede for en fordomsfri modtagelse af Bernsteins videre teoriudvikling”. (Gregersen 2001, s. 14). Den meget kritiske Bernstein-reception både i USA og Skandinavien har bevirket, at hans relevans indenfor uddannelsessociologien, frem for sociolingvistikken, er blevet overset.

2. deres realiseringsformer og
3. de frembringende kontekster

Sagt på en anden måde er kode et princip som regulerer, hvad kan siges (1), på hvilken måde (2), og i hvilke sammenhænge (3). Koder er regulerende principper for kommunikation, som udmønter sig i to sæt regler. Regler, som ikke altid fremsiges eller kan fremsiges eksplicit, men som tilgæns tavst. At beherske reglerne består af to elementer, dels at kunne afkode dem (recognition rules) og dels at kunne indkode dem - bruge dem til at producere passende meninger, på passende måder i passende sammenhænge (realization rules). Genkendelsesregler drejer som om at kunne skelne mellem kontekster, dvs. at kunne forstå og anerkende, hvad der er det særlige ved en specifik kontekst. Men at kunne genkende en kontekst er ikke det samme som at beherske de specifikke regler for at skabe legitime ytringer i denne kontekst, således at man kan agere aktivt i den på dens præmisser. Dette kræver beherskelse af realiseringsregler.

Ved at definere kode som et selektions- og integrationsprincip, så understreger Bernstein, at koden fungerer ved at skabe relationer *mellem* meninger, realiseringer af meninger og relevante kontekster, således at kode forudsætter et begreb om irrelevante, illegitime og upassende meninger, realiseringer og kontekster. Det betyder også, at enheden for analyse ikke er en bestemt kontekst, men relationer mellem kontekster, idet det, der skaber en kontekst, ikke afhænger af forhold indenfor konteksten selv, men af relationer til andre kontekster.

Bernstein brugte både begrebet kode om dispositioner hos mennesker (restringeret og elaboreret kode), og om organisationsprincipper for pædagogisk praksis i institutioner (integreret kode og sammenstykket kode) (Ellegaard 2000 s. 149-150). At kode både betegner dispositioner og institutionskoder, er ikke sådan at forstå, at skolesystemer som er bygget op med stærke elementer af en integreret kode producerer en elaboreret kode hos deltagerne. Bernsteins empiriske analyser (eller de analyser, som er blevet lavet under hans vejledning) går primært på engelske grundskoler, og han viser, hvordan skolernes koder diskvalificerer de kommunikative dispositioner hos elever fra arbejderklassen. Når børn fra arbejderklassen klarer sig dårligt i skolen, så mener Bernstein altså ikke, at årsagen er elevernes

sproglige kompetence, men det er en funktion af skolens dominerende kode, som privilegerer bestemte diskursive praktikker. Kodebegrebet har således aldrig været et kompetencebegreb, selvom det ofte er blevet forstået som sådan.

I sine tidligste publikationer lagde Bernstein hovedvægten på koder som et orienteringsprincip – om dispositioner. Senere går han over til at bruge begrebet kodemodaliteter, hvor fokus er på formen på den pædagogiske kommunikation og på dens betingelser for at frembringe betydning. Hermed præciserer han, at der ikke er tale om sociolingvistiske variationer med henblik på forskellige potentialer hos forskellige elever, men om sociale kommunikationsbetingelser (Chouliaraki 2001, s. 32).

Disse betingelser er det komplekse samspil mellem magtrelationer og kontrolprincipper i den pædagogiske praksis. Dette samspil begrebsætter han med klassifikation og rammesætning; de udgør tilsammen kodemodaliteten. Overgangen fra koder til kodemodaliteter betyder også, at der ikke længere er så skarpt fokus på to modsætninger, men om komplekst sammensatte kommunikationsbetingelser, der kan variere meget i forskellige konkrete pædagogiske relationer.

Magt og kontrol

Som det allerede er fremgået af teksten, skelner Bernstein mellem magt og kontrol. Det er denne skelnen, der giver rum for et forandringsperspektiv, idet forandring kan komme fra kontrolniveauet, og virke tilbage på magtforholdene. Skellet mellem magt og kontrol er dog et analytisk skel, empirisk er de indlejret i hinanden. Bernstein skelner mellem magt og kontrol på den måde, at magtforhold etablerer grænser mellem kategorier, mens kontrol etablerer relationer indenfor kategorierne. Man kan også lidt firkantet sige, at magt går på indholdet og rummet(hvad) og kontrol på formen og de interaktionelle processer (hvordan).

Magtrelationer skaber grænser, legitimerer grænser og reproducerer grænser mellem forskellige kategorier af mennesker, diskurser og fag/viden osv., mens kontrol etablerer legitime former for kommunikation, som er tilpasset kategorierne. Bernstein fremhæver, at magtrelationer indenfor en

kontekst aldrig opstår af konteksten selv, men er afhængig af relationerne mellem kontekster. Til gengæld er det ikke forudsigteligt, hvordan magtrelationerne sætter sig igennem indenfor en kontekst, det afhænger af kontrolformen på kommunikation indenfor konteksten. Magtrelationer som grænsedragninger refererer til betydningsdannelse, hvordan betydninger etableres som legitime, men disse betydningsdannelser opstår, genoprettes, udfordres og forhandles altid i det pædagogiske møde, i konkrete interaktioner.

Bernstein bestemmer magt med begrebet ”classification”, som jeg oversætter med ”klassifikation”, mens kontrol bestemmes med begrebet ”framing”, som jeg oversætter med ”rammesætning”.³⁶

Klassifikation

Men hvordan kan magt forstås som klassifikationsprincipper? Bernsteins brug af ordet klassifikation er ikke som i mere gængs brug af ordet en bestemmelse af egenskaber, der definerer en kategori. Klassifikation bruges til at betegne relationer mellem kategorier, og går på grænser mellem kategorier, som afgør kategoriens grad af specificitet. Hver kategoris specificitet skabes, vedligeholdes og reproduceres kun ved relationen til andres kategorier. For at bruge et eksempel fra kønsforskningen, så er klassifikation ikke en bestemmelse af kategorien ”kvinder” ved hjælp af genitale attributter, reproduktive egenskaber, et begær rettet mod mænd og særlige orienterings- og handlemønstre, som tillægges kvinder, men klassifikationen er en betegnelse for graden af adskillelse/isolation mellem kategorierne ”kvinder” og ”mænd” – og altså det at kvindelige egenskaber netop betegnes som kvindelige egenskaber i kraft af deres modsætning til det mandlige.

³⁶ I Enggaard og Poulsens danske oversættelse fra 1973 af centrale Bernstein tekster er ”classification” oversat på samme måde, men ”framing” er oversat med ”indramning”. Jeg har i stedet valgt at bruge begrebet ”rammesætning” fordi det understreger det processuelle ved begrebet (og dermed det dynamiske aspekt, som Bernstein identificerer på dette niveau) i modsætning til ”indramning”, som i højere grad betegner en tilstand. Chouliaraki og Bayer har også valgt at oversætte til ”rammesætning” i den nyligt udkomne bog, de har redigeret med nyere Bernstein-tekster. De finder denne nyoversættelse ”mere rammende, fordi begrebet søger at undersøge det sæt rammer, der kontrollerer kommunikation og relationer i forskellige typer af pædagogisk praksis” (Bayer og Chouliaraki 2001, s. 7). Rammesætning dækker altså både over, at der er flere dimensioner i rammesætningen (rammesæt), men jeg mener også, at begrebet ”rammesætning” understreger, at rammerne sættes gennem en interaktions forløb.

Det er graden af adskillelse/isolation, der skaber det rum, som en kategori kan blive specifik i.³⁷

Bernstein taler om hhv. stærk og svag klassificering, som han hhv. betegner med symbolerne +K og -K. Stærk klassificering vil sige, at der er en skarp adskillelse mellem kategorier, mens svag klassificering vil sige, at grænserne mellem kategorierne er mere utydelige og flydende.

I forhold til uddannelsessystemet taler Bernstein om en stærk klassificering, hvis der er skarpe grænser mellem lærere og elever, skarpe grænser mellem fag, skarpe grænserne mellem diskurser, mens svag klassificering vil sige, at der ikke er så skarpe grænser mellem fag, lærere og elever, videns typer og diskurser. Jo mere stærkt disse fag og diskurser er adskilt, jo mere særkende får hver kategori også – de specialiserede diskurser og fag får hver deres indre logik. Den skarpe adskillelse giver et rum, hvori de kan udvikle deres specifikke særkende.

De forskellige klassifikationsværdier er også udgangspunkt for hans bestemmelse af forskellige typer af uddannelsesinstitutioner med hhv. en sammenstykket³⁸ og en integreret kode, som omtalt tidligere. En institution

³⁷ Hermed er der også klare linjer mellem Foucaults magtforståelse og Bernsteins. For Bernstein fungerer magten heller ikke ved at nogle konkrete magtfulde personer undertrykker og sætter andre i et direkte tvangsforhold – begge fokuserer på magt og betydning – på diskursive forholds betydning for dannelse af subjektpositioner (Bernstein 1990, s. 134). For Foucault er magt ligesom for Bernstein et mere eller mindre organiseret og hierarkisk koordineret netværk af relationer. (Foucault, 1980 s. 198) Og i lighed med Foucault fremhæver Bernstein, at magt fungerer ved at vilkårlige diskurser gøres naturlige og skaber imaginære subjekter (se senere i afsnittet). At ændre på magtrelationerne vil derfor også indebære en svækkelse af grænserne (relationerne) mellem kategorier, noget som ligger på linje med et dekonstruktionsprojekt. Med dekonstruktions begreber vil det sige at nedbryde eksisterende grænser mellem diskurser. Bernsteins projekt er dog ikke primært at identificere forandringsmuligheder (og på den måde er han ikke eksplicit fortaler for et poststrukturalistisk dekonstruktionsprojekt – selv om hans begreber rummer mulighed for det, særligt fordi han går ind i selve formidlingsprocesserne og fordi hans klassifikationsbegreb knytter sig til grænser mellem diskurser, grænser der er mindre stabile og fastlåste. end hvis klassifikation betragtes som en indholdsmæssig kategorisering). Bernsteins primære fokus er som sagt på, hvordan uddannelsessystemer, trods ændringer i organiseringsformer m.m., på forskellig vis bidrager til den kulturelle reproduktion, og i det projekt går han videre end Foucault, idet han også forsøger at udvikle begreber, der kan belyse, hvordan magtforholdene bliver videregivet i konkrete interaktioner. Her adskiller Bernsteins projekt sig fra Foucault, men jeg mener stadig, det ligger i tråd med det, da Foucault hævder, at magtrelationer manifesterer sig selv og er afhængige af udøvelse i mikrorelationer. Dette perspektiv muliggør, at Bernstein i kombination med Foucault har været inspiration for Chouliarakis analyse af, hvordan progressive pædagogikker i skolen via deres kontrolformer kan betragtes som af indøvelse af selvdisciplinerings – og selvovervågningsteknikker (Chouliaraki 1995). For yderligere beskrivelse af poststrukturalistiske træk i Bernsteins teori og for ligheder og forskelle mellem Bernstein og Foucault, se Chouliaraki 2001 s. 45-47.

³⁸ På engelsk ”collection code”, som i bogen med Bernstein-tekster fra 2001 er oversat med kollektionskode. Jeg foretrækker oversættelsen ”sammenstykket kode” for at understrege, at der er tale om en samling af relativt adskilte enheder.

med sammenstykket kode er en institution, hvor læseplanen er sat sammen af forskellige fag/discipliner, og hvor der er skarp adskillelse mellem lærere og elever, mens en institution med overvejende integreret kode, er en institution, der er mere tværfaglig og interdisciplinær, og hvor grænserne mellem lærere og elever er mere utydelige, som f.eks. kendetegner principperne bag RUC.³⁹

Magtrelationer skaber afgrænsningsmarkeringer og er dermed forudsætning for genkendelsesregler. Ud fra afgrænsningsmarkeringerne kan subjektet slutte sig til, hvad der legitimt kan sættes sammen i hvilke kontekster. Klassifikation er altså magtens måde at virke på ved at sætte grænser mellem kategorier og dermed bestemme en kategoris specificitet og dermed også dens særskilte ”stemme”.⁴⁰ Stemmer refererer her til grænserne for, hvad der kan realiseres, hvis identiteten skal anerkendes som legitim. Stemmen er bestemt af graden af adskillelse fra andre kategorier og dermed tildeles subjekter særlige positioner.

Bernstein eksemplificerer selv forholdet mellem magt, klassifikation og ”stemme” med kønsrelationer:

”When this division of labour generates strong classification, then there is a strong insulation between each category, and each category will have its own specialized ’voice’, and necessarily ’voice’ will be specialized to gender. Further any attempt to weaken the classification – that is, to reduce the insulation so as to change ’voice’ (discourse) – will provoke the power relationship to re-establish the relations between gender categories by restoring the insulation”.
(Bernstein 1990 s. 25)

Klassifikation er etablering af mellemrum og afstand, som etablerer kategorier af lighed og forskellighed, og gør det muligt at regne noget for hørende til et bestemt område og særligt regne noget som uden relevans for

³⁹ Det er dog ikke det samme som, at lærere og elever nødvendigvis samarbejder på mere lige vilkår. Bernstein har ret tidligt set, hvordan institutioner af en sådan karakter (og med en svag rammesætning, som vil blive diskuteret i næste afsnit) formidler magtforhold på en anden måde, noget som bliver tydeligere i afsnittet om synlig og usynlig pædagogik.

⁴⁰ Begrebet ”stemme” stammer fra lingvistikken, hvor det refererer til den position, der tales fra. ”Stemme” anvendes sammen med begrebet ”meddelelse” – det der bliver sagt. Begrebsparret henviser til en dialektik mellem den talendes position og den talendes konkrete udsagn. Selvom stemme er en nødvendig forudsætning for at etablere, hvad der kan siges i hvilke kontekster, så kan stemmen ikke afgøre, hvad der rent faktisk siges på hvilken måde, dvs. selve meddelelsen (Bernstein 2000, s. 204).

området – at lave eksklusioner og inklusioner. Disse mellemrum gør det muligt for magtrelationer at virke ved at etablere virkeligheden/ tingenes orden som bestående af særskilte subjekter gennem tildeling af særskilte stemmer/identiteter.⁴¹ Isoleringen er midlet til at transformere det kulturelle til det naturlige, det vilkårlige til det nødvendige. Magtrelationers vilkårlige natur forklædes/sløres altså ved klassifikationsprincipperne, fordi klassifikationsprincipperne kommer til at virke som en naturlig orden. De identiteter, klassifikationsprincipperne konstruerer, bliver taget for givet, som virkelige, autentiske og sammenhængende.⁴² Når den stærke klassifikation af kønskategoriene producerer en vilkårlig specialisering af kønsidentiteter, har det skabt imaginære subjekter, hvis stemmer opleves som virkelige, som konstituerende den specialiserede kategori. Adskillelsen forsøger at undertrykke vilkårligheden i klassifikationsprincippet ved at undertrykke de modsætninger og dilemmaer, der er indlejret i selve klassifikationsprincippet. Magtrelationer kan altså reproducere ved at etablere et klassifikationsprincip, som undertrykker dets egne modsætninger og dilemmaer gennem den adskillelse, det skaber, vedligeholder og legitimerer.

På den måde er klassifikationen, eller isoleringen, både en forudsætning for den sociale orden, men også potentiale for ændringer i denne or-

⁴¹ Bernstein bruger flere gange i forbindelse med bestemmelsen af begrebet klassifikation i 1990 "stemme" og "identitet" som synonymmer. Identitet skal nok i denne sammenhæng forstås således, at deltagere i en interaktion på forhånd er tildelt en stemme, en position, som kan være mere eller mindre markeret afhængig af, hvor stærk klassifikationen er. Om konkrete personer så også indtager denne position er et empirisk spørgsmål, men det er klart, at skal der ændres ved stemmen, er det gennem en svækkelse af klassificeringen, som altså også kan finde sted via meddelelsen. Bernstein taler dog i senere publikationer om, at identitet skal forstås som det dialektiske forhold mellem "stemme" og "meddelelse". (Bernstein 2000, s. 204). Dette identitetsbegreb indeholder dermed både elementer af en (post) strukturalistisk tænkning og en konstruktivistisk på den måde, at stemme kan ses som "det prækonstruerede", det der allerede har etableret sig som forholdsvis stabile strukturer, de positioner, som er tildelt via stemmen, men at konkrete aktører kan konstruere andre positioner, end dem de på forhånd er sat i, hvis betingelserne er til stede for det. Bernsteins konstruktivisme er således ikke blot en kritik af forståelsen af "naturlige" kategorier, - som anti-essentialisme - men tillige en konstruktivisme, der lægger op til at se på konkrete kommunikationer og deres mulighed for at virke tilbage på strukturerne.

⁴² Her er det konstruktivistiske element i Bernstein teori særligt tydeligt. Med sin understregning af klassifikationsprincippernes betydning for konstituering af identiteter får han samtidig taget implicit afstand fra essentialistiske forståelser, f.eks. af køn. Men samtidig får han fremhævet, at den enkeltes identitet/stemme ikke bare er et spørgsmål om, hvordan den enkelte sammensætter de forhåndenværende diskurser, men er afhængig af graden af adskillelse mellem diskurser, der for Bernstein ikke bare er sideordnede, men hierarkiserede. Både adskillelsen og hierarkiseringen betoner således, at det er eksisterende strukturer, der på forhånd opstiller positioner, hvilket understreger det strukturalistiske moment i hans forståelse.

den. Det er den, fordi i tilegnelsen af genkendelsesregler vil subjektet ikke alene tavst tilegne sig forholdet mellem dominerende og dominerede stemmer, men også et potentielt ”yet to be voiced”, bl.a. på grund af, at modsætninger og dilemmaer må undertrykkes i klassifikationsprincipper (Bernstein 1990 s. 30). Ikke sådan at forstå at den enkelte bærer rundt på alternative diskurser og på teorier om forandring, men i form af metaforiske forestillinger om nye relationer mellem kategorier på et ikke-bevidst niveau. Adskillelsens vilkårlighed er et potentiale for nye betydningsproduktioner.

I uddannelsessystemet fungerer flere kategorier og diskurser samtidigt positionerende, således at en elevs stemme aldrig bare er bestemt af lærer/elever klassificeringen, men også af diverse andre kategorier med forskellige ”understemmer”, som klasse, køn, etnicitet, alder osv. Disse diskurser kan tildele elever og lærere flere stemmer, de kan positioneres på flertydige og modsætningsfulde måder. Selvom Bernstein fremhæver, at disse diskurser og stemmer aldrig er ligestillede, så mener han også at en enkelt diskurs aldrig vil kunne hegemonisere al betydning. Diskurser bevæger sig også (de rekontekstualiseres – se senere), og det rummer også mulighed for af afvige fra de dominerende magtstrukturer.

Rammesætning

Der, hvor Bernstein især har et bidrag til at beskrive, hvordan den pædagogiske relation konkret videregiver magtforhold, er, når han begrebssætter kontrolformerne. Bernstein taler om kontrolformer i flertal, fordi han mener, at der altid er kontrol på spil, også selvom der ikke altid er tale om eksplicit regulering. Stærk rammesætning af kommunikationen (+R) er kendetegnet ved, at læreren/formidleren eksplicit regulerer de træk, som konstituerer den kommunikative kontekst, mens svag rammesætning (-R) er kendetegnet ved, at eleverne har større kontrol over disse træk.⁴³ Det

⁴³ Her er der yderligere en begrundelse for, hvorfor jeg bruger ordet rammesætning og ikke indramning. Ordet ”rammesætning” peger på at der er tale om en forvaltning af nogle givne strukturer/rammer, særligt lærerens forvaltning, som også kan diskuteres og ændres undervej, særligt når rammesætningen er svag, mens indramning indikerer på forhånd fastlagte betingelser.

kan dog være mere tilsyneladende end reelt. Rammesætningen drejer sig grundlæggende om kommunikationsformen i forhold til

- Udvalgelsen (hvad skal der undervises i)
- Rækkefølgen (hvad skal læres først, hvad bagefter – f.eks. skal teori før praktik eller omvendt)
- Hastigheden (hvor lang tid, der skal afsættes til at lære noget)
- Kriterier (hvad der er legitimt)
- Kontrollen over den sociale base, som muliggør formidlingen

(Efter Bernstein 1996, s. 27)

De første tre momenter af rammesætningen er temmelig konkrete at gå til. Er der læreren/formidleren eller eleven/tilegneren, der styrer, hvad der skal arbejdes med, i hvilken rækkefølge der skal arbejdes med det, og hvor lang tid man vil bruge på enkelte dele?⁴⁴

Mht. kriterier siger Bernstein, at der er tale om kriterier for, hvad der tæller som viden og hvad der ikke tæller som viden. Det kan dog også breddes ud til at dække kriterier for legitime meddelelser i klasserummet og evalueringskriterier. Dette element kan være svært at skelne fra den første (udvalgelsen), men må forstås sådan, at udvalgelsen drejer sig om, hvem der styrer, hvad der skal undervises i, mens kriterier drejer sig om, hvem der styrer, hvad der regnes som legitime indlæg i klasserumsdiskussioner og hvilke, der udgrænses. Her er det vigtigt at fastholde, at kriterier ikke går på, hvad der tales om, men om hvem der fastlægger, hvad der er legitim viden og om hvorvidt disse regler er eksplicite, eller eleverne selv må afkode dem i situationen, fordi de er implicite.

Mht. den sociale basis, som Bernstein også oversætter til regler for den sociale orden, så drejer det sig om formen på de hierarkiske relationer i den pædagogiske relation og om forventninger til opførsel, manerer og holdninger – om moral og værdier. Andre steder kalder han også reglerne for

⁴⁴Som eksemplet mht. rækkefølgen viser, så er der en sammenhæng rammesætning og klassifikation. Klassifikation/adskillelsen af teori og praktik er en forudsætning for at kunne prioritere det ene for det andet. Men rammesætningen er også en måde at formidle klassifikationsprincipperne. Prioriteringer i rækkefølgen sige noget om et givent stof's prestige.

den sociale orden for hierarkiske regler og betegner disse som den regulative diskurs, men han kalder de øvrige regler (for udvælgelse, rækkefølge, hastighed og kriterier) for undervisningsdiskursen. Pointen ved denne opdeling er, at undervisningsdiskursen altid er indlejret i en regulativ diskurs⁴⁵, og at den regulative diskurs er den dominerende. Dette bruger Bernstein også til at argumentere for, at man ikke kan adskille formidling af færdigheder fra formidlingen af værdier. Når uddannelsesfolk prøver at adskille disse to, er det en tilsløring af den formidling af værdier, der finder sted i enhver undervisningssituation. Tilegnelsen af kompetencer kan ikke skilles fra tilegnelsen af værdier. I virkeligheden er der kun tale om én diskurs, siger Bernstein (1996 s.46). En svag rammesætning af undervisningsdiskursen forudsætter en svag rammesætning af den regulative diskurs, mens der godt kan være tale om en stærk rammesætning af undervisningsdiskursen, selvom den regulative diskurs er svagt rammesat. Med andre ord kan der godt være en svag eksplicit regulering af eleverne fra lærerens siden – en afslappet social atmosfære, men alligevel meget begrænsede muligheder for deltagerne for kontrol over hhv. udvælgelse, rækkefølge, tid og kriterier. Ligeledes kan forskellige elementer af undervisningsdiskursen variere uafhængigt af hinanden, således at læreren godt kan bestemme hastigheden af tilegnelsen, men eleverne selv kan vælge i hvilken rækkefølge, de vil arbejde med et givent stof osv.

Forholdet mellem klassifikation og rammesætning

Klassifikation og rammesætning er forudsætninger for hhv. genkendelses – og realiseringsregler. Genkendelsesregler er en funktion af klassifikation; de er midlet til at skelne mellem forskellige kontekster – jo skarpere grænserne er mellem forskellige kategorier, jo nemmere er det at skelne dem fra hinanden. Realiseringsregler er en funktion af rammesætningen, som regulerer praksis, relationer og kommunikation internt i en kontekst. Kendskab til og fortrolighed med rammesætningen er betingelse for at kunne realisere legitim kommunikation indenfor en kontekst med den specifikke rammesætning, som er til stede her. Centralt i Bernsteins forståelse af kontrol i

⁴⁵ Chouliaraki 1995 viser, hvordan lærerens undervisning i f.eks. stavning altid følger efter og følges op af eksplicite anvisninger på, hvordan eleverne skal sidde på stolene, tale til hinanden osv.

den pædagogiske relation er, at den pædagogiske praksis udgør den proces, hvori de klassifikatoriske principper tilegnes. Mens klassifikationsprincipperne udruster os med vores stemme og midlerne til at genkende dem, så er rammesætningsprincipperne midlet til at tilegne sig den legitime meddelelse. Klassifikationsprincipperne udruster os med grænserne for en hvilken som helst diskurs, men rammesætningen udruster os med måden at realisere en diskurs.

Skellet mellem magt og kontrol er vigtigt, fordi magt og dens legitimation ikke udspringer af en social relation. Det, der er tilgængeligt/synligt for os, er kontrollen i den pædagogiske relation, som er magtens måde at manifestere sig på. Ved at bestemme sammenhængen mellem magt og kontrol, kan det usynlige (klassifikationsprincipper) udledes af det synlige (kommunikation, interaktionelle praktikker, tekstlige produktioner). Bernstein fremhæver, at

”...The text is the form of the social relationship made visible, palpable, material. It should be possible to recover the original specialized interactional practice from an analysis of its text(s) in its context”. (Bernstein 1990 s. 17)

Det er netop dette fokus på tekster som afspejlinger af lærer/elev relationen og af de klassifikationsprincipper, som formidles hermed, som gør Bernsteins teori til et velegnet udgangspunkt for studier af tekster i kontekster, at belyse sammenhænge mellem institutionelle praktikker og eksterne magtrelationer ved at analysere tekster. Bernstein deler altså kritisk diskursanalyse syn på tekster som indikatorer på diskursivt konstituerede sociale relationer og subjekter, men sætter fokus på, hvordan magt og kontrol regulerer de kommunikative interaktioner. At magtforhold manifesterer sig i tekster betyder imidlertid ikke, at det på forhånd er givet, hvordan magten manifesterer sig, det afhænger af principperne for rammesætningen. Der er flere måder, de samme magtrelationer kan manifestere sig på, og tilsvarende kan forskellige diskursive praktikker og forskellige rammesætninger, videregive de samme magtforhold.

Institutionelle praktikker (og altså relationer indenfor) afhænger af relationer mellem kategorierne – altså af klassifikationen. ”Stemmen” sætter grænser for ”meddelelsen”, men meddelelsen er også midlet til at ændre

”stemmen”. Selvom ”stemme” er en nødvendig betingelse for at etablere, hvad der kunne siges og i hvilken kontekst, kan ”stemme” ikke afgøre, hvad der rent faktisk siges og formen på dens kontekstuelle realisering – det vil sige selve meddelelsen. Meddelelse er en funktion af rammesætningen. Det betyder også, at diskursive praktikker er begrænsede af klassifikationen, men de kan også virke tilbage på grænserne mellem kategorierne og dermed udfordre de eksisterende magtrelationer. Det er netop denne dynamik mellem stemme og meddelelse, der bevirker, at Bernsteins teori ikke bare er deterministisk. Bernstein får med begreberne stemme og meddelelse gjort opmærksom på, at der er begrænsninger, men at de lokale praktikker kan overskride de på forhånd givne begrænsninger. Forandringer kan ikke bare finde sted via strukturelle ændringer, men kan udspringe af lokale interaktionelle processer, fordi de dilemmaer og modsætninger, som er indlejret i klassifikationsprincipperne, genopstår i de interaktionelle praktikker.

”Klassifikationen kan ekstrapoleres af de satte rammer, men rammesætningen kan også fortælle os mere om den pædagogiske praksis end dens ”givne” magtrelationer. Den fortæller os om de forskellige muligheder, der måtte eksistere for at forhandle magten, for at reproducere eller betvivle den eksisterende klassifikation”. (Chouliaraki 2001, s. 33)

Interne og eksterne værdier

Bernstein skelner også mellem de indre og ydre værdier af klassifikation og rammesætning ($K/R^{i/y}$). Klassifikation går som sagt på et placeringsprincip, og genkendelsesregler knytter sig til klassifikationen, idet de gør det muligt at skelne en specifik kontekst og dens position i forhold til andre kontekster. Klassifikation har altid en ydre værdi, da det drejer sig om relationer mellem kategorier. Stærk ydre klassifikation ($+K^y$) er kendetegnet ved, at der i læseplaner, lovgivning osv. er en stærk adskillelse mellem fag og vidensområder, og hvor indholdet i forskellige fag er fast defineret. Men klassifikation har også en indre værdi, som går på relationer indenfor kategorierne, fagene osv. Den indre klassifikation er stærk ($+K^i$), hvis der er en veldefineret rollefordeling mellem lærer og elever og en stærk opgavefordeling mellem dem – og hvis der er en stærk skelnen mellem forskellige aktivitetstyper. Den indre klassifikation drejer sig også om, hvordan rummet

og ting i rummet er arrangeret. Hvis der er en stærk indre klassifikation, så er der en stræk specialisering af rumindretningen, således at der kun kan foregå bestemte aktiviteter på bestemte steder. Ved svag indre klassifikation er der mere uformelle relationer mellem lærer og elever, og der er ikke en stærk specialisering af rumindretningen, og der hersker en tilsyneladende mere afslappet atmosfære.

Tilsvarende kan rammesætningen både have ydre (R^y) og indre (R^i) værdier. Den ydre rammesætning er stærk, når der er en stram regulering af, hvilke træk fra kommunikation og praktikker uden for skolen, der kan inddrages i klasserummets aktiviteter. Når den ydre rammesætning er svag, har deltagerne større mulighed for at styre, hvad der kan inddrages af kommunikation og praktikker i skolen (Bernstein 1990, s. 37). Rammesætningens ydre værdi er i sig selv baseret på klassifikation af videnstyper – eller mellem viden og ”ikke-viden” – mellem officiel pædagogisk viden og lokal pædagogisk praksis (Bernstein 2000 s. 23). Det er muligt, at den ydre rammesætning er svag, men at den indre rammesætning er relativt stræk, som når der ikke er stærke reguleringer af, hvad der kan bringes ind i rummet af kommunikation og praktikker, men at læreren alligevel er meget styrende for kommunikationen i interaktionen med eleverne i skolen mht. tempoet, rækkefølgen osv. Når der er en stærk ydre kontrol af kommunikationen betyder det ofte, at de forestillinger, stemmer og praktikker, som skolen repræsenterer, gør det svært for mange børn fra marginaliserede grupper at genkende sig selv i skolen.

Synlig og usynlig pædagogik

Et af de vigtigste grunde til, at jeg i første omgang valgte at inddrage Bernstein, var, at hans beskrivelse af usynlig pædagogik syntes at kunne give mig en forståelse af, hvordan der i daghøjskolepædagogikken på trods af en tilsyneladende demokratisk og deltagersensitiv skolekultur alligevel fandt en regulering af deltagerne sted, men som regel på en mere indirekte måde. Mange daghøjskolelærere har i diverse sammenhænge givet udtryk for tilslutning til progressive pædagogiske tanker f.eks. omkring erfaringspædagogiske principper og med emancipatoriske intentioner, i hvert fald i den

forstand, at deltagerne skulle være mere afklarede med deres liv efter daghøjskoleopholdet, og gerne i forhold til at se deres egen situation i en større sammenhæng. Alligevel oplevede jeg, at mange deltagere var rådvilde i forhold til den pædagogiske praksis og ikke helt forstod formålet med deres deltagelse. I praksis oplevede jeg begrænsninger af deltagernes udfoldelsesmuligheder, uden at der var tale om særligt eksplicitte reguleringsformer. For at komme nærmere ind på, hvad denne regulering bestod i, og hvilke konsekvenser den havde, valgte jeg at gå i dybden med Bernsteins beskrivelse af usynlig pædagogik.⁴⁶

Den usynlige pædagogik er ifølge Bernstein en pædagogik, som var fremherskende i en række førskole institutioner, i hvert fald i England på det tidspunkt, hvor Bernstein først udgav artikler om usynlig pædagogik (midt i 70'erne). Denne pædagogik har dog i Danmark også bredt sig til andre dele af uddannelsessystemet, og jeg mener den er vigtig at beskæftige sig med, da den kan vise, hvordan der på trods af chancelighed, ikke reelt er lige muligheder for alle at begå sig godt i uddannelsessystemet, selvom det indrettes til at kunne rumme og værdsætte kompetencer hos deltagere med andre sociale baggrunde. Bernstein sætter med sine artikler om usynlig pædagogik fokus på, hvordan symbolsk kapital fungerer som ressource i en pædagogik, som tilsyneladende ikke på forhånd favoriserer bestemte grupper.

Den usynlige pædagogik er karakteriseret ved at

- Lærerens kontrol over eleven er implicit frem for eksplicit
- Læreren arrangerer en kontekst som eleven forventes at engagere sig i og udforske
- Elever har inden for konteksten tilsyneladende stor kontrol over hvad han/hun vil lave, hvordan han/hun vil strukturere sine aktiviteter og over hvor lang tid de skal forløbe
- Der er ikke så stor vægt på undervisning i specifikke færdigheder
- Evalueringskriterierne er mangeartede og diffuse og implicite for eleverne

⁴⁶ Begreberne synlig og usynlig pædagogik går igen i mange af Bernsteins publikationer, første gang i *Class, Codes and Control* Vol. III, men er særligt diskuteret i ”Class and Pedagogies: Visible and Invisible” (Bernstein 1998)

Som det fremgår af ovenstående er den usynlige pædagogik kendetegnet ved, at rammesætningen og klassifikationen er svag, således at der tilsyneladende ikke er nogle ydre og indre grænser for, hvad der kan praktiseres og kommunikeres i en institution. Men det, der er særlig markant ved usynlig pædagogik, er måden kriterier (som er et element i rammesætningen) formidles på og graden af specificitet i kriterierne (Bernstein 1998, s. 59). Denne form for pædagogik bygger ofte på stadieteorier, og læreren vil ud fra sine observationer af elevens engagement og optagethed af aktiviteten slutte sig til, hvilket udviklingsstadium eleven befinder sig på og på det grundlag også slutte sig til fremtidige aktiviteter. Læreren slutter ud fra ydre aspekter – dets aktivitetsniveau (det ydre aspekt) til et indre aspekt – dets ”parathed”. En travl og optaget elev i usynlig pædagogik svarer til et hurtigt læsende barn i en synlig pædagogik. I modsætning til den synlige pædagogiks fokus på præstationer har den usynlige pædagogik fokus på elevens tilegnelse af kompetencer. Elever differentieres i den synlige pædagogik i forhold til et specificeret stof, i den usynlige pædagogik i forhold til de unikke måder, de kan udvikle deres kompetencer på.

Den usynlige pædagogik lægger op til en total overvågning af eleven. Da der ikke er tale om evaluering af eleven ud fra klare præstationskriterier, men om, at læreren slutter fra ydre handlinger til indre dispositioner, vil alle elevens aktiviteter principielt være genstand for bedømmelse ud fra kriterier, som kun er kendt for læreren, men ikke for eleven. Mht. hierarkiet i formidlingssituationen, så er den usynlige pædagogik kendetegnet ved, at der ikke gives stærkt markerede reguleringer af elevens handlinger og kommunikation, og der er tilsyneladende ingen stærke markeringer af hvilke aktiviteter, der kan foregå hvor og hvornår.

Styrken ved Bernsteins beskrivelse af usynlig pædagogik er, at den understreger at en ”progressiv pædagogik” ikke er kendetegnet ved fravær af krav og bedømmelseskriterier, men at disse snarere er implicite og derfor favoriserer elever, der er i stand til at afkode mulighederne og reglerne, som læring baseres på. Kontrollen ligger i stedet i den interpersonelle kommunikation, hævder Bernstein (Bernstein 1998, s. 67).

I en morsom note til artiklen om synlig og usynlig pædagogik illustrerer Bernstein selv sine pointer om, hvordan svag klassifikation og ramme-

sætning kan gøre mere af personen til genstand for overvågning.⁴⁷ Han beskriver forskellige typer toiletter mht. deres forskellige klassifikation og rammesætning. Det første toilet er malet i en skarp hvid farve, det er sparsomt udstyret og ser ikke ud til at have været brugt. Vasken og armaturet er skinnende rent, sæben ligger hel og fint i fordybningen i vasken. Et håndklæde er foldet lige sammen og hænger pænt over en forkrømet holder, toiletpapiret er dækket af en beholder. Som største kontrast til dette toilet beskriver Bernstein et andet toilet, hvor der er fuldstændig løsnet på rigiditeten fra første toilet. Væggene her er dækket med postkort i spraglede farver, der er et stort udvalg af læsemateriale, toiletrullen er ikke dækket af, og holderen vil højst sandsynligt gå i stykker, hvis den bruges.

Det første toilet er stærkt klassificeret, siger Bernstein. Rummet er reguleret af stærke eksklusionsregler, det er stærkt afgrænset fra andre rum i huset. Ting holdes adskilt, som er grundreglen ved stærk klassifikation, og det kræver, at der er autoriteter til at vedligeholde disse grænser, og der må være et stærkt hierarki for at sikre, at tingene holdes adskilt. Det første toilet konstruerer et rum, hvor grænseoverskridelser er meget synlige (håndklædet kan hænge lidt forkert, der kan være skum i vasken). Derfor er kriterierne for kompetent brug af rummet eksplicite og specifikke.

Rammesætningen handler om kommunikationen mellem dem indenfor og udenfor rummet. Sådan en kommunikation er normalt stærkt rammesat af en dør forsynet med en lås. Ved det første toilet vil døren altid være lukket og låst, når der er nogle derinde. Ideelt set bør ingen "lydeffekter" indenfor kunne høres udenfor. En bruger af dette toilet vil hurtigt tilegne sig de nødvendige kompetencer for at imødekomme disse krav. På det andet toilet vil døren normalt være åben, og det er højst sandsynligt, at låsen ikke duer. Det vil ikke blive betragtet som upassende at starte eller fortsætte en kommunikation på begge sider af døren. En øvet bruger af det svagest klassificerede og rammesatte toilet vil tilegne sig bestemte kommunikative kompetencer, som er ret forskellige fra dem, der kræves for korrekt brug af det stærkt klassificerede toilet.

Ved det første toilet er der altså eksplicite og specifikke kriterier for korrekt brug. Det betyder også, at der skabes et privat (og upersonligt)

⁴⁷ For at bevare humoren i Bernsteins beskrivelse, har jeg valgt at parafrasere denne note. Bernstein 1998, s. 76 og frem.

rum. For hvis klassifikationen og rammesætningen overholdes, så er brugeren af rummet udenfor overvågning. I modsætning hertil udøver det andet toilets strukturer tilsyneladende svag kontrol. Der synes at være få regler for, hvad der kan passe ind i rummet, og få regler, som regulerer kommunikation mellem rummene. Derfor er det svært at finde ud af, hvad der er en overtrædelse af reglerne. Den svage klassifikation og rammesætning understøtter tilsyneladende mange spontane aktiviteter.

Mens det første toilet er kendetegnet ved princippet ”ting må holdes adskilt”, så er det andet toilet kendetegnet ved at ”ting må sættes sammen”. Disse ting er både genstande, personer, handlinger og kommunikation. I det andet toilet kan man finde ting og kommunikation, som også kan forekomme andre steder. Men man kan forestille sig, at en person, som ser den spraglede indretning, får lyst til at sætte endnu et postkort op på væggen. Det er meget muligt, at en betydningsfuld voksen senere vil komme med en kommentar om, at det er et meget smukt postkort, men at det ikke passer ind her, eller at det skulle være sat et stykke højere oppe. Det, Bernstein påpeger med denne beskrivelse, er, at der er et ordensprincip, at den tilsyneladende brogede samling er ordnet, men at princippet er implicit, og selv om det ikke er let at lære princippet at kende, så kan det nemt overtrædes. Det kan faktisk tage lang tid for en bruger at slutte sig til det tavse princip og lære at foretage valg i overensstemmelse med det. Hvis man ikke kender principperne, er det meget svært at lave passende valg. Det gælder ikke for toilet nr. 1, hvor det eneste, der kræves, er, at man følger princippet ”Efterlad rummet som du fandt det”.

For rammesætningen betyder det, at hvis en bruger lukker døren til det andet toilet for at undgå eller ignorere kommunikation, vil det blive betragtet som en overskridelse af princippet om, at ting må sættes sammen. Det betyder også, at brugeren er under konstant overvågning, potentielt eller indirekte – der er intet privatliv. Den sociale kontekst forekommer meget afslappet, hvilket fremmer og fremprovokerer det personlige udtryk. Det er et ”gør tingene på din egen måde” rum, hvor højst personlige valg kan foretages, men som baserer sig på en implicit kontrol, som opfordrer til at flere dele af personen gøres synlig og til genstand for undersøgelse og for generelle, frem for specifikke kriterier. Man overskrider rammesætnings-

principperne, hvis man holder sig tilbage, dvs. ikke tilbyder og synliggør sig selv.

Eksemplet med toiletindretningen og reglerne for at gebærde sig her er illustrerende for, hvordan den usynlige pædagogik med dens implicite regler om opfordring til personligt udtryk, alligevel har nogle kriterier for relevante kompetencer og for måder at demonstrere dem på. Fokus på det individuelle og på kreative, personlige udtryk er kendetegnende for progressive elevcentrerede pædagogikker, der blev udviklet i USA og England for at imødekomme den sociale ulighed ved at fokusere på de kompetencer, det enkelte barn er i besiddelse af. Men Bernsteins pointe er, at

”denne sætten det individuelle i højsædet og egenautonomien i centrum i læringen i sig selv er af dybtstikkende klassespecifik karakter” (Chouliaraki 2001 s. 36)

Bernstein kæder de progressive pædagogikker sammen med opkomsten af ”en ny middelklasse”, som i stigende grad orienterer sig mod det symboliske felt med meritering via uddannelsessystemet. Hvor den traditionelle middelklasse var gearret til den autoritære pædagogiks værdier med en ”dannelseskannon” og elitære omgangsformer, stemmer den ny middelklasses socialisationsform mere i overensstemmelse med de progressive pædagogikkers nedbrydning af åbenlyse hierarkier. Elever, som ikke har denne socialisationsform, har sværere ved at læse de krav, den pædagogiske praksis stiller til dem. Sådanne elever bringes ofte ud i kampe for at finde ud af, hvad der forventes af dem, frem for at lave kreative opgaveløsninger. Bernstein mener dog ikke, at en synlig pædagogik er bedre, men han påpeger, at de usynlige pædagogikker ikke lykkes med at ligestille elever – bl.a. fordi de er meget dyrere at bedrive, hvis de skal lykkes med deres intentioner, og at der sjældent er de ressourcer til rådighed, som en sådan pædagogik kræver.

Pædagogiske diskurser

Bernsteins teori om kodemodaliteter, som jeg har præsenteret ovenfor, er primært et forsøg på at beskrive, hvad der kendetegner forskellige pædago-

giske kontekster, hvordan sociale kommunikationsbetingelser genererer forskellige kommunikationsprincipper. I sine seneste arbejder tager Bernstein et skridt længere væk fra den pædagogiske relation og prøver at se på struktureringen af det pædagogiske felt i sin helhed og på, hvad der bevirker, at særlige vidensstyper videregives indenfor forskellige pædagogiske kontekster. For at se på hvad der kendetegner det pædagogiske felt i sin helhed, opererer Bernstein med et begreb om den ”pædagogisk anordning” (på engelsk: ”devise”). Begrebet ”anordning” peger på, at der er tale om en størrelse, som videreformidler noget andet, og samtidig har sin egen specifikke logik, som også påvirker det videreformidlede.⁴⁸ Denne specifikke logik er det, Bernstein kalder for den pædagogiske diskurs. Den pædagogiske diskurs opbygges ved rekontekstualiseringsregler, som er et element af den pædagogiske anordning. Rekontekstualiseringsbegrebet vil jeg senere knytte an til Faircloughs begreb om intertekstualitet.

Den pædagogiske anordning

Bernstein søger med det, som han betegner som den ”pædagogiske anordning”, at vise de specifikke principper, der kendetegner produktion, reproduktion og forandring af pædagogiske diskurser. (Bernstein 1990 s. 165). Selvom begreberne pædagogiske diskurser og den pædagogiske anordning er udviklet i hans senere arbejder, er der en klar linje til kodemodalitetsbegrebet (se senere).

Netop fordi Bernstein lægger så stor vægt på at undersøge det særegne ved pædagogisk kommunikation, er hans teori ikke bare en strukturel sociologisk teori om reproduktion af eksisterende magtrelationer, men en teori, der kan vise samspillet mellem lokale interne logikker og eksterne logikker. Med begrebet om rekontekstualisering, som er det væsentligste ved pædagogiske diskurser, går Bernstein ind i den egenlogik, som præger pædagogisk kultur, og får derved også mulighed for at undersøge ikke bare hvordan eksterne magtforhold sætter sig igennem, men også hvordan denne

⁴⁸ Chouliaraki og Bayer begrundet valget af denne oversættelse med, at alternativerne ”foranstaltning” og ”kodeks” har for bureaukratiske og juridiske konnotationer og mener, at trods den noget fremmedartede oversættelse af ”devise” så fastholder oversættelsen ”pædagogik som noget dynamisk, det vil sige som et struktureret felt af diskurser og praksisser, der rummer muligheder for sin egen transformation” (Chouliaraki og Bayer, 2001, s. 8).

egenlogik sætter sig igennem og evt. kan virke tilbage på den eksterne bestemmelse af institutionen. På samme måde som kritisk diskursanalyse og det socialkonstruktivistiske grundlag, den hviler på, lægger vægt på, at sproget og det semiotiske ikke bare er en uskyldig og neutral viderebærer af noget andet, men også konstruerer og producerer en egenforståelse i de specifikke begivenheder, så lægger Bernstein også vægt på, at pædagogiske diskurser har en egenlogik, der kan virke tilbage på de eksisterende magtrelationer samtidig med, at pædagogiske diskurser afhænger af eksisterende dominansforhold. Det er netop spændingen mellem det eksisterende og rummet for potentielle forandringer, der er fokus i Bernsteins projekt. Bernsteins intention med at beskrive den pædagogiske anordning ligger i tråd med hans projekt om at beskrive formen på den pædagogiske diskurs i sig selv og ikke bare se pædagogiske diskurser som neutrale viderebærere af dominansforhold.

Den pædagogiske anordning består af en række regler, som er relativt stabile. Disse regler er hhv. distributionsregler, rekontekstualiseringsregler og evalueringsregler og de regulerer forholdet mellem magt, viden og bevidsthed ved at distribuere, rekontekstualisere og evaluere den pædagogiske kommunikation. Men den kommunikation, som er udfaldet af den pædagogiske anordning, kan ændre fundamentalt på reglerne. Den pædagogiske anordnings regler er altså både forudsætning for kommunikationen, men kommunikationen kan også virke tilbage på reglerne og dermed ændre betingelserne for kommunikationen.

Distributionsregler

Mht. distributionsregler, så tænker Bernstein især på hvilken type viden, der formidles i forskellige typer uddannelsesinstitutioner. Distributionsregler regulerer fordelingen af to slags viden: Viden om, hvad som er, og viden om, hvad der kunne være - det tænkelige og det utænkelige, det verdslige og det esoteriske. Distributionsregler foranstalter en begrænset adgang til det utænkelige. I det moderne samfund ligger kontrollen det utænkelige – den ny viden – hovedsageligt i de højere led af uddannelsessystemet, mens de grundlæggende uddannelser primært kontrollerer det tænkelige. Det kan forstås sådan, at de højere instanser i uddannelsessystemet pri-

mært har til opgave at producere diskurser, og at de øvrige dele af uddannelsessystemet primært reproducerer diskurser⁴⁹. På den måde ses også en relation mellem distributionsregler og klassifikationsbegrebet. Viden er klassificeret på forhånd, der er grænser mellem hvilken type viden, der kan produceres og reproduceres på hvilke institutioner, og disse grænser søges bevaret⁵⁰. Pointen med dette er på et abstrakt plan at gøre opmærksom på, at der allerede har fundet en væsentlig regulering sted, når det besluttes, hvad der kan undervises i på hvilke typer institutioner og hvilke type viden, eleverne får adgang til her – og bedømmes på at beherske.

Den pædagogiske anordning begrænser adgangen til det utænkelige gennem fordelingen af koder på forskellige typer uddannelsesinstitutioner. Den institutionelle fordeling af koder begrænser adgangen til at tænke nye sammenhænge:

”...elaborated codes are the media for thinking the ‘unthinkable’, the ‘impossible’, because the meanings they give rise to go beyond the local space, time, context and embed and relate the latter to a transcendental space, time, context. A potential of such meanings is disorder, incoherence; a new order, a new coherence.” (Bernstein, 1990, s. 182)

Det er her vigtigt igen at gøre opmærksom på, at Bernsteins kodebegreb ikke er et individuelt kompetencebegreb, men et udtryk for kendetegn ved institutionelle praktikker. I denne sammenhæng omkring den pædagogiske anordning er der altså tale om et kritisk begreb for den regulering af videns typer, der har fundet sted på et overordnet plan. Bernstein gør hermed opmærksom på, at der er en regulering mellem institutioner i forhold til, hvor der skal produceres ny viden og hvor viden skal reproduceres.

Distributionsregler regulerer fordelingen af elaborerede koder, og hvor der må formidles hvad til hvem under hvilke betingelser, og ved at gøre det

⁴⁹ F.eks. at pædagogik på universitetet (og definitionen af hvad pædagogik er her), også styrer hvad der defineres som pædagogik på seminarier – når pædagogik førhen var kraftigt domineret af udviklingspsykologi, men måske i dag er mere sociologisk orienteret, så skaber det også basis for en mere sociologisk drejning af undervisningen i pædagogik på seminarierne.

⁵⁰ Det ses f.eks. ved fremkomsten af CVU’er, som udfordrer de eksisterende klassifikationsprincipper mellem universiteter og mellemlange uddannelser. Her opstår store diskussioner om, hvilke typer vidensproduktion, der skal finde sted hvor.

reguleres også de indre og ydre grænser for legitime diskurser. Bernstein konkluderer, at

”Through its distributive rules the pedagogic device is both the control on the ”unthinkable” and the control on those who may think it” (Bernstein 1990, s. 183)

Rekontekstualiseringsregler

Rekontekstualiseringsregler regulerer cirkulationen og optagelsen af diskurser fra det intellektuelle felt, hvor viden i første omgang produceres som diskurser, der kan formidles og tilegnes. Bernstein kalder også rekontekstualiseringsregler for den pædagogiske diskurs. Når han skal definere den pædagogiske diskurs trækker han på sin skelnen mellem en regulativ diskurs og en undervisningsdiskurs, som beskrevet under rammesætning. Undervisningsdiskursen kan forstås som en diskurs om formidling og tilegnelse af kompetencer og viden, mens den regulative diskurs kan forstås som en diskurs om de sociale relationer og den sociale orden (den skjulte læreplan). Ifølge Bernstein er den regulative diskurs altid dominerende, og derfor kan den pædagogiske diskurs betragtes som en særlige måde at indlejre undervisningsdiskursen i den regulative diskurs. De regler, som konstituerer den pædagogiske diskurs, kan ikke udledes af karakteristika ved de kompetencer, som skal formidles og tilegnes. Det er derfor, Bernstein mener, at man ikke kan tale om en egentlig pædagogisk diskurs. Pædagogisk diskurs er snarere et princip for at inddrage andre diskurser og bringe dem i en bestemt relation til hinanden med det formål at formidle og tilegne dem på en bestemt måde. Pædagogiske diskurser er derfor et princip, som fjerner en diskurs fra dens oprindelige kontekst og praksis, og genanbringer denne diskurs efter dens eget princip og fokus. I den proces, hvor diskurser rykkes ud af deres oprindelige sammenhænge og indlejres i andre, fjernes også den originale sociale basis (den oprindelige regulative diskurs) og diskursen sættes ind i en ny – klasserummets regulative diskurs.

”(Pedagogic discourse) is a recontextualizing principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order and orderings.” (Bernstein 1990 s. 184)

For at illustrere dette giver Bernstein et eksempel med fysik. Fysik som fag i skolen er en rekontekstualiseret diskurs. Det har været underlagt et princip, som har udvalgt og forflyttet, hvad der tæller som fysik, fra den primære kontekst, hvori diskursen er produceret (primært på universiteter) og genanbragt og refokuseret fysik i en sekundær kontekst, hvor diskursen reproduceres. I den proces gennemgår fysik en forandring fra en original til en virtuel/imaginær diskurs. Rekontekstualiseringen af fysik medfører en udvælgelse af, hvordan fysik skal relateres til andre fag, og den rækkefølge og hastighed, som faget skal tilegnes i. Men denne rammesætning af fysik i skolen (udvælgelse, rækkefølge, hastighed og kriterier) kan ikke udledes af en intern logik i fysikken eller fra måden, fysik praktiseres på. De regler, som regulerer reproduktion af fysik i skolen, er sociale regler, ikke logiske fakta. Og disse sociale regler er ifølge Bernstein en funktion af den regulative diskurs.

Hvad er så oprindelsen til den regulative diskurs? Hvad bestemmer dens egen logik og orden, som Bernstein taler så meget om? Er det uddannelsesinstitutionens egne værdier og forståelser, der afgør den regulative diskurs, som er afgørende for hvordan noget bliver rekontekstualiseret i en institution? For det første er distributionsreglerne i sig selv et regulerende led i forhold til hvilke diskurser, der kan optages hvor. Men derudover fremhæver Bernstein flere steder⁵¹, at den regulative diskurs er præget af didaktiske teorier, som igen varierer med dominerende principper i et hvilket som helst samfund. I rekontekstualiseringsprocessen bringes der altid forskellige ideologier i spil. Når diskursen bevæger sig, bliver den altid ideologisk forandret og er ikke længere den samme diskurs, men en medieret diskurs. I pædagogiske institutioner rekontekstualiseres også teorier om, hvordan noget skal tilegnes. Valget af didaktisk teori om undervisning er ikke bare instrumentelt. Undervisningsteorien tilhører også den regulative diskurs og indeholder i sig selv en forestilling om og model af eleven, læreren og de indbyrdes relationer mellem dem. Og disse modeller og forestil-

⁵¹ Se Bernstein 1990, s. 185 og Bernstein 1990, s. 35 og s. 173.

linger er ikke bare neutrale forståelser af den mest effektive måde at formidle et stof på, de indeholder ideologiske elementer. Forestillinger om hvad – og hvordan dette hvad – skal tilegnes, er udledt af didaktiske teorier – teorier om undervisning. De skaber modellen af det pædagogiske subjekt (eleven/deltageren), modellen af underviseren, modellen af den pædagogiske kontekst og modellen af den kompetence, man skal besidde for at beherske den pædagogiske kommunikation. Ændringer i undervisningsteorien kan have konsekvenser for den pædagogiske diskurs orden.

”This theory (of instruction) is the means whereby a specialised discourse is pedagogised. (...) It guides the recontextualising process. If the matter is to be pressed further to ask what regulates this process then the answers in Bernstein’s terms would be a modality of classification and framing (+ -C^{ie}/+ -F^{ie})” (Bernstein 2000, s. 173)

Bernstein svarer altså selv på spørgsmålet om, hvad der styrer rekontekstualiseringsprocessen, at den er vejledt af undervisningsteorier, som også i sig selv rekontekstualiseres i den pædagogiske relation, men at det også er afgørende, hvor stærke eller svage rammesætnings- og klassifikationsværdierne er. Det betyder med andre ord, at formidlingen af et fag, hvad enten det er fysik, edb eller pædagogik, altid kan betragtes som en måde at rekontekstualisere en oprindelig diskurs ifølge en orden og logik som er institutionens egen, men som også er præget af lærerens orientering mod didaktiske teorier. Men disse teorier rekontekstualiseres også i den pædagogiske relation, hvilket betyder, at de også tilpasses de aktuelle kommunikationsbetingelser. Bernsteins pointe er dog, at det afgørende i sådan en rekontekstualiseringsproces ikke bare er ideologiske og teoretiske orienteringer, men de kodemodaliteter, som den pædagogiske relation er indlejret i og reproducerer. En stærk klassifikation og rammesætning vil give mindre spillerum for aktørerne, mens en svag rammesætning og klassifikation giver aktørerne større spillerum, i hvert fald umiddelbart.

På baggrund af ovenstående diskussion vil jeg hævde, at den regulative diskurs, eller den sociale orden, som Bernstein også kalder den, kan forstås som en konfiguration af diskurser, som omgiver institutionen. Den regulative diskurs er institutionens egen særlige konfiguration af diskurser, som giver en særlig institutionel logik, men at denne igen er formet og præget af

ikke bare didaktiske teorier, men også øvrige diskurser, styret af distributionsreglerne – i forhold til den type viden, der skal formidles til hvem.

Bernstein skelner mellem to rekontekstualiseringsfelter. Det officielle rekontekstualiseringsfelt (ORF), styret af staten og ministerier – hvoraf flere ministerier og lovgivninger kan være indvirkende, og det lokale rekontekstualiseringsfelt (LRF), som består af lærere og pædagoger i uddannelsesinstitutioner. Hvis de sidstnævnte kan påvirke den pædagogiske diskurs uafhængig af de førstnævnte, så er der både nogen autonomi og kampe om pædagogiske diskurser og deres praktikker.

Evalueringsregler

Evalueringsregler regulerer produktionen af tekster i pædagogiske interaktioner i og med, at de udsættes for bedømmelse. Tekster er hos Bernstein meget bredt defineret som alle semiotiske handlinger, der bedømmes, både sproglige udsagn og kropslige udtryk.⁵² Evalueringsregler sætter forskellige forventninger til præstationer eller elevens udvikling afhængig af tid (alderstrin) og rummet (formidlingskonteksten), og bestemmer derfor, hvad skal læres på hvilken måde. Evalueringskriterier er ikke neutrale, men fremkalder bestemte antagelser om, hvem eleven er – hvem den ideelle deltager i undervisningen er. Derfor – som nævnt i forbindelse med ”usynlig pædagogik” – er en pædagogik, der bygger på egenudfoldelse i en pædagogisk organiseret kontekst, ikke fri for bedømmelse, men en bestemt konstruktion af et pædagogiske subjekt, som forventes at besidde specielle ”selvstændighedskompetencer” på bestemte tidspunkter i bestemte kontekster. Bernstein konkluderer at ”evaluering fortætter betydningen af hele anordningen” (Bernstein 1996, s. 50).

⁵² Bernstein bruger her tekstbegrebet meget bredt og integrerer i højere grad end Fairclough ekstralingvistiske semiotiske udtryk i tekstbegrebet. Pointen er at understrege, at kroppens positionering er et vigtigt kontrolaspekt i de pædagogiske praktikker (også de usynlige). Dette omfattende tekstbegreb åbner for at integrere en etnografisk tilgang i kritisk diskursanalyse.

Udviklingsperspektiver for Bernsteins uddannelsessociologi

Bernsteins begreber er meget generelle og abstrakte. De samme begreber anvendes i flere sammenhænge, som overlapper hinanden, og gør dem meget flertydige, og det kan være svært at få et konkret billede af, hvad han egentlig henviser til – og at gå fra den abstrakte teori om uddannelseskontekstens betydning i bred forstand til etnografiske studier af konkret klasse-rumsinteraktion. Flere forskere, der arbejder med inspiration fra Bernstein har da også fremhævet, at der er få empiriske illustrationer af hans teori, hverken af lærer/elev interaktioner eller af institutionelle kontekster⁵³, og at dette bl.a. er foranlediget af, at Bernsteins abstrakte analyseenhed ”sociale relationer i formidlings- og tilegnelsesprocesser”.

Abstraktionsniveauet i Bernsteins teori er på den anden side også en styrke, fordi det muliggør, at f.eks. begrebet om klassifikation kan anvendes på mange områder, både i forhold til lærer/elev roller, i forhold til fag og i forhold til diskurser. I denne gennemgang af Bernsteins teori, har jeg ikke i så høj grad søgt at konkretisere brugen af ham. Det vil jeg gøre i de næste kapitler, hvor jeg vil diskutere en mulig operationalisering af hans begreber i forhold til mit empiriske materiale. Her vil det også fremgå, at netop abstraktionsniveauet bevirker, at begreberne kan anvendes på flere måder.

Selvom Bernsteins begreber søger at give plads for et forandringsperspektiv, så er der ingen tvivl om, at fokus i hans teori er på begrænsninger og underliggende regulerende strukturer i pædagogiske praktikker. Begreber som ”kontrol”, ”regulering” og ”regler” går igen i mange af hans tekster, og hans forståelse af usynlige pædagogikker gør det svært at få øje på veje, der ikke bare reproducerer eksisterende dominansforhold. Bernsteins begreb om diskurser anvendes i to betydninger. Når han bruger begrebet i forbindelse med definition af ”klassifikation”, ser begrebet primært ud til at relatere sig til betydningsområder, f.eks. når han taler om undervisningsdiskurser, hvor han henviser til de emner, der undervises i og spørgsmålet om, hvorvidt disse vidensområder er stærkt eller svagt adskilt. Her synes

⁵³ Se f.eks. Edwards 1995 og Davies 1995.

diskurser mere at afspejle sociale realiteter end at konstituere dem. På den anden side henviser Bernsteins forståelse af pædagogiske diskurser også til selve skabelsen af pædagogisk viden, til den praksis, hvor betydninger formes og ordnes på bestemte måder. Med denne nyere forståelse af diskursers konstituerende virkninger, ligger han mere på linje med Faircloughs forståelse af diskurser som social praksis. Men Faircloughs blik for den konkrete sprogbrug og for intertekstualiteten og interdiskursiviteten i denne kan også udvide det dynamiske perspektiv hos Bernstein, og dermed også styrke forandringsspektivet. Det har jeg allerede antydnet ved at foreslå, at den regulative diskurs betragtes som en konfiguration af diskurser – en diskursorden – og ikke som en entydig diskurs. I næste kapitels indledende diskussion om læringsperspektiver hos Bernstein og Fairclough vil jeg søge at tydeliggøre, hvordan en kombination af Bernsteins forståelse af rekontekstualiseringsprocesser og Faircloughs forståelse af intertekstualitet, kan uddybe forandringsspektivet hos Bernstein. Samtidig kan Faircloughs lingvistiske tilgang til studiet af, hvordan diskurser konstituerer identiteter, relationer og vidensområder, anvendes i en konkretisering af Bernsteins mere abstrakte forståelse af disse processer.

4. Mod et kontekstuel læringsbegreb – diskussion af begreber og metoder til analyse af pædagogiske praktikker

I dette kapitel vil jeg søge at diskutere hvilke perspektiver på læring, der kan udledes af Bernsteins og Faircloughs teorier. Dermed går jeg også mere i detaljen med, hvordan de to teorier kan kombineres i forhold til studiet af sammenhænge mellem processer på mikroniveau og processer på makroniveau. På baggrund af denne diskussion vil jeg redegøre for, hvordan jeg har grebet feltarbejdet an med inspiration fra kritisk etnografi, og beskrive det konkrete empiriske arbejdes intentioner og omfang mere detaljeret. Sluttelig vil jeg redegøre for, hvordan jeg har søgt at operationalisere de teoretiske begreber i forhold til analysen af det empiriske materiale.

Læringsperspektiver hos Bernstein og Fairclough

Bernsteins teori om pædagogiske diskurser og teorien om kodemodaliteter er ikke teorier om læring, men snarere sociologisk teori om, hvordan magt viderefremmes i pædagogiske institutioner. Det primære fokus i hans projekt er som sagt på, hvordan kommunikation både i den synlige og i den usynlige pædagogik videregiver magtrelationer på forskellige måder. Med et sådant fokus bliver det muligt at sige noget om effekterne af pædagogiske processer mht. differentiering – hvordan forskellige pædagogiske praktikker giver forskellige vilkår for forskellige deltagere. Bernsteins tidligere publikationer viste f.eks., hvordan skolens koder favoriserede elever med en middelklassebaggrund, men han leverer også et kritisk bidrag til alternative pædagogikker. Selvom Bernstein ikke er fortalende for en tilbagevenden til mere traditionelle pædagogiske praktikker, så mener han ikke, at mere

progressive pædagogiske praktikker altid lykkes med deres intention om at udjævne klasseforskellenes betydning for eleverne muligheder for at begå sig i uddannelsessystemet. Han mener, at de progressive intentioner ofte kan sløre blikket for, hvad der faktisk foregår i de alternative pædagogikker, og fremhæver, at de snarere er ideologier, der ikke forholder sig til ”den virkelighed de genererer” (Bernstein 2001, s. 23.) Pædagogiske praktikker, som i deres selvforståelse har et emancipatorisk sigte, bygger ofte på nogle principper, som det er lettere for nogle elever at orientere sig efter og realisere end andre. Men det betyder ikke, at der ikke er et forandringsperspektiv i Bernsteins teori. Bernsteins forståelse af dynamikken i kodemodaliteterne giver netop et udgangspunkt for, at en pædagogisk praksis kan ændre magtformerne indefra. Det betyder, at der lokalt kan etableres praktikker, der har større mulighed for at udvide læringspotentialer for flere:

”Når dette knudepunkt [dynamikken mellem klassifikation og rammesætning, AA] for kommunikativ praksis en gang ligger åbent for principiel analyse, så har vi en gennemgribende metode til ”læsning” af magt som en central funktion i betydningsfrembringelsens sociale relationer, men tillige som en decenteret funktion med hensyn til den enkelte magttransmission. Dette betyder på den ene side, at vi ikke fuldt ud kan forudsige, hvad der læres og hvordan (den pædagogiske diskurs’ budskaber) på grundlag af pædagogikkens almene magtstrukturer (en deterministisk grøft). Og på den anden side kan vi heller ikke sætte vores lid til, at den relative uforudsigelighed af den pædagogiske diskurs’ budskaber vil gennemsætte disse forandringspotentialer, som om magtstrukturen ikke fandtes (en voluntaristisk grøft). Men vi kan ”sociologisere” praksis, dvs. beskrive dens magtfordeling med hensyn til de mulige kontrolformer, den giver anledning til – og forsøge at ændre praksis ”indefra”. Subtile skift i en lokal regulerings værdier kan afstedkomme nye magtformer, der har mere positive følgevirkninger i henseende til, hvem der lærer hvad og hvordan. Den post-strukturalistiske magtanalyse har i kodemodaliteten en nyttig ”grammatik” for symbolsk kontrol, der hverken mystificerer magten som en totaliserende undertvingelseskraft eller ligger uden for den. Det er måske ingen vej ud af magten, men der er altid veje, som fører ”uden om” en specifik magtrelation til en given tid på et givet sted i specifikke praksisser”. (Chouliaraki 2001, s. 48)

Med et Bernstein-inspireret læringsbegreb vil det altså ikke være muligt at forfalde til blind idealisme eller at forstå progressive pædagogikker som ”frigørende”, fordi de selv fremhæver at være det. I stedet må der gribes til

en analyse af den konkrete praksis, de pædagogiske ideer giver anledning til. Enhver pædagogisk praksis er indlejret i magtrelationer, men de videreformidles gennem specifikke kontrolformer, som kan være mere eller mindre åbne for andre artikulationer af sammenhænge end dem, der er defineret i de dominerende klassifikationsprincipper. Selvom Chouliaraki her fremhæver, at det ikke vil være ”fuldt muligt” at forudsige, hvem der vil lære hvad i bestemte konstellationer af kodemodaliteter, så vil jeg hævde, at det aldrig er muligt at forudsige. Når Chouliaraki forhold sig til læring på denne måde, skyldes det, at Bernstein som allerede beskrevet ikke har fokus på subjektet, men på sociale relationer i formidlings- og tilegnelsesprocesser og deres kontrolformer. Et læringsbegreb med et sådan udgangspunkt, kan derfor ikke være et begreb om, hvad den enkelte lærer i formidlingsprocesser⁵⁴ – hvad den enkelte tilegner sig, men et begreb, som går på, hvordan kontrolformerne i de sociale relationer i sådanne processer er mere eller mindre åbne for, at læring kan finde sted. Samtidig indeholder hele sprogbrugen omkring formidling og tilegnelse en dynamik, der netop bevirker, at man ikke kan forudsige en korrelation mellem formidling og tilegnelse. At bestemte beskeder bliver videregivet er ikke det samme som, at de automatisk bliver tilegnet, hverken direkte eller indirekte. Som påpeget om forskellene mellem Bourdieu og Bernstein, så er netop en af forskellene på dem, at Bernstein også åbner for en tilegnelse af de ”tavse” brud i ordensprincipperne.

”...there are potential contradictions and dilemmas in the order created by the principle of classification which serve as sources for a ‘yet to be voiced’, for alternative discourse, other subject-relations of power. These potential reordering features may be suppressed or rendered unthinkable by insulation. Even if these strategies are effective at the conscious level of tacit practice it will be asserted here that these reordering features have manifestations at a deeper level of the individual subject as metaphoric condensations of new category relations” (Bernstein 1990, s. 30)

⁵⁴ Et sådant perspektiv skulle i højere grad have taget udgangspunkt i f.eks. Bourdieus habitusbegreb, eller i højere grad have inddraget et livshistorisk perspektiv i forhold til spørgsmålet om læreprocesser.

Nye meningssammenhænge kan genereres ud af de ordensprincipper, som de vilkårlige klassifikationsprincipper indsætter, netop fordi principperne er vilkårlige.

Bernsteins metafor om uddannelsessystemet som et ”relæ” (eller anlæg) lægger umiddelbart mest op til analyse af relæets funktion mht. differentiering og marginalisering af bestemte grupper i uddannelsesinstitutioner (selvom dette altså ikke er forudsigeligt). Men samtidig er hele intentionen med relæ-metaforen netop at belyse ikke bare funktionen af relæet, men dets indre konstituerende form. At belyse den konstituerende form er en forudsætning for overhovedet at kunne beskrive, hvordan relæet virker. Men i og med at Bernstein ikke bare belyser funktionen – eller slutresultaterne mht. differentiering af processer indenfor relæet – men også hvad selve relæet udgør og dets indre virkemåde, så får han også et lagt større blik for at belyse åbningerne i disse processer. Bernstein ser selv sit arbejde med at analysere magt- og kontrolformer som en forudsætning for at kunne identificere forandringspotentialer. Som Bernstein selv opsummerer sit arbejde:

”... uden en sådan formbeskrivelse, som viser formens indre konstituering og dens sociale grundlag, kan man ikke opnå andet end en diagnose af formens dårlighed for nogle og en bestemmelse af den fortrinsstilling, formen tildeler andre. En sådan teori om relativ positionsdannelse giver os vigtig indsigt i de distributive følgevirkninger af formen, men ingen landvindinger med hensyn til frembringelsen af beskrivelsesprincipper. Relationer til og relationer i, form og funktion må integreres i en teori. Sker dette, så kan man [...] beskrive deres forskellige fremmende og hæmmende virkninger; måske kan noget sådant være et første skridt på vejen mod et socialpolitisk valg. Et valg der baseres på beskrivelse af alternativer frem for på principper, der tilsyneladende er emancipatoriske eller opkvalificerende. Umiddelbar anvendelse af sådanne principper uden forudgående beskrivelse af den virkelighed, de genererer, er opskrift på en fiasko, ikke alene for en sådan anvendelse, men den vil tillige skabe mistillid til forestillinger om alternativer.” (Bernstein 2001, s. 22-23)

Bernsteins primære sigte er at udvikle analytiske begreber til beskrivelse af selve konstitueringen af processerne inden for institutionerne. Men i og med at han beskriver denne konstituering og form så får han også sagt noget om forudsætninger for forandring. Bernsteins udvikling af begrebet om kodemodaliteter og skellet mellem magt og kontrol er vigtige udgangs-

punkter for en sådan bestemmelse. Hans fastholden af, at magtrelationer ikke bare gennemføres i konkrete interaktioner, men altid medieres gennem forskellige kontrolformer, betyder, at der opstår et spillerum for forandring. De eksisterende magtrelationer opstår, forhandles, reproduceres og udfordres altid i interaktioner. En analyse af hvordan disse processer finder sted, er forudsætning for at kunne vælge pædagogiske alternativer.

Bernsteins bestemmelse af begrebet klassifikation indeholder i sig selv nogle perspektiver, som kan knyttes an til et læringsbegreb. Som beskrevet tidligere om ligheden mellem Bernsteins magtbegreb og Foucaults, så indgår Bernsteins sociologiske analyser ikke i et egentlig dekonstruktionsprojekt, men alligevel mener jeg godt, at man af hans bestemmelse af klassifikation, ikke som indholdsmæssige kategorier, men som et afgrænsningsprincip, kan udlede nogle forudsætninger for læring. Hvis klassifikation er indsætning af et vilkårligt skel mellem diskurser, positioner m.m., så må læring indeholde momenter til nedbrydning af sådanne skel og grænser, f.eks. indsigt i vilkårligheden i eksisterende klassifikationer (og etablering af nye sammenhænge). Bernstein hævder, at i klassifikationen – adskillelsen og isoleringen af diskurser m.m., indgår en række modsætninger, som undertrykkes i klassifikationsprincipperne, men modsætningerne og dilemmaerne ligger som latente muligheder for artikulation. Forståelsen af et eksisterende ”yet to be voiced” indebærer, at der nødvendigvis må være noget, som kan italesættes under visse betingelser. Det giver både et perspektiv for under hvilke betingelser læring kan finde sted og for, hvad læring er. Læring må indenfor sådan en forståelse indeholde en overskridelse af de skel og grænser som de eksisterende klassifikationsprincipper indsætter – men også en etablering af nye sammenhænge, f.eks. som en mulighed ved konfiguration af flere diskurser.⁵⁵

Her er det jeg finder Faircloughs forståelse af tekstens uvilkårlige intertekstualitet interessant. Hvis det er rigtigt, at tekster nødvendigvis er inter-

⁵⁵ Det er klart, at det sådant læringsbegreb med afsæt i Bernsteins forståelse af klassifikationsprincipper, umiddelbart kan forekomme at være et meget omfattende læringsbegreb. Der er tale læreprocesser af mere grundlæggende karakter, som indbefatter forandring af hidtidige forståelsesmønstre og genfortolkning af omverdensforståelser. Bernstein betoner klassifikationsprincippernes ideologiske virkning, og det er klart, at overskridelse af sådanne ideologiske virkninger trækker læringsforståelsen i en mere utopisk retning. På den anden side mener jeg også godt, at begrebet om klassifikation kan anvendes i forhold til formidlingen af et mere specifikt fagligt indhold, hvilket jeg vil søge at gøre i analysen af undervisningen i konsforskelte.

diskursive, så må det nødvendigvis også indebære, at tekster indeholder flere stemmer og diskurser og dermed latent overskrider de eksisterende klassifikationer. Det vil sige, at hver eneste tekstproduktion potentielt udfordrer den eksisterende klassifikation og søger en ny konfiguration af diskurser, etablering af en nye sammenhænge, som overskrider de eksisterende grænser mellem diskurser. Faircloughs blik for det intertekstuelle og interdiskursive og hans sans for detaljerne i mikroprocesser bevirker, at det er muligt i langt højere grad at få øje på forskellige manifestationer af interdiskursivitet og dermed også på brud med klassifikationsprincipperne, end det er muligt med Bernsteins abstrakte og formelle begreber. Netop ved at koble Faircloughs analysemetode med Bernsteins overordnede teori om kodemodaliteter skulle det være muligt at få øje på langt flere læringspotentialer, end det umiddelbart fremgår hos Bernstein. Ved at anlægge en tekstnær analyse af kommunikationsprocesser på mikroniveau vil det være muligt ikke bare at sige noget om, hvordan magtrelationer sætter sig igennem, men også at få øje på, hvilke potentialer til ændringer af den sociale orden, disse processer indeholder. Hele Faircloughs projekt med at bruge diskursanalysen som metode til at studere sociale forandringer, hviler netop på en forståelse af, at tekstproduktioner er langt mindre homogene, end de umiddelbart ser ud til på overfladen. Ved at sætte fokus på interdiskursiviteten kan man også sige noget om, hvordan alternative konfigurationer af diskurser kan være led i større sociale forandringsprocesser. I hans diskussion om hvorvidt diskurser sammensættes på reproducerende eller kreative og nyskabende måder, ses netop potentialer til, at læring kan ses som en mulighed der, hvor der sker en kreativ reartikulation og sammensætning af forskellige diskurser. Flere sameksisterende diskurser kan udfordre klassifikationsprincipper og dermed ændre på hegemonirelationerne mellem diskurserne.

Men hvilke betingelser er det så der skal være til stede for at der overhovedet kan nedbrydes eksisterende skel og grænser mellem diskurser? Bernsteins beskrivelse af elaborerede koder som institutionelle kendetegn indeholder antagelser til at beskrive læringsbetingelser. Jeg har citeret Bernstein for at hævde, at elaborerede koder er forudsætning for at tænke det "utænkelige" og "det umulige", fordi de går ud over de meninger, den lokale kontekst umiddelbart giver anledning til, og indlejrer den lokale tid,

det lokale rum og den lokale kontekst i en transcendentale tid, rum og kontekst, hvor nye meningssammenhænge kan etableres. Elaborerede koder bygger som sagt på svag rammesætning og svag klassifikation. I en formel undervisningssammenhæng kræver det derfor, at der ikke i læseplaner, pensumlister m.m. er alt for strikse forskrifter for, hvad man skal foretage sig hvornår – hvilken viden, der skal formidles (jf. fordelingsregler, som jo netop handler om hvilke typer viden forskellige uddannelsesinstitutioner forventes at producere eller reproducere). Men også rammesætningen, som er kontrollen over den lokale interaktionskontekst, må være svag, hvis der skal være mulighed for at nedbryde eksisterende klassifikationer. Det vil sige, at selv om der ikke er stærke formelle grænser for, hvad der kan foregå i en institution, så kræver det også, at den lokale formidlingskontekst er præget af en reel åbenhed for at sætte spørgsmålstejn ved den etablerede orden og overfor etablering af nye sammenhænge, hvor læreren ikke gennemsætter en bestemt dagsorden eller gennem sin kontrol med tempo, kriterier og rækkefølge får begrænset en kreativ sammensætning af diskurser. Denne relativt svage rammesætning skulle give mulighed for ikke bare at sætte spørgsmålstejn ved de etablerede ordensprincipper, men de teoretiske begreber, der formidles, må på forskellig vis integreres med den lærendes forståelse, således at den faglige viden og elevernes hverdagsviden ikke forbliver to parallelle diskurser, men at de faglige begreber giver en egentlig åbning af den viden, deltagerne har i forvejen. En egentlig interdiskursivitet kan kun finde sted, hvis der etableres forbindelser mellem deltagerens hverdagsviden og den viden, der formidles, og de kan kun ske, hvis de begreber, der formidles, i et eller andet omfang indfanger den virkelighed, deltagerne befinder sig i.

De læringsperspektiver, der kan udledes af Bernstein og Faircloughs teorier, går på deres identifikation af forandringsmuligheder. Hos Bernstein er forandring en indlejret mulighed, givet klassifikationsprincippernes vilkårlighed og deres undertrykkelse af modsætninger, som genopstår i lokale tekstproduktioner. Hans begreb om rammesætning kan belyse betingelser for betydningskonstruktioner i konkrete interaktioner. Hos Fairclough finder vi netop begreber, der søger at belyse, hvordan konkrete tekstproduktioner artikulerer de vilkårlige klassifikationsprincipper og tenderer til at fastholde eller bryde med dem. Den detaljesans, som ligger i

den lingvistiske analyse, kan pege på subtile skift, der kan give anledning til mere gennemgribende forandrings – og læreprocesser. På den måde bliver den sproglige praksis udgangspunkt for at belyse læringsmuligheder og begrænsninger i den pædagogiske praksis, jeg har som genstandsfelt. Men der er altså tale om læringsmuligheder og –barrierer som følge af læringskonteksten, både den brede institutionelle kontekst og den snævrere interaktionelle kontekst i klasseværelset, ikke om, hvad de konkrete deltagere i de pædagogiske processer rent faktisk har tilegnet sig eller ikke tilegnet sig. Når jeg i de efterfølgende analyser af det empiriske materiale henviser til læring, påstår jeg altså ikke noget om, hvilke konkrete læringsprodukter deltagerne får med sig fra deres forløb, men om hvordan læringskontekstens vilkår og organisering kan virke fremmende og hæmmende for deltagerens læringsmuligheder. I det efterfølgende vil jeg beskrive, hvordan jeg med en sådan forståelse af pædagogiske praktikker i deres kontekster og deres læringsmuligheder og begrænsninger er gået til feltarbejdet.

Feltarbejdets etnografiske inspiration

Den centrale empiriske metode i projektet har været observationer på daghøjskoleforløb. Observationerne foregik som sagt på tre forskellige daghøjskoler, og det sidste forløb er udgangspunkt for denne afhandling. Observationerne var af varierende omfang, som redegjort for i indledningen (det første, som var et edb-forløb på 18 uger, har jeg fulgt ni dage i løbet af de første tre uger, en dag i midten af forløbet og tre dage i slutningen, det andet, hvor edb var integreret i undervisningen i almene samfundsfag og kommunikation, har jeg fulgt fire dage midt i forløbet på 19 uger, det tredje var et pædagogikforløb, som jeg fulgte fra start til slut, en til to dage om ugen i de ti uger, forløbet varede). Foruden observationer består det empiriske materiale af interview med deltagere fra de første to forløb og med læreren fra det sidste forløb, båndoptagelser fra undervisningen på det sidste forløb og materiale om daghøjskoler i form af rapporter fra undersøgelser om daghøjskolerne og deres læringsmiljø, bøger om daghøjskoler, pjecer fra daghøjskoler, statistisk materiale og lovgivningen på området. Desuden har jeg indgået i et udviklingsarbejde om IT på daghøjskolerne, et

arbejde, der strakte sig over et år og involverede uddannelse af medarbejdere på daghøjskoler rundt om i landet.

Valget af observation som kernemetode skyldes ønsket om at tage udgangspunkt i praksis og ønsket om at beskrive de konkrete praktikker i deres mangfoldighed, sådan som jeg i kapitel 1 har argumenteret for med Fairclough og Bourdieu. Et tredages forstudie, som bestod af både interview og observation, gav indsigt i nødvendigheden af at foretage mere omfattende observationer. Som nævnt i indledningen oplevede jeg en høj grad af diskrepans mellem en generel udtalt tilfredshed med deltagelse i daghøjskoleskoleforløb gennem interview og samtidig, at der i de observerede forløb med de samme deltagere var store frustrationer af forskellig art i luften. Jeg valgte derfor at foretage mere omfattende observationer for ikke bare at have adgang til de konkrete praktikker gennem deltagerne og lærernes rekonstruering af dem gennem interview (hvor fokus i højere grad kommer til at ligge på, hvad der bør ske, end hvad der faktisk sker), for bedre at kunne belyse den daglige praksis. De daglige praktikker er ofte mere sammensatte end sprogliggørelsen i interview kan indfange, hvad enten der er tale om en udpræget positiv oplevelse eller negativ.⁵⁶

Valget af observation som den mest grundlæggende metode skyldes også inspirationen fra Bourdieu om at bryde med den umiddelbare selvforståelse hos aktørerne i feltet, idet de "sociale lovmæssigheder" ofte sætter sig igennem "bag om ryggen" på os. Med observationerne håbede jeg altså på bedre at kunne indfange de konkrete praktikker og deres indlejring i en bredere social kontekst og på at kunne indfange dynamikkerne i disse. Det betyder til gengæld, at jeg ikke på samme måde kan belyse deltagerne oplevelse af at deltage i forløbene og deres holdninger og tolkninger af deres udbytte af forløbene. Dog har jeg gennem mit længerevarende ophold i daghøjskoler fået mange indtryk af deltagerne umiddelbare reaktioner på deres deltagelse i forskellige aktiviteter. Men særligt på sidste forløb, hvor jeg ikke har foretaget nogle interview, har jeg således mere nogle aktuelle øjebliksbilleder, end jeg har materiale om deltagerne begrundelser for deres handlemønstre og forståelser af, hvad der foregår, og deres udbytte af forløbet. Men som påpeget i forrige afsnit om læringsperspektiver, så me-

⁵⁶ I anden undersøgelsesrunde var det mere udprægede negative oplevelser af forløbet, der kom til udtryk gennem interview.

ner jeg heller ikke at kunne udtale mig om deltagerens konkrete læringsudbytte, men er snarere interesseret i læringskonkstekstens betydning for læringsmuligheder og -begrænsninger. Deltagerne kan rent faktisk have tilegnet sig meget andet end det, de læringsmuligheder og begrænsninger, jeg får øje på i de ”nuer”, jeg observerer, lægger op til, og jeg kan derfor ikke udtale mig om, hvad deltagelsen betyder for deltagerne på længere sigt. Men det er klart, at hvis de øjeblikksbilleder, jeg får indtryk af gennem mine observationer og båndoptagelser, er præget af en stor åbenhed og mange læringsmuligheder, så betyder det også, at sandsynligheden for et rigt udbytte er større, uanset hvilken retning denne læring måtte tage. Hvis jeg i højere grad ville have integreret spørgsmålet om deltagerens udbytte af forløbet i afhandlingen, skulle jeg også have interviewet dem inden, under og efter forløbet, for at kunne belyse deres forståelses- og handlemønstre forud for forløbet og evt. ombrydninger af disse i relation til daghøjskoleforløbet og undervisningen her – f.eks. i forhold til forståelsen af køn, som er undervisningens genstand i den sekvens, jeg går i dybden med at analysere her.

Observationerne og interviewene på daghøjskoleforløbene er blevet foretaget i overensstemmelse med intentionerne med Voksendidaktikprojektet om at belyse voksenuddannelser i et deltagerperspektiv. Det betød bl.a. at jeg/vi ikke tog til uddannelsesinstitutionerne med det formål at belyse undervisningsmetodernes effektivitet og hvorvidt de levede op til idealer og intentioner, der ligger i de formelle beskrivelser af læseplaner og lovgivning m.m.. I stedet ville vi fokusere på, hvad der rent faktisk sker i uddannelserne, og hvordan det opleves af aktørerne her. Lindblad og Sahlström, der har beskrevet klasserumsforskningens forskellige traditioner, skriver, at observationernes styrke er, at de i stedet for at fokusere på hensigter med skolen, afdækker ønskernes materialisering i skolens verden. Ved at undersøge de praktikker, som tilsammen udgør skolens virksomhed, kan man opbygge viden nedefra, hævder de. Klasserumsforskning indenfor den humanistiske tradition bygger på registrering af de konkrete interaktioner og søger at afdække lærerens og elevernes perspektiver og strategier. I modsætning hertil fokuserer en mere naturvidenskabelig inspireret klasserumsforskning på karakteristika ved den vellykkede lærer og effektive undervisningsmetoder.

Som metode fremhæver Lindblad og Sahlström, at man indenfor det humanistiske spor i stedet for at anvende kvantitative undersøgelser og afprøve statistiske sammenhænge søger at indfange strømmen af begivenheder og forstå deres betydning for deltagerne, via (deltagende) observation, ofte i kombination med lyd- og videoptagelser.

“Hensigten er ikke at fortælle lærerne, hvordan de skal handle eller at effektivisere eller vurdere undervisningen. Opgaven er i stedet at øge indsigten i, hvordan skolen fungerer” (Lindblad og Sahlström 1998 s. 225)

Denne interesse i at finde ud af, hvordan skolen fungerer er central i både dette projekt og i Voksendidaktikprojektet. Spørgsmålet om, hvad der rent faktisk sker er dog et mere kompliceret spørgsmål, end Lindblad og Sahlström her fremstiller det. Som de nævner, er observation en hyppigt anvendt metode for en etnografisk tilgang, der ønsker at ”opbygge viden nedefra” i stedet for at afprøve hypoteser og teorier om sociale sammenhænge. Involveringen i feltet er central i en etnografisk tilgang; man søger at afdække kulturen i feltet, som en ”antropologisk fremmed” og lægger vægt på de forståelser og meningstilskrivelser, aktørerne selv skaber og giver udtryk for i deres hverdagsliv. En sådan traditionel etnografisk forståelse hviler på en antagelse om, at det er muligt at ”registrere” praktikker, som de virkelig er (realisme), og at forskeren fra en neutral position kan iagttage og gengive virkeligheden. En sådan tilgang rummer en fare for at betragte de involveredes konstruktioner isoleret fra den sociale virkelighed, de er indlejret i (jf. Bourdieus kritik af subjektivistiske og konstruktivistiske positioner) og gøre ”de indfødtes” perspektiv og forståelser mere homogene, end de er, og mere rigtige end andres.⁵⁷

At den viden, der genereres indefra, også er en social konstruktion, har bl.a. indenfor etnografien ført til en diskussion af forskersubjektivitetens

⁵⁷ Järvinen kritiserer således sine egne undersøgelser af prostitution for at tendere til at gøre de prostitueredes forståelse af fænomenet prostitution til mere ”sand, troværdig, relevant og virkelighedsnær” end de sociale myndigheders, fremfor at se dem begge som sociale konstruktioner (Järvinen 1998, s.95). Det betyder dog ikke, at alle konstruktioner er lige gyldige, men at også de prostituerede konstruktion af fænomenet ”prostitution” er produceret i en bestemt historisk kontekst. En konstruktion ”indefra” eller ”nedefra” kan således give et væsentligt modbillede til de mere officielle beskrivelser af fænomenet og bl.a. indfange nogle af de virkninger, de sociale myndigheders måde at forstå og forholde sig til fænomenet på har for de prostituerede.

betydning for vidensproduktionen. Her forlades den naturalistiske registrerende position i erkendelse af, at forskeren producerer empirien i samspil med aktører i feltet og i samspil med de teoretiske konstruktioner, der udvikles i takt med feltarbejdet. Den refleksive etnografi betoner i stedet, at forskeren i sine resultater må reflektere over sin relation til feltet og sin position heri og betydninger heraf for vidensproduktionen⁵⁸. Vægten på subjektiviteten og refleksion har til tider ført til et ensidigt fokus på forskeren, der i ”jeg-form” beskriver sine oplevelser i feltet, og hvor fokus på de konkrete problematikker i feltet fortoner sig. Selvom forskeren oplever på sin egen krop at være deltager i et daghøjskoleforløb som her, så er det stadig på anderledes vilkår end de øvrige deltagere. Den forskende er ikke forpligtet på feltet på samme måde, og disse forhold må reflekteres ind i belysningen af de problematikker, som feltarbejdet fokuserer på. Forskersubjektivitetens betydning kan også ”overdrives”, fordi dynamikker og problematikker i feltet set fra en sociologisk strukturalistisk vinkel, ikke bare produceres af aktørerne selv, men er manifestationer af grundlæggende magtforhold, som de konkrete praktikker gen- og evt. re-artikulerer.

Den kritiske etnografi – og også klasserumsforskning, som befinder sig inden for sådan en tradition – lægger vægt på at se på den mangfoldighed af praktikker, der finder sted, deres modsætningsfyldte karakter, og sammenhænge til den bredere samfundsmæssige kontekst, hvori interaktionen foregår. Quantz fremhæver at kritisk etnografi er en form for projekt, hvor en forsker ved at benytte feltmetoder, der placerer ham i feltet, forsøger at re-præsentere ”kulturen”, ”bevidstheden” og ”erfaringer” hos folk lokaliseret i asymmetriske magtrelationer (Quantz 1992, s. 448). Som kritisk projekt fremhæver Quantz, at kritisk etnografi erkender at have politiske intentioner, orienteret mod emancipatoriske og demokratiske mål. En sådan politisk dagsorden må ifølge Bernstein (og Bourdieu) dog baseres på analyser af ”systemers form og funktion” i deres aktuelle udformning. Med en kritisk etnografisk tilgang er der ingen lige vej til formulering af alternativer. Quantz beskriver formålet med kritisk etnografi:

⁵⁸ Se Hammersley 1982 for denne skelnen mellem den traditionelle (naturalistiske) etnografi og den refleksive etnografi. Hammersley betoner, at forskeren må underlægge sin egen praksis samme analyse som selve feltets praktikker.

”The goal is not to present some objective or emic representation of a particular culture but to clarify the myriad ways in which historical relations become manifested in cultural construction. Those clarifications inform those who are working for democratic transformation of the hidden forces that underpin social relations.” (Quantz 1992, s. 470)

Et aspekt af dette afklaringsarbejde er bl.a. at se på, hvordan bestemte forståelsesformer produceres af økonomiske, politiske og institutionelle regimer, skriver Quantz med henvisning til Foucault, og påpeger dermed, at de kulturelle og symbolske konstruktioner hænger sammen med historiske vilkår. Quantz fremhæver endvidere med Foucault, at målet derfor ikke er at ændre aktørernes forståelsesformer, men at ændre de forhold, der skaber dem. Dette fokus på sammenhæng mellem det kulturelle og det historiske og sociale betyder tillige, at disse forståelsesformer og de lokale praktikker aldrig kan betragtes som en enhedskultur. Kulturelle meninger skabes ikke af autonome grupper, men kultur kan i stedet ses som en vedvarende politisk kamp om den mening, der tillægges menneskers aktiviteter i bestemte historiske kontekster.

Den kritisk etnografiske tilgang deler således mange intentioner og perspektiver med Bernstein og Fairclough. Betonningen af praksis som heterogen falder godt i tråd med Faircloughs forståelse af indlejret intertekstualitet, alle lægger vægt på sammenhængen mellem lokale betydningskonstruktioner og bredere samfundsmæssige kontekster og alle betoner sammenhængen mellem det symbolske og det historisk, sociale. Det politiske projekt er også udtalt i både den kritiske etnografi og hos Fairclough, og Bernstein betoner i lighed med Quantz, at vejen til politiske valg går over analyse af de ”skjulte kræfter”, som regulerer sociale relationer.

I min egen tilgang til observationer har ovenstående diskussioner medført, at jeg har søgt fastholde blikket for de faktiske praktikker i deres mangfoldighed og deres modsætningsfuldhed. De temaer, jeg fremanalyserer er dels udsprunget af de oplevelser, jeg har haft undervejs og dels af de begreber og teorier jeg søgte efter til at belyse de sociale vilkår for produktionen af ”kultur” på stedet.

Jeg har søgt ikke bare at betragte daghøjskolekulturen som en enhedskultur, men som en institution, hvori mange forskellige diskurser rekontekstualiseres og bringes i spil med hinanden i konkrete praktikker. Efter-

hånden som det institutionelle perspektiv blev mere fremherskende, blev mine spørgsmål til feltet mere specifikke. Jeg har søgt i mine dagbøger at fange ”strømmen af begivenheder”, og efterhånden (med inspiration fra Bernsteins begreber om rammesætning og klassifikation, stemme og meddelelse) lagt mere og mere fokus på, hvad der strukturerede dagen, hvordan de enkelte aktiviteter var organiseret og blev styret, hvordan deltagerne oplevede dem, hvilke positioner, der blev udstukket for deltagerne, og hvordan de forholdt sig til disse, hvilken type indlæg de forventedes at levere i klasserummet, hvilke meddelelser de producerede, hvilke spørgsmål, der blev besvaret og ikke besvaret af de forskellige aktører.

Jeg har selv været involveret i feltet og søgt at reflektere over min specifikke positions betydning for den empiriske produktion. Spørgsmålet om forskersubjektiviteten har bl.a. ført til mange overvejelser over, hvordan mine feltdagbøger konkret skulle udformes. Når jeg læser disse dagbøger, kan jeg iagttage en glidning i teksten, hvor jeg starter med at beskrive i ”jeg-form”, hvordan jeg oplever at sidde med i klassen og min relation til de andre deltagere og til læreren. Længere henne i dagbogsteksten begynder jeg at gøre mig overvejelser over, hvorvidt de andre har de samme oplevelser af aktiviteter m.m. som jeg, og finder indikatorer på, at det også forholder sig sådan eller modsat. F.eks. at jeg sidder og keder mig, at andre kropsligt eller verbalt giver udtryk for det samme eller det modsatte. Sidst i teksten glider denne skelnen mellem ”de andre” og ”jeg” bort, jeg skriver i stedet ”vi” – en tilsyneladende ”go native” problematik, som blev mere fremherskende, jo længere jeg havde været i feltet. Den nysgerrige undren kom dog hurtigt tilbage, når jeg blev opmærksom på, at min position netop var anderledes, og f.eks. at læreren eller deltagerne henvendte sig til mig på andre måder, end de gjorde med de øvrige deltagere. Disse situationer har jeg søgt ikke at tolke som ”forstyrrende fejlkilder” for en objektiv rekonstruktion af praksis, men i stedet søgt at reflektere disse forhold ind i en belysning af problematikker og dynamikker, som er på spil i feltet (som når læreren f.eks. bad mig notere bestemte indlæg fra deltagerne, eller når deltagerne spurgte mig, om det også er sådan på andre daghøjskoler osv.). Kort sagt har jeg søgt at tolke den positionering, der fandt sted af mig, ind i den betydningsproduktion, der fandt sted i feltet i sammenhæng med de rammebetingelser, der er for praksis. Forskeren kan på den måde sige at

træde ind i positioner, der i en vis forstand allerede er til rådighed i feltet og måske eksponere disse ved sin tilstedeværelse.

Feltarbejdets forløb

Konkret startede jeg med et kort forstudie i foråret 1998 på en daghøjskole, hvor jeg var til stede 3 dage midt i et edb-forløb på i alt 5 måneder. Valget af edb-forløbet skyldes dels, at jeg tidligt i mit projektføreløb var interesseret i at belyse sammenhænge mellem faglige og personlige læreprocesser. Ved at have edb-fagligheden som omdrejningspunkt håbede jeg på, at det tydeligere kunne belyses, hvordan udviklingen af sådanne (lettere adskillelige) faglige kompetencer spillede sammen med udviklingen af mere personlige kompetencer – dette var også i tråd med de tidligere intentioner om at belyse sammenhænge mellem livshistorie og læring i forbindelse med formelle uddannelsesforløb. Desuden var edb-forløb på det tidspunkt, hvor det empiriske arbejde begyndte, et relativt nyt fænomen på daghøjskolerne, og jeg håbede på, at indsigt i de problematikker, som udspiller jeg på sådanne forløb, kunne danne baggrund for mere grundlæggende analyser af institutionelle praktikker i en folkeoplysningsinstitution under forandring. Forstudiet havde flere funktioner. For det første lærte jeg den lærer at kende, som også stod for det næste forløb, hvor jeg ville foretage mere omfattende undersøgelser. For det andet fik jeg indsigt i generelle problematikker som baggrund for overvejelser om, hvordan jeg skulle foretage yderligere undersøgelser på det efterfølgende forløb. For det tredje var observationerne baggrund for at lave interview med deltagerne, hvor jeg også kunne spørge til deres oplevelse af forløbet ud fra mine iagttagelser. Et resultat af forstudiet på den første daghøjskole var bl.a. at jeg besluttede mig for ikke at tilbringe pauser lærerværelserne, men hele tiden følge med deltagerne for ikke at blive betragtet som lærerens ”allierede”. Desuden gav samværet med deltagerne i pausen også anledning til, at jeg hørte om deres spontane reaktioner på de aktiviteter, de var eller havde været i gang med, ud over at jeg prøvede det på min egen krop. Samværet med deltagerne i umiddelbar relationer til aktiviteter har betydet, at jeg på den måde har fået

indsigt i deltageres teksttolkningsprocesser, som Fairclough fremhæver, at tekstanalysen må kombineres med.

Anden fase i empiriindsamlingen var min længerevarende tilstedeværelse på det næste edb-hold på samme daghøjskole i efteråret 1998. Inden forløbet begyndte, havde jeg haft intentioner om at lave livshistoriske interview med deltagerne, for at kunne belyse deres orienterings- og handlemønstre⁵⁹ og deres forventninger og motiver for at deltage, inden disse blev for påvirket af deres faktiske oplevelser af forløbet. Dette kunne ikke lade sig gøre⁶⁰, og jeg valgte derfor at møde op til et generelt informationsmøde for alle skolens hold inden forløbets start. Jeg fulgte holdet fra starten af forløbet til de sluttede ved jul 1998, et forløb på 18 uger. De første tre uger var jeg til stede i alt ni kursusdage, en dag under valgfagsugen midt i forløbet og igen tre dage i slutningen af forløbet. Her fik jeg stillet en dag til rådighed, som jeg brugte til at lave ”rollespil” med deltagerne og gruppeinterview med dem. I rollespillene blev deltagerne delt op i to grupper, hvor den ene skulle lave en rollespil over ”et vellykket forløb” og den anden gruppe et rollespil over ”et mindre vellykket forløb”. Desuden viste jeg filmen ”På sporet af læring”⁶¹, som handler om et edb-forløb med en gruppe ledige på en handelsskole under åben uddannelse, og hvor lærerne i høj grad søger at lade deltagerne selv ”konstruere ny viden”. Efter hver aktivitet diskuterede jeg indholdet med deltagerne og relaterede diskussionen til deres eget forløb. Intentionen med både rollespil og film var at få deltagerne til at reflektere dybere over deres oplevelser med forløbet end de mere umiddelbare udmeldinger, jeg hørte som del af tilstedeværelse på holdet igennem forløbet. Ved at de skulle iscenesætte deres oplevelser, kom der mange flere nuancer og revurderinger af deres umiddelbare udsagn om forløbet. Det er også en af grundene til, at jeg ikke lavede inter-

⁵⁹ Dette var knyttet til interessen i at udvikle begrebet om uddannelsesstrategier i relation til generelle ”livsstrategier”. Se Ahrenkiel, 1998

⁶⁰ Skolens ledelse ønskede ikke, at jeg skulle kontakte deltagerne, inden de startede på forløbene, da de ikke skulle have indtryk af endnu offentlig instans, som fulgte deres forløb – at de kunne være usikre nok på at starte og ikke skulle belemres med at tage stilling til endnu en, der kunne hente oplysninger til ”systemet”. En holdning, som jeg har forståelse for og respekterede fuldt ud, men som også giver indtryk af skolens oplevelse af deltagerne som ”svage” (se Ahrenkiel m.f. 1999, s.130). Konkret har denne tilgang til feltet således også betydning for min produktion af viden om feltet – gennem min måde at blive positioneret på af ledelsen og deres forventninger om deltagerne får jeg produceret viden om deltagerpositioner i feltet.

⁶¹ Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen 1998

view med deltagerne på dette hold, ud over de gruppediskussioner, som fandt sted denne sidste dag.⁶²

Efter at have fulgt edb-forløbene valgte jeg at undersøge muligheden for også at komme ud på et mere klassisk daghøjskoleforløb, bl.a. for at se på om de samme problematikker gjorde sig gældende her, og om der var andre problematikker på spil. Sideløbende med observationerne og analyse og refleksioner over dem, deltog jeg i et udviklingsprojekt om integration af IT i daghøjskolerne i AOF-regi. Derfor ville jeg gerne ud på et forløb, hvor tilegnelsen af edb-kundskaber var integreret i et bredere forløb. Det blev til fire dages observation og interview et stykke inde i et 19 ugers forløb på en anden daghøjskole, hvor fokus var på almene samfundsforhold og udvikling af personlige kvalifikationer og på kendskab til edb. Her blev gennemført et gruppeinterview med fem deltagere og 4 individuelle interview.

Da dette materiale var analyseret og publiceret i Voksendidaktikprojektet, stod det klart for mig, at jeg især havde brug for konkrete båndoptagelser af klasserumssamtaler for at kunne lave den tætte lingvistiske analyse bl.a. for bedre at få øje på nuancerne i de faktiske praktikker og læringsmulighederne og begrænsningerne her. Derfor lavede jeg aftale med endnu en daghøjskole, hvor jeg bad om at komme ind på et forløb med et meget klassisk indhold i forhold til daghøjskolen og med en rutineret daghøjskolelærer. Jeg kom ind på et forløb med ”pædagogik” som overskrift og mødtes med læreren inden forløbets start for at lave aftaler om min tilstedeværelse på holdet og om intentionerne med mit projekt. Læreren spurgte deltagerne, om det var i orden, jeg kom på forløbet og fik deres tilsagn, inden jeg kom ud på forløbet den tredje dag. Forløbet var på i alt ti uger, og jeg deltog en til to dage om ugen i alle ti uger. Undervejs i dette forløb lavede jeg båndoptagelser af klasserumssamtalerne fra tre dage. Disse båndoptagelsers placering i forløbet har jeg redegjort nærmere for som opstart til analysen af dem i 6. kapitel. Endelig foretog jeg også et interview med læreren om hendes intentioner med forløbet og oplevelse af det efter forløbets afslutning.

⁶² Jeg forsøgte at lave et enkelt livshistorisk interview med en af deltagerne, men det viste sig at være meget vanskeligt at gennemføre som interview, bl.a. fordi jeg havde så godt kendskab til deltageren fra forløbet.

I analysen af det empiriske materiale har jeg lagt vægt på ikke bare at gengive den betydningsproduktion, der finder sted i feltet, men i overensstemmelse med kritisk etnografi og kritisk diskursanalyse at relatere denne til konteksten. Det kalder Bourdieu for ”objektiverende brud”, der går ud på at se de meningskonstruktioner, som finder i feltet, i relation til dette felts strukturer og positioner. Hos Bourdieu betyder det, at han så at sige ”udefra” søger at kortlægge feltet, og optegne de objektive positioner her. Denne kortlægning af feltet har jeg ikke foretaget, inden jeg involverede mig her, men i stedet søgt at se på deltagernes reaktioner og handlinger i relation til vilkårene for deres deltagelse – både de vilkår, der er omkring institutionen som helhed, og de vilkår, som den umiddelbare læringskonkret udgør.

Det dobbelte brud, som Bourdieu taler om i forståelse af, at forskeren også tydeliggør sine egne interesser i at foretage sådanne rekonstruktioner af praksis og reflekterer de positioner, der muliggør og betinger sådanne produktioner, har jeg søgt at redegøre for ved indledningsvis at beskrive mine interesser med projektet – og ved at se på hvordan min position i daghøjskolefeltet påvirker den empiriske produktion.⁶³

I denne analyse vil jeg med Bernsteins og Faircloughs begreber som udgangspunkt søge at belyse de særlige dynamikker, der gør sig gældende i daghøjskolen som institution. Jeg vil ikke gentage analyserne af de første forløb, da de allerede er beskrevet i publikationerne fra Voksendidaktikprojektet. I stedet vil jeg tage udgangspunkt i analyse af observationer fra det sidste forløb, jeg var på, og inddrage materiale fra de andre forløb for at uddybe bestemte problematikker. I gennemgangen af dem refererer jeg til forløbene som hhv. daghøjskoleforløb a, b og c og henviser dermed til hhv. edb-forløbet, det integrerede forløb og pædagogikforløbet. Denne belysning af centrale problematikker danner baggrund for at forstå den kontekst, som de specifikke klasserumssamtaler, jeg senere analyserer, indgår i. At jeg her vælger at fremstille tolkninger af konteksten før selve samtalerne er dog ikke udtryk for, at de udelukkende er fremkommet ved denne fremgangsmåde. I det faktiske arbejde har analyse af observationer og samtaler fundet sted skiftevist, og begge dele har bidraget til at belyse hinanden.

⁶³ Det har dog ikke karakter af en sociologisk analyse af egen position i det akademiske felt, sådan som Bourdieu anbefaler.

Diskussion af teoretiske begreber til analysen

I forudgående kapitler og afsnit har jeg redegjort for centrale perspektiver og begreber i kritisk diskursanalyse og Bernsteins uddannelsessociologi og for, hvor jeg ser centrale syntetiserende begreber – særligt rekontekstualiserings- og intertekstualitetsbegreberne – og for feltarbejdets konkrete karakter og begrundelser. Her vil jeg søge at redegøre for, hvordan jeg tager afsæt i Bernsteins begreber i min analyse af det empiriske materiale for at belyse, hvordan de diskursive praktikker hænger sammen med den institutionelle kontekst; hvordan magtforhold på makroniveau reproduces på mikroniveau, og hvor og hvordan processer på mikroniveau bryder med den eksisterende sociale orden og kan medvirke til at ændre den. Desuden vil jeg redegøre for, hvordan jeg har søgt at operationalisere begreberne for at belyse, hvad karakteren af den pædagogiske kontekst betyder for deltagernes læringsmuligheder og -begrænsninger. I introduktionen til analysen af klasserumssamtalerne redegør jeg nærmere for, hvordan jeg har søgt at koble Faircloughs lingvistiske begreber med Bernsteins.

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i det, Bernstein kalder den pædagogiske anordning. Jeg indleder analysen med en kort beskrivelse af daghøjskoleudvikling og lovgivningen på området for at beskrive aspekter af de distributive regler – hvilken type viden daghøjskolerne forventes at formidle, og hvem de forventes at formidle denne viden til – og de formelle evalueringsregler. Her tager min beskrivelse afsæt i skriftligt materiale om daghøjskolerne, så som rapporter om daghøjskolernes historie, lovgivning og statistisk materiale. De distributive regler og de formelle evalueringsregler vil således kun blive beskrevet på et overordnet plan. Min analyse af den pædagogiske anordning fokuserer især på rekontekstualiseringsreglerne, som Bernstein også kalder den pædagogiske diskurs. Jeg vil belyse særlige kendetegn ved daghøjskolens pædagogiske diskurs og dens konsekvenser for de pædagogiske processer på daghøjskolen. Min analyse af den pædagogiske diskurs er delt op i en analyse af hhv. den regulative diskurs og undervisningsdiskursen. I analysen af disse tager jeg udgangspunkt i hhv. observationsdagbøgerne og udskrifter af klasserumssamtaler.

Som beskrevet betragter Bernstein ikke den pædagogiske diskurs som en egentlig diskurs, men snarere som et princip, der bringer andre diskur-

ser i et bestemt forhold til hinanden. I denne rekontekstualiseringsproces underordnes undervisningsdiskursen (dvs. det faglige indhold) den regulative diskurs i klasserummets institutionelle kontekst, og dermed forandres undervisningsdiskursen af den regulative diskurs.

Bernstein kalder også den regulative diskurs for den moralske orden – der er tale om et kodeks for gode manerer, som på et overordnet plan regulerer deltagerens gebærden i uddannelsesinstitutioner. Denne sociale orden reflekterer institutionens klassifikationsprincipper – dens måde at positionere deltagerne på. Jeg har argumenteret for at betragte den regulative diskurs som en konfiguration af diskurser, som giver en særlig institutionel logik. Spørgsmålet om, hvilke diskurser, der rekontekstualiseres på hvilken måde i daghøjskolens pædagogiske diskurs, hvilken konfiguration den udgør, kan dels belyses gennem en kortlægning af uddannelsespolitiske diskurser, som omgiver daghøjskolen, og dels ved at se på de konkrete interaktioner og hvilke diskurser, der trækkes på her. I analysen af den regulative diskurs tager jeg udgangspunkt i mine observationer af dagligdagen på det tredje daghøjskoleforløb. Ved at se på hvilke forventninger, der er til deltagerens opførelse, vil jeg prøve at belyse det indre aspekt af reglerne for den moralske orden.

Undervisningsdiskursen er ifølge Bernstein underordnet den regulative diskurs. Undervisningsdiskursen vil jeg søge at belyse ved at gå i dybden med klasserumssamtalerne og her se på, hvordan der finder regulering sted gennem undervisning. Jeg vil her se på aspekter af rammesætningen i forhold til, hvem der regulerer udvælgelse, kriterier, hastighed og rækkefølge i de konkrete undervisningssituationer. Jeg vil både se på hvordan al undervisning er indlejret i den regulative diskurs og dens logik, altså hvordan formidlingen af et fagligt indhold – her undervisning i kønsforskelle, er styret af og reproducerer den institutionelle logik samtidig med, at jeg vil se på, hvordan de konkrete undervisningsprocesser også bryder med den. Den detaljerede sproglige analyse, som kritisk diskursanalyse benytter sig af, giver mulighed for at belyse forskellige manifestationer af andre tekster og diskurser, end den, der er dominerende i den regulative diskurs.

Ifølge Bernstein regulerer kodemodaliteterne rekontekstualiseringsprocessen. Klassifikationsprincipperne kan udledes af den konkrete praksis og dens kontrolformer (rammesætningen), men de lokale kontrolformer kan

også sige noget om, hvilke muligheder der er for at bryde med de dominerende klassifikationsprincipper. Ved først at belyse mere overordnede interaktionsmønstre og senere gå i dybden med mere specifikke interaktioner vil jeg se på, hvordan ændringer i kontrolformer gennem interaktionens forløb kan indeholde elementer af brud med dominerende klassifikationsprincipper og dermed være afsæt for nye læreprocesser.

Chouliaraki (1995) har i sin undersøgelse af engelskundervisningens funktioner i en engelsk grundskole, som kører efter progressive pædagogiske principper, også taget udgangspunkt i Bernstein og kritisk diskursanalyse. I hendes syntese af disse teorier opdeler hun den daglige praksis i forskellige typiske interaktionsformer og analyserer dem som genrer, når hun skal undersøge regulering gennem undervisning. Hun beskriver herefter klassifikations- og rammesætningsværdierne indenfor de tre forskellige genrer hun undersøger. De tre forskellige genrer og deres klassifikations- og rammesætningsværdier er

- a. hele klasse interaktioner (WHCI), som både er stærkt klassificeret, både mht. lærer-elev-relationen og mht. det faglige indhold, og stærkt rammesat, både den ydre rammesætning i form af officielle læreplaner og rekontekstualiseringer af pædagogiske teorier i læseplanerne og den indre mht. udvælgelse af stof, evaluering af elevernes besvarelser osv.
- b. individuel vejledning/konsultation(ICs), hvor klassifikationen er svag, dvs. lærer- og elevrollerne er ikke klart adskilt, og der er ikke skarpe grænser for, hvilke emner, der kan bringes op i vejledningen. Til gengæld er den indre rammesætning stærk i den individuelle vejledning, som bl.a. manifesterer sig ved, at samtalerne mellem lærer og elever er bygget op omkring et stramt IRE/F-format – initiativ – respons – evaluering/feedback (se kapitel 6), hvor læreren kontrollerer kommunikationen ved at være den, der styrer introduktionen af nye temaer og evaluerer elevens tilbagemeldinger i forhold til den dominerende pædagogiske diskurs.

- c. udelukkende elevsnak (P'I), hvor Chouliaraki ikke sætter klassifikations- og rammesætningsværdier på, da den ifølge hende kun i begrænset omfang trækker på en officiel undervisningsdiskurs, som når eleverne f.eks. gør grin med de opgørelser over deres eget arbejde, de normalt forventes at lave, og i stedet laver lister over de bedste vittigheder. Dette ser Chouliaraki som en manifestation af intertekstualitet/heteroglossia, hvor eleverne inddrager en lang række diskurser i deres "udenomssnak", og hun argumenterer for, at denne genre i virkeligheden opøver elevernes engelsk færdigheder ved f.eks. at lege med sprogets flertydighed, når de f.eks. fortæller vittigheder.

Selvom Chouliaraki bestemmer både klassifikation og rammesætning i forhold til det faktiske forløb, både hvordan det er arrangeret (klassifikationen), og hvordan det udvikler sig over tid/processen (rammesætningen), så er der dog en tendens til at genreopdelingen betyder, at hun på forhånd kommer til at afgøre, hvordan processerne er reguleret. Alligevel argumenterer hun for, at hun ved at bruge Faircloughs genrebegreb, får større opmærksomhed på det dynamiske i processerne, da hun også ser dem som heterogene.

I Chouliararkis brug af Bernstein skelner hun altså mellem den indre og den ydre klassifikation og rammesætning ved at se den ydre som det, der er bestemt af læseplaner og andre officielle dokumenter, der styrer, hvad der skal foregå i skolen, og den indre, som handler om den lokale interaktionskontekst. Denne skelnen mener jeg er yderst produktiv, idet den giver mulighed for at se, dels hvordan en institution som daghøjskolen er reguleret af eksterne diskurser og dels, hvordan de konkrete lokale interaktioner er påvirket af, men også udfordrer, denne eksterne bestemmelse. Jeg har dog to forbehold overfor Chouliararkis måde at anvende Bernsteins begreber på i forhold til mit empiriske materiales karakter.

For det første mener jeg, at man ikke bare kan tale om ydre klassifikation og rammesætning i form af daghøjskolelovgivningen og institutionens egne officielle læseplaner, men at andre diskurser også rekontekstualiseres i daghøjskolens virke, også selvom disse diskurser ikke direkte indgår i daghøjskolelovgivningen og fremgår af læseplaner. Her tænker jeg især på ar-

bejdsmarkedslovgivning og aktiveringsdiskursen, som også rekontekstualiseres i daghøjskolens tekster i bred forstand. Det betyder, at det ikke bare er elevernes private snak, der er ”heteroglossic”, men også interaktioner med hele klassen – den traditionelle klasseundervisning, hvilket vil fremgå senere af mine analyser. Den regulative diskurs kan ud fra en sådan forståelse ikke bare betragtes som en entydig institutionel diskurs og logik, men som en som en ambivalent og modsætningsfuld institutionel diskurs og logik. Dette peger igen på, at den regulative diskurs er mere heterogen og dynamisk i sit udgangspunkt, end den kunne fremstå hos Bernstein.

For det andet mener jeg, at den indre rammesætning ikke bare kan udledes af det overordnede mønster i genren som helhed. En genre er defineret som konventioner for tekstproduktion og tolkning af forskellige tekster, og det er klart, at som konvention, giver bestemte interaktionstyper bestemte forventninger til teksttolkning (genkendelsesregler) og tekstproduktion (realiseringsregler) i typiske forløb. Men samtidig er der altid afvigelser fra det overordnede mønster i en interaktionsform/genre. Det betyder med andre ord, at selvom den indre rammesætning i udgangspunktet er stærk, så kan den være svag i nogle situationer, når f.eks. elever forsøger at tage nye temaer ind i en klasserumsdiskussion, hvor det overordnede mønster ellers er, at læreren styrer, hvad der snakkes om. Undervejs produceres tekster, som indholdsmæssigt og i sin form afviger fra det overordnede mønster. Eleverne kan insistere på at være med til at sætte rammerne i løbet af processen, selvom de i høj grad er sat på forhånd af læreren. Hvorvidt der er tale om et afgørende brud med dominerende kontrolformer, der også kan medføre større ændringer i magtfordelingen, er dog et empirisk spørgsmål, men det et vigtigt spørgsmål i forhold til at diskutere både magtforholdenes gennemslag i konkrete interaktioner, og når man, som jeg, er interesseret i at diskutere læringspotentialer i forskellige undervisningssituationer, dvs. når jeg ønsker at diskutere åbninger i læreprocesser.

I min afhandling foretager jeg kun tekstnære analyser af klasserumsamtaler – og ikke af de andre interaktionsformer som f.eks. gruppearbejde. Det skyldes bl.a., at de båndoptagelser, jeg har foretaget, udelukkende består af klasserumsdiskussioner, mens de andre ”genrer”, som f.eks. pausesnak, gruppearbejde, morgensamlinger, kun er tilgængelige som analyse-

tekster i form af mine observationsdagbøger⁶⁴. Til gengæld har jeg mulighed for at belyse, hvorledes de tendenser jeg udleder af de tekstnære analyser er udtryk for mere generelle og almene praktikker i daghøjskolen. Jeg mener således godt at kunne diskutere den overordnede rammesætning for de forskellige genrer ud fra både observationer og klasserumssamtaler, dvs. for alle genrer, men kun i begrænset omfang at kunne diskutere afvigelser fra de overordnede tendenser ud fra mine observationer. I observationerne har jeg nemlig ikke på samme måde som ved samtalerne kunne fastholde alle bidrag i en diskussion, men primært skrevet dem ned, der har gjort indtryk på mig. Det er klart at den rekontekstualisering, jeg selv har foretaget, i sig selv rummer en høj grad af udvælgelse. Der er således en overordnet tendens til, at observationerne fremstår mere dramatiske end klasserumssamtalerne, der ved en umiddelbar læsning forekommer jævnt kedelige. Når jeg alligevel hævder, at de nedfældede scener fra dagbøgerne er typiske for interaktionsformerne på daghøjskole, er det fordi, de rummer elementer af centrale dynamikker i daghøjskolepraksis, og det er disse dynamikker, der er interessante at analysere, frem for de konkrete praktiske variationer. Men i forhold til at belyse de mere specifikke manifestationer af intertekstualitet og brud med den dominerende diskurs kan jeg kun forholde mig til klasserumsdiskussioner.

Mht. klassifikation forholder det sig lidt anderledes. Dels kan klassifikation betragtes som på forhånd givet, via den social ordens klassifikationsprincipper, der tildeler deltagerne bestemte stemmer/positioner, men klassifikationsprincipperne kan også ændres via konkrete meddelelser, hvilket også gør det muligt at undersøge, hvordan klassifikationen praktiseres processuelt. Det er klart, at det på forhånd er givet, hvem der er lærer, og hvem der er elever, men netop ordet elever, er meget lidt udbredt på daghøjskolen, hvor man i stedet ønsker at anvende begrebet ”deltager”.⁶⁵ At blive betegnet ”deltager” signalerer mere flydende grænser mellem lærer og elever, der i princippet alle deltager i samme forløb på mere lige fod.

⁶⁴ Chouliaraki havde udstyret samtlige elever med hver sin mikrofon, således at det blev muligt at optage flere samtaler samtidigt – også dem, der ikke relaterede sig til den officielle dagsorden.

⁶⁵ Dette har jeg oplevet i mange sammenhænge, f.eks. på det uddannelsesforløb for IT-vejledere på daghøjskoler, som jeg var med til at afholde. Når en lærer kom til at bruge ordet elev, blev vedkommende ofte rettet af andre, og gjort opmærksom på, at vi kalder dem altså for deltager.

Desuden signalerer ordet ”deltager” et aktiv bidragende subjekt, der med engagement påvirker forløbets udvikling. Men deltagerens stemme på daghøjskoleforløb er ikke kun bestemt af daghøjskolens egen positionering af dem som ”deltagere”, men er også i høj grad påvirket af deres indgang til forløbet. Her tænker jeg især på, at flere er kommet på daghøjskolen efter henvisning/opfordring fra deres sagsbehandlere, hvad enten det nu er kommunens eller arbejdsformidlingens. Af interview og almindelige snakke med deltagerne fremgår det, at nogle deltagere også betragter sig som ”klienter” i den forstand, at de er stærkt reguleret af arbejdsmarkedslovgivningen, særligt aktiveringsbestemmelserne, og føler ikke, de har valgt daghøjskoleforløbet frivilligt, men snarere som fravalg af det der var værre, nemlig aktiveringsprojekter.⁶⁶ Disse to stemmer, ”deltagerstemmen” og ”klientstemmen”, medvirker til en modsætningsfyldt positionering af deltagerne, ligesom de også hver for sig praktiseres på modsætningsfyldte måder, med både passivitet og aktivitet. Som ”deltager” er deltagerne på forhånd positioneret som aktive og engagerede, også selvom der ikke altid praktiseres en undervisning, hvor deltagerne rent faktisk har mulighed for

⁶⁶ Se bl.a. 4. rapport fra voksendidaktikprojektet s. 61 og frem. Selvom det kun er nogle af deltagerne, der udtrykker, at denne lovgivning er aktivt medvirkende til deres deltagelse i daghøjskoleforløbet, så er den som diskurs potentielt til stede for alle, idet alle er potentielle aktiverede, hvis de ikke får arbejde inden to års grænsen. Og selvom man får revalidering eller fortidspension, så er aktiveringsdiskursen og dens implikationer om passivt nasseri og uarbejdsdygtighed som en inaktiv og slow tilværelse også et billede, som mange deltagere taler op imod, ved at understrege, at de er der frivilligt eller ved at hævde, at de selv ønsker at have noget at stå op til om morgenen. Se f.eks. flg. eksempel fra dagbogen, hvor jeg i en pause har snakket med en af de unge mænd på holdet, der har fortalt mig, at han har brugt 5 år på at finde sig til rette i Danmark, da han voksede op i England, og startede så sidste sommer på en længerevarende uddannelse:

” men besluttede sig så for at tage en pause efter ½ år og har gået hjemme i et halvt år. Efter ½ år trængte han til at der skulle ske noget og kom ind på daghøjskolen, fordi det var det eneste sted, der var plads. Egentlig ville han gerne have haft engelsk på VUC for at holde det ved lige, men så tog han så pædagogik frem for de andre fag på daghøjskolen, fordi han gerne vil have noget med mennesker at gøre. Ellers har han holdt sig langt væk fra pædagogik, fordi hans far er pædagog. Jeg spørger, om han kom her, fordi han skulle finde på noget, men han siger, at han ikke er underlagt nogle systemer, som de andre, der hele tiden er væk, og fastholder, at han ikke er tvunget til at være her. Han siger, at for ham er det her en slags kolonihave i modsætning til nogle af de andre unge, der er mindre seriøse med forløbet. Peter siger, at han ikke er tilknyttet kommunen, men får revalidering. Jeg spørger, om han så vil fortsætte med voksenpædagogisk grundkursus, men Peter siger, at han overvejer at tage edb i stedet. Jeg spørger, om han kan lære noget der, han ikke kan i forvejen, og det ved han ikke rigtigt. Han siger, at han måske gerne vil undervise i musik, og derfor var det måske en meget god idé med noget pædagogik” (Dagbog fra c-daghøjskole, d. 4/9 2001, s. 2) Dette referat af samtalen viser, hvordan Peter søger at distancere sig fra klientrollen (at være underlagt et system) – et tema, som godt nok bliver introduceret af mig, samtidig med, at han som en klient sidder og overvejer, hvad han skal, selvom han ikke rigtigt har lyst og finder det meningsfuldt - og netop brokker sig over, at de andre på holdet ikke forholder sig som deltagere, men som klienter.

at deltage aktivt. I modsætning hertil er klienten passiv, henvist til andres bestemmelser af hvad der er godt for dem, samtidig med, at aktivering jo netop signalerer og bygger på en forståelse af nødvendigheden af folks egen aktive indsats for at komme tilbage til arbejdsmarkedet.

Ovenstående overvejelser leder hen til, at jeg i analysen vil tage udgangspunkt i den faktiske praksis på daghøjskolerne. Jeg beskriver dog først kort daghøjskolens historie og rammer inden jeg går over til at belyse den regulative diskurs. Her vil jeg se på, hvilken konfiguration af diskurser, der indgår i daghøjskolens sociale orden – hvilke klassifikationsprincipper, der indgår i denne konfiguration og hvilke positionsmuligheder og -begrænsninger, denne orden giver deltagerne og læreren. Dernæst vil jeg via den tætte lingvistiske analyse se på regulering gennem undervisning. Her vil jeg se på, hvordan relationer og positioner etableres i klasserumsdiskursen og diskutere den overordnede rammesætning af undervisningen med en tæt lingvistisk analyse af en kort sekvens. Dette munder ud i en karakteristik af læringsrummets karakter og konsekvenser for eleverne mht. differentiering. Herefter vil jeg i en analyse af en længere sekvens se på tendenser til brud med det overordnede mønster i interaktionsformerne, og jeg vil anvende klassifikationsbegrebet i forhold til formidlingen af et fagligt stof (i sammenhæng med interaktionsformerne), og hvilke læringsmuligheder disse brud lægger op til.

5. Aspekter af daghøjskolens regulative diskurs

I forrige kapitel argumenterede jeg for en operationalisering af Bernsteins begreber i forhold til en analyse af den daglige praksis i daghøjskolerne. Inden jeg går over til analysen af de konkrete praktikker på daghøjskolen vil jeg dog først kort beskrive de ydre rammebetingelser for daghøjskolens virke. At jeg her belyser de ydre rammebetingelser, inden jeg analyserer den interne praksis, er ikke udtryk for, at jeg i analysen ensidigt fokuserer på, hvordan disse ydre rammebetingelser sætter sig igennem i praksis. Fremstillingsformen afspejler ikke analysearbejdet, hvor jeg primært har taget udgangspunkt i analysen af feltarbejdet og først bagefter har udarbejdet afsnittet om daghøjskolens historie og rammer. Der er således ikke tale om en indledende kortlægning af feltet, hvorefter jeg går til praksis og undersøger, hvordan praksis reproducerer de objektive sociale strukturer, sådan som en analyse foretaget med udgangspunkt i Bourdieus teoretiske begreber og forståelser ville være anlagt. Placeringen af afsnittet om daghøjskolens historie og rammer før analysen af praksis er primært af hensyn til læsevenligheden, hvor jeg søger at redegøre for konteksten for praksis, inden jeg går til analyse af praksis. Det betyder også, at de forhold, jeg sætter fokus på i dette kapitel om daghøjskolens historie og rammer, hovedsageligt er udvalgt på baggrund af analyser af materiale fra feltarbejdet. På den anden side er det også klart, at jeg har orienteret mig i litteratur om daghøjskolen og lovgivningen på området, inden jeg overhovedet begyndte på feltarbejdet i daghøjskoler og på den måde også haft forforståelser og forventninger til forløbene, som har præget mine indtryk og oplevelser her.⁶⁷

⁶⁷ Det drejer sig bl.a. om forventninger om ”et deltagerorienteret læringsmiljø”, som fremhæves som karakteristisk for daghøjskolekulturen i Andersen 1996 og om engagement som et kendetegn for både lærere og elever, hos bl.a. Dupont 1994, og endelig om det personlige udbytte som det væsentligste, som fremdraget af Netterstrøm og Hansen 1995. Mine forforståelser svarede ikke altid til mine oplevelser i feltet, og det har muligvis bidraget til, at mit projekt drejede sig fra et livshistorisk til et institutionelt perspektiv. Den historiske udvikling siden disse publikationer har været med til at rette blikket mod de modsætninger, som gør sig gældende i praksis.

Ved at beskrive rammebetingelserne kommer jeg ind på de elementer i den pædagogiske anordning, Bernstein kalder for distributionsregler og evalueringsregler, mens jeg i de næste analyser belyser rekontekstualiseringsreglerne mere dybdegående. Mht. distributionsregler vil jeg i store træk beskrive daghøjskolernes historie og udviklingen i lovgivningen for at beskrive, hvilken type viden, der forventes formidlet på daghøjskolen, og hvilke kompetencer, daghøjskolen sigter på at udvikle hos deltagerne. Her vil jeg komme ind på de ydre klassifikationsprincipper, ved at se på hvor skarpe grænser, der er for hvilken viden, der kan arbejdes med, og hvordan den forventes organiseret. Jeg vil også belyse den ydre rammesætning ved at se på, hvor stærke grænser der er mellem relevant skoleviden og deltagerens hverdagsviden og erfaringsverden på det officielle plan, dvs. hvordan disse forhold er beskrevet i lovgivning og andre beskrivelser af daghøjskolevirksomheden. Disse forhold belyser den ideologi og selvforståelse, undervisningen er indlejret i. Jeg vil også komme ind på daghøjskolens finansieringsformer, idet de har betydning for, hvilke forløb der bliver udbydt og for hvilke deltagergrupper, daghøjskolen rekrutterer. I forhold til evalueringsregler vil jeg i dette afsnit kort beskrive de officielle kriterier for evaluering af deltagerne, mens jeg i næste kapitel belyser de mere uformelle evalueringskriterier i den konkrete pædagogiske kontekst. Endelig vil jeg inddrage oplysninger om daghøjskolens ”udslusningsresultater”, dvs. hvor deltagerne går hen efter endt daghøjskoleforløb.

Daghøjskolens historie og formål

De første daghøjskoler opstod i slutningen af 1970'erne, og daghøjskolerne er vokset frem i 80'erne og 90'erne. I starten var der tale om lokale initiativer med oprettelse af kurser for ledige. Initiativtagerne var ofte ”ildsjæle”, der ønskede at lave meningsfulde samlingssteder for arbejdsløse, hvor de kunne få bearbejdet deres livssituation og måske give dem nye livsmuligheder bl.a. på arbejdsmarkedet, men også i forhold til socialt engagement i det hele taget⁶⁸. Initiativtagerne var ofte selv arbejdsløse og engageret i

⁶⁸ Dupont og Ehlers 1994, s. 18. Efterfølgende beskrivelse af daghøjskolernes historie og udvikling refererer primært til Dupont og Ehlers 1994, hvor intet andet specifikt er nævnt. Denne publikation

forskellige sociale og politiske bevægelser. Daghøjskoler var dog ikke et helt nyt fænomen i 1970'erne. Borups højskole har eksisteret som daghøjskole i København siden 1891, ligesom AOF har etableret dagskoler for arbejdsløse. Ideen om højskoleundervisning i dagtimerne med mulighed for at blive boende hjemme og hvor undervisningen er relateret til lokalmiljøet, er altså ikke ny, heller ikke ideen om at give folk tilbud om undervisning i en krisesituation (både samfundsmæssig og personlig). Men siden 1970'erne er det gået stærkt – i 1979 var der omkring fem daghøjskoler, i 1987 ca. 100 skoler og i 1994 ca. 190 daghøjskoler. De seneste år har antallet af daghøjskoler svinget mellem 177 og 195 (Undervisningsministeriet 2000). De senere års fald i antallet af daghøjskoler hænger sammen med skærpede krav til skolernes størrelse og ændringer i tilskudsformer (se senere), hvilket har betydet at en række mindre daghøjskoler har måttet lukke. I 1997 havde i alt 46.921 elever deltaget i daghøjskoleundervisning, mens dette tal i 1999 var faldet til 37.132.⁶⁹

Nogle af de første skoler kørte som forsøgsordninger, andre skoler under fritidsloven, ofte i AOF-regi, og fik kommunalt tilskud. Forsøgsskolerne blev finansieret af alle mulige forsøgsmidler fra kommuner, amter, ministerier og fonde. En del midler kom fra 10-punkt programmet, hvor et af nøgleordene er folkeoplysning. Her understreges det centrale i folkeoplysningen som friheden til at bestemme form og indhold, ligesom der lægges vægt på hensynet til de kortuddannede og deres muligheder for at deltage i voksenundervisning bl.a. med udbyggede orlovsmuligheder. Der blev etableret 27 skoler støttet af 10-punkts programmet i perioden fra 1984-1988.

De første daghøjskoler var således kendetegnet ved en mangfoldighed af tilskudsformer for at sikre deres eksistens og ved en stor variation mellem de forskellige daghøjskoler. Et andet karakteristisk element var, at initiativtagerne var ”ildsjæle”, der på baggrund af social indignation, ønsker at

har karakter af festskrift og indeholder megen hyldest til daghøjskolen, men er også et udtryk for den selvforståelse, som jeg har mødt hos noglepersoner i daghøjskolevirksomheden gennem mit projektføreløb.

⁶⁹ Undervisningsministeriets hjemmeside - statistiske oplysninger om daghøjskoler. I statistikken over deltagerbaggrunde er det samlede antal deltagere i hhv. 1997, 1998 og 1999 oplyst. (www.uvm.dk/statistik/daghøjskoler/kryds – sidst redigeret d. 20. dec. 2000). Tallet for 1999 fremkommer ikke i undervisningsministeriets publikation ”voksenuddannelse i tal”, se forrige reference.

etablere projekter og forløb til at modvirke arbejdsløshedens konsekvenser for de kortuddannede. I en rapport fra det første forløb i Silkeborg i foråret 1979 karakteriseres det pædagogiske sigte med daghøjskolen således:

”Personlige erfaringer og udvikling af teknikker til at udtrykke og bearbejde disse med er undervisningens fundament, og på grundlag af dette, skal der skabes en kritisk forholden sig til og forståelse af samfundsmæssige sammenhænge, og den personlige integration og afhængighed af disse. Der skal udvikles en fantasi, der producerer mulige løsninger og udveje på samfundsmæssige og personlige problemer” (Wahlgren 1985, her citeret efter Dupont og Ehlers 1994, s. 56.).

Det personlige fremhæves fire gange i citatet her og er udtryk for den selvforståelse, som gør sig gældende på mange daghøjskoler, nemlig at der arbejdes med den personlige oplevelse og forståelse af egen situation – også i form af kreative aktiviteter, der skal styrke den enkeltes selvfølelse. Samtidig fremhæves det samfundskritiske aspekt tydeligt her i daghøjskolernes opstartsfase. I 1985 karakteriserer Bjarne Wahlgren følgende fællestræk ved daghøjskolerne på baggrund af en undersøgelse, der både inddrog lærere og kursister:

- Der vægtes det kreative, musiske og praktiske, og arbejdet med disse – og for kursisterne ofte nye – elementer har selvstændig betydning; der arbejdes med udtryk og skabelse.
- Omdrejningspunktet for arbejdet på daghøjskolen er kursisternes oplevelser og erfaringer, ikke lærebøger. Det betyder, at deltagerne oplever deres erfaringer som betydningsfulde.
- Daghøjskolelærerne er optaget af at skabe et trygt og socialt miljø.
- Daghøjskolelærernes menneskelige kvalifikationer er vigtigere end de faglige og pædagogiske. Kursisterne opfatter deres lærere som inspiratorer og identifikationsmodeller (Dupont og Ehlers 1994 s. 59).

Blandt de første daghøjskolelærere var således mange uden formel undervisningskompetence, men med en faglig uddannelse, og denne gruppe blev som regel rekrutteret til de kreative og manuelle fag, men kunne også blive sat til at undervise i alt muligt afhængig af kursisterne behov og de forløb, man udbød. I årenes løb er andelen af lærere med en akademisk uddannelsesbaggrund eller en seminarieuddannelse steget væsentligt. Men der er stadig ingen specifikke uddannelseskrav til lærere, der underviser på daghøjskoler. Vægtningen af lærernes menneskelige og sociale kompetencer kan ses som udtryk for, at lærerne ikke skal opfattes som autoritative faglærere, men tilsyneladende som mere ligestillede med deltagerne. Det betyder også, at den ydre klassifikation af lærer-elev relationen ikke er stærk.

Da 10-punkts-programmet udløb, begyndte arbejdet på at få en selvstændig lovgivning på daghøjskoleområdet – og dermed også en tiltagende institutionalisering. I oplæg til lovgivningsarbejdet fra daghøjskoleforeningen og medarbejdere på daghøjskoler ses bl.a. en stærk tendens til afgrænsning fra fritidsundervisningen, som forstås som løsrevet enkeltfagsundervisning, uden mulighed for at beskæftige sig med ”det hele menneske” (Dupont og Ehlers 1994, s. 76). I arbejds- og principprogrammet vedtaget af Foreningen af daghøjskoler i 1987 fremhæves ønsket om, at daghøjskolen bliver en selvejende institution (som får mange AOF skoler til at melde sig ud af foreningen), at daghøjskolen skal betragtes som en institution, der skal fremme deltagerens muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer, at det helheds-, projekt- og handlingsorienterede og kritiske er noget særligt ved daghøjskolen, at den har en særlig forpligtelse på de uddannelsesmæssigt dårligst stillede, men er et åbent tilbud for alle og ikke socialkontorenes forlængede arm, at formelt kompetencegivende undervisning ikke kan tilbydes i daghøjskole regi (hvilket bl.a. får Vejle daghøjskole til at melde sig ud af foreningen – ud fra en forståelse af, at ønsket om at tage udgangspunkt i deltagerens behov ikke kan forenes med tanken om ikke at give kompetencegivende undervisning), at det skal være gratis at deltage i daghøjskoleundervisningen, der skal være finansieret af det offentlige. I loven, som trådte i kraft d. 1./1. 1991 fastsættes det, at daghøjskolen er en selvejende institution med en bestyrelse, og formålet er folkeoplysning, at der er tale om heltidsundervisning og at den skal være

personlighedsudviklende, erhvervs- og uddannelseskvalificerende, og at undervisningen ikke er kompetencegivende.

Disse indholdsmæssige karakteristika ved daghøjskolen, går igen i Jakob Krøgholts⁷⁰ undersøgelse af daghøjskolerne fra 1993 – altså efter lovens ikrafttræden. Her betegner han kodeordene for daghøjskolernes indhold og form som: Tværfaglighed, deltagerindflydelse, erfaringspædagogik, ansvarsovertagelse, emne- og projektundervisning. Det folkeoplysende i daghøjskolevirksomheden ligger i, at daghøjskolen er

”åben for alle, den skal være frivillig, den er uden pensum og eksamen, det offentlige sætter nogle rammer, men skal holde fingrene fra indholdet, formålet ligger i folkeoplysningen i sig selv, undervisningen har et personligt sigte, men den forudsætter tillige et fællesskab.” (Dupont og Ehlers 1994, s. 80)

Krøgholt betegner daghøjskolerne som en succes ud fra det faktum, at 91,5 % af deltagerne modtog dagpenge og bistandshjælp under deres forløb, men at 49,6 % af deltagerne inden for et år efter kurset enten var i uddannelse eller arbejde. De er derfor ”*et originalt og særpræget tilbud til de ledige*”, hvis særlige kvalitet er, at ”*de gør deltageren, det enkelte menneske til centrum, ikke som en klient, der skal behandles, men som en ansvarlig person, som selv må finde ud af tingene*” (Dupont og Ehlers 1994, s. 80).

Disse betoner af integration (”det hele menneske”) og personlig udvikling peger på en svag ydre klassifikation af indholdet og dets organisering (”Det offentlige skal holde fingrene fra indholdet”). I stedet vægtes netop de svage grænser mellem deltagerens erfaringsverden og skolen. Den eneste skarpe klassifikation går på forholdet mellem daghøjskolen og andre voksenuddannelser i forhold til markeringen af det ikke-kompetencegivende.

Ændringer i daghøjskolelovgivningen

Daghøjskolernes finansielle grundlag er et årligt kommunalt grundtilskud, elevtilskud fra staten og deltagerens egenbetaling. I loven fra 1991 var der

⁷⁰ Konsulent i undervisningsministeriet på det tidspunkt.

ikke noget loft for antallet af årselever⁷¹ og meget få begrænsninger på indholdet i undervisningen. Udgifterne til daghøjskolerne steg meget kraftigt som følge af daghøjskolernes ekspansion. Man begyndte derfor at lave forskellige begrænsninger på indhold og form i daghøjskoleundervisningen for at begrænse antallet af deltagere. Der har især i slutningen af 1990'erne været en lang række lovændringer på daghøjskoleområdet. De statslige taxameterbevillinger blev afhængige af 80 %'s deltagelse, deltagerbetaling indførtes og folk over 60 år kunne ikke længere deltage. Deltagerbetalingen bevirker, at deltagerne skal have deres forløb godkendt af kommunale sagsbehandlere eller AF. I 1994 trådte lov om kommunal aktivering og lov om aktiv arbejdsmarkedspolitik i kraft. Her fastslås det, at kommunerne nu kun er forpligtet overfor bistandsklienter. Hidtil havde kommunerne også finansieret mange dagpengemodtageres deltagelse i undervisningen på daghøjskoler gennem statslig refusion. Det gav mange planlægnings- og budgetmæssige problemer for daghøjskolerne, fordi mere end halvdelen af deltagerne var på dagpenge. Stramninger i orlovsmulighederne medførte nedgang i antallet af selvbetalende deltagere. Desuden indførtes en række krav om minimum antal årselever, for at en skole var tilskudsberettiget. I 1999 kommer den alvorligste økonomiske stramning, idet det besluttes at nedtrappe den kvote af kommunalt aktiverede og AF-aktiverede, staten giver taxametertilskud til. Der er to kvoter, en såkaldt fri kvote til optag af folk, der får SU (typisk elever fra den Fri Ungdoms Uddannelse) og sygedagpenge, revalidender, førtidspensionister m.m., og en kvote af aktiverede. Af de 9.600 årselever, der ydes elevtilskud til fra staten nu, udgør kvoten af aktiverede ca. 6000. Denne kvote skal reduceres med 10 % i år 2001, men i år 2005 skal den være helt væk. Det betyder reelt, at fra år 2005 vil kommuner og AF ikke længere kunne bruge daghøjskoler som aktiveringstilbud, idet elevtilskuddet er på godt 54.000 kr. pr årselev, og de fleste aktiveringstilbud må ikke koste mere end 1500-2000 kr./md.⁷² Konsekvensen af kvoteordninger har været, at mange daghøjskoler i mindre kommuner, som primært har aktiverede som deltagere, har måttet lukke eller må lukke

⁷¹ Årselever er et teknisk begreb, der dækker over en eller flere elever, der tilsammen går på skolen i 30 timer om ugen i 40 uger.

⁷² Disse oplysninger stammer fra samtaler med forstandere på daghøjskoler, jeg har foretaget feltarbejde på.

i de kommende år. Kun i de større byer med mange unge under den fri ungdomsuddannelse vil det være muligt at fortsætte daghøjskolevirksomheden med deltagere fra den fri kvote.

At de nye stramninger, som altså ikke var trådt i kraft i perioden for mit feltarbejde, vil medføre en kraftig reduktion i antallet af daghøjskoler fremover, med mindre der kommer andre lovændringer, fremgår af statistik over deltagernes baggrunde. I 1997 var ca. 39,3 % aktiverede, mens denne andel var steget til 55,8 % i 1999 (heraf ca. 2/3 kommunalt aktiverede) (Undervisningsministeriet 2000). Disse tal dækker dog over store forskelle mellem de enkelte skoler, jf. ovenfor. Andelen af ledige på orlov var i 1997 22,4 %, mens denne andel var faldet til ca. 6,4 % i 1999.

Langt de fleste er kortuddannede. Godt 50 % af deltagerne har en folkeskoleeksamen som uddannelsesbaggrund, 15 % en erhvervsfaglig uddannelse, og ca. 18 % har en videregående uddannelse eller anden uddannelse. Der er en stor overvægt af kvinder på daghøjskoler, idet ca. 72% af deltagerne er kvinder, og 28 % mænd. Af undervisningsministeriets statistik fremgår det, at 21,4 % af deltagerne i 1997 havde over 20 %'s fravær, mens dette tal var steget til 24,1 % i 1999. Der er således omkring en fjerdedel af deltagerne, som ikke gennemfører undervisningen i et sådant omfang, at skolen er berettiget til tilskud.

På den indholdsmæssige side er det også sket en række stramninger siden 1991. Formålet er blevet ændret til at "hovedsigtet" er folkeoplysning, og det fastslås, at daghøjskolen skal tilbyde undervisning i grundlæggende færdigheder som dansk, matematik og psykologi i et minimum antal timer, at specialundervisning kan indgå i tilbuddet, og at 1/3 af undervisningen kan gennemføres under anden lov. Det fremhæves dog stadig, at daghøjskoleundervisningen er eksamensfri, og der må heller ikke foregå undervisning, hvor eleverne kan tage prøver i andet regi. Afhængigheden af godkendelse af forløb hos sagsbehandlere har medført, at mange daghøjskoler har indført mere arbejdsmarkedsorienterede forløb som pc-forløb og vejledningskurser. På det seneste har daghøjskolerne også fået mulighed for at tilbyde undervisning under lov om Forberedende Voksen Undervisning.

I den lovgivning, som gjorde sig gældende i den periode, jeg foretog mit feltarbejde, var det overordnede formål med daghøjskolerne angivet således i lovgivningen:

”Daghøjskolerne giver tilbud om undervisning, hvis hovedsigte er folkeoplysning, til personer over 18 år... ..”⁷³

Herefter understreges, at der ikke må undervises med henblik på at kvalificere kursister til specifikke jobfunktioner eller til organisatorisk arbejde i fagbevægelsen, men

”Det enkelte tilbud skal styrke deltageres personlige udvikling og forbedre deres muligheder i uddannelsessystemet og på det almindelige arbejdsmarked, herunder til beskæftigelse i fleksjob og skånejob.”(Ibid)

I loven fremhæves endvidere, at der er tale om heltidsundervisning for kortuddannede og at undervisningen er eksamensfri. Af undervisningsministeriets beskrivelse af daghøjskolerne fremgår endvidere, at deltagerne skal tilbydes vejledning

”i forbindelse med uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder og i forbindelse med de personlige problemer, der er relevante i forbindelse hermed.”⁷⁴

Det personlige element står således stadig som et centralt element i daghøjskolens virksomhed, men det personlige er her mere tæt knyttet til beskæftigelses- og uddannelsesperspektivet end til bearbejdningen af en samfundsmæssig situation, sådan som intentionerne med daghøjskolevirksomheden var beskrevet i deres opstart. Det statistiske materiale om udslusningsresultater viser, at ca. 10 % i 1997 fortsatte i andre daghøjskoleforløb og denne andel var steget til ca. 20 % i 1998 og 1999. Mellem 14 og 16 % af deltagerne kom i aktivering efter endt daghøjskoleforløb i perioden 1997-1999, omtrent den samme andel i lønnet arbejde og lidt færre blev udsluset til ledighed. Ca. 10% kom ind på en SU-berettigende uddannelse. Der er således sket et fald i forhold til de positive udslusningsresultater, Jakob Krøgholt fremhævede i 1993, hvor som sagt 49,6 % var i arbejde eller uddannelse et år efter daghøjskoleforløbets afslutning. Hverken aktiveringen eller de indholdsmæssige stramninger synes således at have for-

⁷³ Bekendtgørelse af lov om daghøjskoler og produktionsskoler mv. LBK nr. 61 af 26. februar 1998.

⁷⁴ ”Hvad er en daghøjskole?”, undervisningsministeriets hjemmeside sidst redigeret d. 7. juni 2001.

bedret deltageres muligheder på arbejdsmarkedet⁷⁵ på afgørende måder. De mindre positive udslusningsresultater kan hænge sammen med ændringer i rekrutteringsgrundlaget, som følge af faldende arbejdsløshed, men kan også skyldes at nogle af de kvaliteter, som Krøgholt fremhævede kendetegnede daghøjskolerne i de første mange år (*”de gør deltageren, det enkelte menneske til centrum, ikke som en klient, der skal behandles, men som en ansvarlig person, som selv må finde ud af tingene”*), måske ikke er så markante længere. I hvert fald er der også andre lovgivninger, som får betydning for daghøjskolernes dagligdag, bl.a. aktiveringslovgivningen fra 1994, der som noget nyt i dansk social politik medfører, at folk risikerer at miste forsørgelsesgrundlaget, hvis de ikke er parate eller i stand til at levere en modydelse:

”En af aktiveringsstrategiens grundlæggende præmisser er, at indsatsen er implementeret som en ’ret og pligt’ for alle kontanthjælpsmodtagere, hvilket betyder at kommunerne er udstyret med sanktionsmuligheder overfor kontanthjælpsmodtagere, der ikke kan eller vil lade sig aktivere. Der er i størstedelen af danske kommuner et reelt tvangsperspektiv til stede i aktivering som social indsats....Aktivering som social strategi kan virke umyndiggørende.” (Jensen og Pless, 1999, s. 12 og 13)

Jensen og Pless fremhæver endvidere, at aktiveringstænkningen medvirker til at individualisere arbejdsløshedsproblematikken. Fokus flyttes fra spørgsmål om generel arbejdsløshed, ulige uddannelsesmuligheder m.m. til et spørgsmål om individuel lyst og kapacitet til at gennemføre aktivering.

Tvangsaspektet i aktiveringen, som også blev fremhævet af mange uddannelsesdeltagere i Voksendidaktikprojektet, og den potentielle umyndiggørelse heri, harmonerer dårligt med det billede af daghøjskolernes måde at forholde sig til deltagerne på, som Jakob Krøgholt beskrev det. Deltagerne er i dag i højere grad henvist til daghøjskolerne og pålagt målrettede kvalificeringsaktiviteter (bl.a. pga. aktiveringslovgivningen), mens mange ansatte i daghøjskoleinstitutionen stadig opfatter sig som del af en social bevægelse, der søger at forbedre levevilkårene for de arbejdsløse – både med hensyn til deres muligheder på arbejdsmarkedet og for at indgå i andre kompetencegivende uddannelser og med hensyn til deres personlige velbefinden-

⁷⁵ Det fremgår ikke, hvor lang tid efter forløbets afslutning, undervisningsministeriets opgørelse over udslusningsresultater er foretaget.

de og almene dannelse. I den følgende analyse vil jeg bl.a. se på hvordan disse forhold gør sig gældende i dagligdagen på daghøjskolen.

Daghøjskolens regulative diskurs

Ifølge Bernstein er al undervisning indlejret i en regulativ diskurs. Det betyder, at al undervisning finder sted inden for en institutionel orden og logik, som positionerer deltagerne som pædagogiske subjekter indenfor denne institutions klassifikationsprincipper, og denne position er overordnet positionen som en elev, der skal lære bestemte fagligheder. Edwards har bl.a. med udgangspunkt i Bernsteins begreber om den regulative diskurs og undervisningsdiskursen vist, hvordan elevens tilegnelse af principiel viden (begrebslig forståelse af det faglige) er underordnet magtrelationerne i klasserummet og viden om, hvordan man skal udføre aktiviteter i klasserummet (procedureviden) (Edwards 1995, s 106).

”...what they “can mean” has to be contained within the limits of what their teachers define as being relevant, appropriate, and correct.” (Edwards 1995, s. 106)

Denne procedureviden giver anledning til ”rituelle” handlinger, når viden om, hvordan man skal udføre pædagogiske aktiviteter, ikke forbindes med en principiel forståelse af aktiviteten og med elevernes egne forståelser. Adskillelsen af rituelle handlinger og begrebslige forståelser er en indlejret mulighed i det, Bernstein kalder for rekontekstualiseringsprocessen, hvor diskurser bringes ud af den sammenhæng, de først produceres i, og indlejres i den institutionelle kontekst. Bernstein hævder dog, at den regulative diskurs ikke behøver at hindre begrebslig tilegnelse af faglig viden, der er bundet til konteksten, men der kan udvikles viden, der kan tages i anvendelse i andre sammenhænge.

En belysning af daghøjskolens regulative diskurs giver med andre ord et indblik i den institutionelle kontekst, som al undervisning finder sted. Bernstein kalder også den regulative diskurs for reglerne for den sociale orden og konkretiserer det til den moralske regulering af deltagerne. Når

jeg i det følgende vil søge at belyse aspekter af daghøjskolens regulative diskurs, vil jeg kigge på de eksplicite og implicite regler, der er for opførsel i klasserummet. Disse regler er ifølge Bernstein ikke altid fremsagt direkte, men eleverne må slutte sig det dem (de er snarere ”caught” end ”taught”). Ved at gennemgå mine dagbøger for temaer og situationer, som belyser ”den gode daghøjskoledeltager”, og se på hvilke værdier, der søges formidlet til deltagerne, vil jeg se på, hvad der udgør daghøjskolens sociale orden – og dermed hvilke overordnede klassifikationsprincipper, der kommer til syne i den pædagogiske praksis. Men jeg vil også kigge på situationer, hvor nogle deltagere bevæger sig på grænsen af normerne i klassen, netop for at belyse disse normers eksistens og funktion. Interviewet med læreren inddrages også for at belyse hendes forståelse af intentioner med undervisningen (rekontekstualisering af ”undervisningsteorier”), og hvordan denne er indlejret i og medproducerende for den regulative diskurs. Den regulative diskurs har jeg argumenteret for at betragte som en konfiguration af diskurser, som omgiver en institution og regulerer de praktikker, som finder sted her. Den regulative diskurs behøver dermed ikke at være entydig, men kan være modsætningsfuld og fremsætte tvetydige positioner for deltagerne – det kan derfor være svært for eleverne at ”gribe” disse regler for god opførsel.

Fremmødekontrol

En tydelig form for eksplicit regulering af deltagerne er kontrollen af tilstedeværelse/fravær. Der er tale om en foranstaltning, som har eksterne økonomiske årsager, men som også får interne betydninger. Den eksterne regulering skyldes, at daghøjskolernes tilskud er betinget af, at otte deltagere på holdet møder op 80 % af tiden. Desuden er deltagerne, som er i aktivering forpligtet på at møde op, ellers risikerer de at miste dagpengere retten. Internt får denne eksterne bestemmelse af daghøjskolens praksis også betydning. På de fleste forløb, jeg observerede, var der navneopråb om morgenen, hvor de fremmødte deltagere blev krydset af. Hvis nogle dukkede op senere på dagen, var de meget opmærksomme på at få deres kryds alli-

gevel, så de kunne holde sig inden for de 20 % og få deres bevis for, at de havde gennemført kurset.

På daghøjskoleforløb c var der ofte megen snak om fravær og fremmøde i forbindelse med afkrydsningssituationerne. De fandt som regel sted i slutningen af den første lille times morgensamling (se senere). Følgende dagbogscitat stammer fra en sådan morgensamling:

” I klassen sidder de og snakker om lidt af hvert [...] Kun 7 er mødt op. [...] Peter siger, at der mangler mange i dag og siger noget om, at det er for dårligt, at der er så mange, der pjækker fra det her hold, og at han ikke kan klare det, når så mange pjækker. Der er kommet lysestager på bordene, og de bliver tændt. Peter siger, at han tænder lys for dem, der mangler.

De begynder at snakke om, hvorfor folk ikke er der, hvilke begrundelser de er væk med. og om dem, som aldrig er mødt op eller kun har været der få gange. Det drejer sig om 2-3 stykker. Men deres navne står stadig på tavlen. Det var nogle Hanne havde skrevet op inden holdet startede, den dag hun var nede at gøre klar og dække bord. Hanne spørger, om de skal holde pause, men får så også lige bagefter spurgt, om Kurt fik krydset dem af om fredagen, hvor han havde holdet. Peter spørger, om han blev krydset af. Han kom åbenbart lidt senere, men siger, at han kan bevise det, fordi han var med på den videofilm, Kurt optog af holdet, mens de lavede kager.” (Daghøjskole c, d. 21. aug. 2001, s. 2)

Fremmødekontrollen bevirker bl.a., at der bliver stor opmærksomhed på at folk ikke er til stede og hvorfor; mange af deltagerne indgår i en snak om, hvordan det kan være, at forskellige deltagere ikke møder op. Allerede fra starten sættes fokus på, at nogle tilsyneladende ikke selv har ønsket at deltage – de møder sjældent op, selvom de er tilmeldt. Peter opfatter det direkte som pjækkeri og fremhæver sin irritation (’for dårligt’) over, at folk bliver væk. Samtidig er der signaleret hygge med lys på bordene. Denne hygge deltager Peter i ved at tænde lys, men ironiserer samtidig over hyggen ved at sige, at han ”tænder lys for dem, der ikke er der”. Det virker morbidt, og man får indtryk af, at han søger at distancere sig fra hyggen og de sociale aktiviteter (jf. senere, hvor han udtrykker irritation over gruppeinddelingsprocessen, som virker ”folkeskoleagtig”) og i stedet ønsker en stærkere faglig orientering. Hermed søger han at positionere sig som en elev, der ønsker at indgå aktivt i skolens faglige aktiviteter, men ikke de so-

ciale. Samtidig har han selv benyttet skolens fleksibilitet omkring fremmødekontrollen ved at møde frem lidt senere fredagen før. Ved at fremhæve at han ”kan bevise” sin tilstedeværelse, sætter han læreren i en position som systemforvalter, der er skeptisk overfor ”klienters” udsagn og skal have konkrete ”beviser” i deres kontrolfunktion. Dermed gør han opmærksom på den potentielle klientposition for deltagerne, som ligger i fremmødekontrollen.

Som beskrevet i Voksendidaktikprojektet (Ahrenkiel m.fl. 1999, s. 134 ff.) betyder fremmødekontrollen, sammen med en række andre forhold⁷⁶, at deltagerne i starten bliver mere opmærksomme på formalia omkring deltagelse end på de indholdsmæssige sider af forløbet. Det er som om tilstedeværelsen er nok i sig selv, ikke hvad deltagerne faktisk laver, når de er der. På den måde kan man sige, at opmærksomheden på de max 20 %’s fravær fra starten lægger op til en klientposition/stemme, frem for en deltagerposition. En sådan klientposition lægger op til, at folk opfylder deres pligter ved at være til stede, ikke ved at være engagerede i aktiviteterne – hvad enten de er af faglig eller social karakter.

Følgende citat stammer fra en anden dag fra samme forløb:

”Jeg ankommer 8.25. Der sidder 6 i rummet og ved 9-tiden kommer Peter, mens Christina tager hjem ved 11-tiden. De tilstedeværende er Christina, Jytte, Lone, Anne, Charlotte og Tove. Der bliver snakket om, hvem der er der og ikke er der. Helle er syg, Christina har hørt, at Line er syg og Pernille er stadig syg, men ingen ved, hvorfor Gitte og Thomas ikke er der. Hanne siger, at det er fint nok, de ved besked om nogle af dem, men skolen skulle også helst have besked. Hun vil i pausen gå over og se, om nogle af dem har ringet besked og siger, at det jo også er vigtigt i forhold til [sagsbehandlerne⁷⁷], at der bliver udfyldt fraværssedler.[...] Efter pausen kommer hun tilbage og siger, at der ikke er beskeder fra Gitte og Thomas.” (Daghøjskole c, d. 4. sept. 2000, s. 1)

I Hannes besked til de tilstedeværende om, at to ikke har givet besked, fremhæves en direkte forpligtelse til skolen; de skal vide besked om fravær (jf. finansieringsformen). Men samtidig fremhæves også hensynet til holdet i og med, at hun fortæller de øvrige deltagere, at hun vil undersøge om de

⁷⁶ Her tænker jeg især på den omhyggelige information om pauser, rygeregler, ophold på skolens områder osv. der på daghøjskoleforløb a blev givet til deltagerne, se referencen ovenfor.

⁷⁷ Når jeg her skriver ”sagsbehandler” i kantede parenteser, så skyldes det, at de aktiverede i denne kommune var tilknyttet en bestemt kommunal enhed og det var denne enhed, der blev henvist til.

har ringet, og fordi hun vælger at oplyse de andre deltagere om, at de ikke har givet besked. Dette kan ses som et forsøg på også at etablere en forpligtelse på holdet (jf. navneoplistningen på tavlen) – ved at give besked kan deltagerne signalere et tilhørsforhold til holdet, frem for den ligegyldighed, der antydes at blive demonstreret ved ikke at give besked. Men samtidig henvises også til en beskyttelse af den enkelte mod de kommunale sanktionsmuligheder. Hermed fremstår skolen og læreren også som deltagerens hjælper – som et værn mod ”systemet” Skolen både formidler ”systemets” regler om fremmøde og søger at beskytte deltagerne mod dem. Denne dobbeltrolle forenes til tider (som i ovenstående seance) i ønsket om at etablere en ansvarlighed – det er både af hensyn til deltagerne selv og af hensyn til skolen, at de skal vise denne pligtfølelse. Andre gange adskilles hensynet til skolens og ”systemets” interesser, når disse ikke er sammenfaldende, og skolen i stedet fremtræder som beskytter af deltagerens interesser.

Denne rolle som værn mod systemet fremgik flere gange, når folk snakkede om deres oplevelse med sagsbehandlere, hvad enten de er kommunale eller fra arbejdsformidlingen – oplevelser som ofte blev bragt frem i klassen. Jytte fortalte en dag, at hun havde været til ansættelsessamtale, og det havde været en meget underlig oplevelse, fordi de ikke havde spurgt hende om noget, så hun var bare selv gået i gang med at snakke.

”Så hun havde det sådan, at hun ikke vidste, om hun håbede, hun ikke fik jobbet, for hun var ikke sikker på, hun ville kunne klare så stille en arbejdsplads med så lidt dynamiske kolleger, men at de jo også kunne vise sig at være mere livlige til daglig. Hanne spurgte, om hun havde fortalt nogle, at hun havde søgt den, for hvis hun ikke havde det, kunne hun jo bare lade være med at sige ja, så skete der ikke noget, når AF ikke vidste, hun havde søgt stillingen.” (Daghøjskole c, d. 16. august 2000, s. 2).

Med denne besked gøres det klart, at skolen ikke er arbejdsformidlingens forlængede arm, og læreren viser en solidaritet med deltageren og dennes krav til fremtidige job.

Opmærksomheden på fravær skyldes tillige, at det er meget synligt, når der sidder få i klassen. Flere gange taler deltagerne om, hvor demotiverende det virker på dem, at folk tilsyneladende ikke tager forløbet alvorligt,

som også antydes i Peters udtalelse om, at det er for dårligt at folk pjækker. På et tidspunkt snakker nogle deltagere om, at den første uge var sjovest:

”Hanne spørger, hvad der var sjovt ved den første uge. Peter svarer, at det var det, at alle var der, så var det sjovere, og Jytte supplerer med at sige, at hun går død, når der ikke er så mange, og der er så mange tomme stole. Andre siger, at så kommer der mere dynamik i diskussionerne, hvilket Hanne er enig i” (Daghøjskole c, d. 21. aug. 2000, s. 10)

Det var ikke kun holdet her, som var påvirket af fraværet. Det fremgik også af fælles aktiviteter for hele skolen. Godt halvvejs inde i forløbet var der arrangeret en højskoleuge for alle skolens elever, hvor man kunne vælge sig ind på mange forskellige aktiviteter i løbet af dagene. Da denne uge startede bød arrangørerne velkommen til alle i fællessalen. En deltager råbte nede fra salen, at der var meget få, der var mødt op. Hertil svarede en af arrangørerne, at det var dejligt at se så mange friske og oplagte mennesker og gik videre med at introducere ugens aktiviteter. Denne ignorering af kommentaren om de få fremmødte og påpegning af det modsatte, kan ses som et forsøg på at få deltagerne til i stedet at fokusere på engagementet hos dem, der er til stede. Her antydes et andet aspekt af daghøjskolens regulative diskurs: det er vigtigt at demonstrere engagement i skolens aktiviteter.

På daghøjskoleforløb c fik fremmødekontrollen den konsekvens, at der blev uddelt to forskellige former for beviser. Et kursusbevis for dem, der havde været der mindst 80 % af tiden og et deltagerbevis for dem, der havde været der mindre. Ifølge Bernstein skaber evalueringsregler en model af det pædagogiske subjekt – de sætter bestemte forventninger til adfærd. I relation til fremmødet, som eneste formelle evalueringsregel for et godt gennemført forløb, kan man sige, at der her konstitueres en model af en elev, som tilsyneladende lever op til forventningerne ved ”bare at møde op”. Samtidig signalerer denne evalueringsregel, som bl.a. udspringer af aktiveringsdiskursen, en forventning om et subjekt, som har svært ved at ”tage ansvar” og helst vil blive hjemme, hvis der ikke var denne kontrol med fremmødet. Mange forholder sig da også instrumentelt til fremmødekontrollen, - de 80 %’s pligt bliver til 20 %’s ret inden for sådan en logik.

Men den formelle evalueringsregel er ikke den eneste pligt der gælder for ”en god daghøjskoledeltager”. I citaterne fremhæves også forpligtelsen

på holdet og skolen. Der synes at være en modsætning mellem en moralsk forpligtelse på at møde op af hensyn til fællesskabet og aktiviteterne på skolen, og en ”systemforanstaltning”, som direkte kræver, at folk møder op af økonomiske hensyn (både institutionens og folks egen privatøkonomi), men som lægger op til ligegyldighed overfor indholdet i skolen – og til en instrumentel forholdemåde.

Fællesskabsværdier

Nødvendigheden af at folk giver besked om fravær, er ikke den eneste meddelelse, der produceres i de ovenstående scener. Opmærksomheden omkring fravær og årsagerne hertil kan ses som udtryk for en omsorg for deltagerne. En omsorg, som ikke bare skyldes skolens økonomiske interesser, men som bunder i en opfattelse af, hvad der er intentionen med sådan et forløb, set fra skolens og lærerens side. Hermed er jeg inde på et andet aspekt af den regulative diskurs, nemlig at etablere en fællesskabsånd. Læreren på holdet fortalte under interviewet, at hun de første dage lavede mange ”lær hinanden at kende- lege” og præsentationsøvelser, fordi:

”Det er alfa og omega for næsten uanset hvilke forløb man skal køre, det er at man føler, det er rart at være sammen med de mennesker. Og mange af de deltagere, der ofte kommer her på daghøjskolen, der er det simpelthen alfa og omega, at de får en lyst til at komme her, fordi ’vi skal lige ned og snakke med de andre’. Det kan godt være at undervisningen måske ikke er så interessant, eller det vi lige snakker om ikke interesserer dem så meget, men det at komme ned og møde de andre og ned og snakke med dem, det ved jeg er 90 % af det....Og jeg ved at de ret hurtigt følte sig som et hold” (Interview med Hanne s.4)

Her fremgår det eksplicit, at læreren ser det som daghøjskoleinstitutionens (det gælder næsten uanset, hvilke forløb ’man’ skal køre) største opgave, at tilbyde deltagerne et socialt fællesskab. Med formuleringen ”mange af de mennesker, der ofte kommer her på daghøjskolen” antyder hun, at deltagerne opfattes som nogle, der mangler et sted for et fællesskab. Det forventes endda at være større end behovet for at lære noget nyt fagligt, jf. også beskrivelsen af daghøjskolemiljøet. Hun tillægger det sociale fælles-

skab større betydning end interessen for undervisningen, og hendes fremhævning af, at deltagerne ret hurtigt følte sig som et hold, kan ses som en understregning af, at hun er lykkedes med sin intention. På den baggrund kan hendes bemærkninger om, at deltagerne skal give besked om fravær, ses som en irritation over, at deltagerne i deres praksis ikke er med på opbygningen af et sådant holdfællesskab.

Men hvordan søges disse intentioner om at skabe et socialt fællesskab på holdet så sat igennem i praksis? Hver morgen var der morgensamling i klassen fra 8-8.45, hvor det var meningen, at deltagerne på skift skal arrangere fælles aktiviteter. Dette var en institutionel praksis – den fandt også sted på de andre hold.⁷⁸ Hanne fortalte i interviewet, at hun havde forsøgt at få nogle deltagere til at tage ansvaret for morgensamlingerne, men det havde især været svært at få de unge til det. Intentionen om at deltagerne skal stå for de sociale aktiviteter, kan ses som et forsøg på at etablere et fælles ansvar for det sociale, som en vigtig del af skolens moralske orden.

Den tredje dag skulle holdet lave gruppearbejde om deres faglige, personlige og sociale forventninger til forløbet:

”Hanne sagde, at nu havde de det jo så godt med hinanden på holdet, og at de så kunne snakke om, hvordan de kunne opretholde klimaet i klassen. De blev delt op i grupper ved, at Hanne delte noget slik ud, og dem, der havde fået det samme, skulle være i gruppe sammen. Nogle grinede meget, fordi en kom til at spise slikket, inden hun havde fundet de andre gruppe-medlemmer. Peter sagde, at det var ligesom i folkeskolen, og hvorfor gjorde de ikke bare sådan og sådan. Hanne var meget forvirret over gruppindelningen og kunne ikke lige regne ud, hvor meget slik hun skulle uddele for at få det rigtige antal grupper. Hun sagde noget om, at hun er sådan et fjols til matematik [...] Den gruppe, jeg fulgte med, sad og snakkede om, hvor sjovt det havde været dagen før. Helle sagde, at hun ikke havde grinet så meget i meget lang tid og at det især var sjovt at se Peter og Anne, fordi de to bare var diametrale modsætninger. Så det Peter fremlagde om Anne ud fra de interview med hinanden, de selv havde planlagt og gennemført, viste sig at være meget ved siden af, og Anne måtte hele tiden korrigere Peter. Det syntes Helle var så morsomt, fordi dette kursus handlede om kommunikation, og der var det bare gået fuldstændig galt i kommunikationen. De snakkede også om, hvor komisk Anne havde været under ”lær hinanden at kende”- legene, bl.a. fordi hun havde en meget

⁷⁸ Også på daghøjskoleforløb a var der morgensamling et kvarter hver morgen. Disse var fælles for hele skolen og holdene skulle på skift arrangere dem. Morgensamlinger her bestod af fællessang, information om fælles aktiviteter og oplæsning af tekster, f.eks. digte.

speciel påklædning, og de hele tiden kunne se hendes specielle strømpebukser stikke ud under tøppet. De sagde, at de måske hellere måtte komme i gang med gruppearbejdet og de skrev på deres flipover: Forventninger til kurset: Fagligt: lære at begå sig socialt, lære at blive gode til at samarbejde, lære om mennesker og hvorfor vi reagerer som vi gør. Socialt: At kunne give og tåle konstruktiv kritik, at være samarbejdsvillig og være åbne overfor nye ting, at være motiveret og møde op. Arbejdsformer: gruppearbejde og individuelt arbejde, ikke for meget tavle...[...].]Da grupperne havde gennemgået deres flipovers, og de var blevet diskuteret, hængte Hanne flipoverne op på væggen i lokalet og sagde, at de ville vende tilbage til dem senere. Af og til refererer hun til dem, når der er nogle, der ikke gider lytte til hinanden eller brokker sig over en aktivitet, de skal i gang med og siger f.eks. 'Husk nu hvad I selv sagde dengang om at være motiveret'. (Daghøjskole c, d. 16 aug. 2001, s. 3-6)

Her søger læreren selv at dynamisere fællesskabet, ved at konstatere, at holdet allerede har det godt og ved at gøre grin med sin egne talenter for gruppeinddelinger. Gruppen bekræfter da også, at de har det godt, i hvert fald har nogle af dem det meget sjovt og ironiserer over den dårlige kommunikation. Der er plads til at bruge tid på småsnak om forløbet – og de når stadig at lave gruppearbejdet. Hanne gik rundt og spurgte om de havde brug for mere tid, for så kunne de godt arbejde videre efter frokostpausen, men alle grupperne havde nået at lave deres plancher. I gruppearbejdet ser det med andre ord ud til, at deltagerne selv vælger at snakke om andre ”temaer” end dem, der er udstukket af lærerens spørgsmål til gruppearbejdet og de får lynhurtigt løst denne opgave til sidst i gruppearbejdet. Her er der altså en svag rammesætning mht. tempo, som deltagerne benytter til at udvælge andre temaer og kriterier for ”gode indlæg” end dem, der er lagt op til med gruppearbejdsspørgsmålene. Der er en modsætning mellem den ”udenomssnak”, gruppedeltagerne har om de andre deltagere, og de forventninger til forløbet, de vælger at skrive ned. De griner af de andre deltagere samtidig med, at de skriver på flipoveren, at de forventer, at man er åben overfor andre. Selve det, at deltagerne skal arbejde med de sociale og personlige forventninger til kurset, er udtryk for, at det sociale og det personlige udbytte er vigtige elementer i skoles moralske orden, og den reproducerer deltagerne i deres ”undervisningsrettede” aktiviteter, mens de i deres ikke lærer-regulerede snak taler om morsomme episoder som vigtige sociale og personlige oplevelser for dem. Når deltagerne selv skal formulere

re den moralske logik, som bør gælde for holdet, gøres de medansvarlige for den sociale orden, hvilket forstærkes af den måde flipoverne bl.a. bliver brugt på senere i forløbet, hvor Hanne kan påpege, at de jo selv har sagt, at sådan burde det være i klassen.

Fællesskabet gælder ikke bare holdet, men tilknytningen til daghøjskolen som helhed. Hanne og flere fra holdet havde snakket om, at de måske kunne slippe for at deltage i højskoleugen, for at få mere tid til projektarbejdet, men forstanderen havde ikke givet tilladelse til det. Et udtryk for at daghøjskolen prioriterer de fælles aktiviteter højt. Det fremgår også af andre seancer.

”Klassen sidder og snakker om, hvorvidt de skal deltage i en fælles fest for hele skole, som er blevet foreslået på et deltagerrådsmøde, som Anne har delttaget i for klassen. Der er blevet foreslået en række fælles aktiviteter for skolen; foredrag, maddag og fest. Jytte snakker om, at det kan være svært at finde en dag, for alle skal så meget, og om fredagen har alle så travlt med at komme ud af døren, siger Tove. Helle siger på et tidspunkt noget om, at hvis de vil det fælles, så må de jo også selv bidrage til det, hvorefter Hanne siger til mig, at det må jeg notere mig. Hanne spørger Tove, som har gået på skolen tidligere, hvorfor hun synes det er vigtigt med et fællesskab herude. Jytte siger, at hun jo ikke har gået herude før, og for hende er det ikke så vigtigt med skolen som helhed, men holdet eller klassen er vigtig. Helle siger, at hun har bemærket, at der er en god stemning herude, og siger så, at det må de jo selv bidrage med at bevare. Hanne beder Lone, som også har gået på skolen tidligere, fortælle, hvorfor hun synes, det er vigtigt og beder hende fortælle om, hvordan hun oplevede VUC miljøet i sammenligning med daghøjskolen. Lone siger, at det nok også skyldes, at hun fandt ud af, at det var noget andet end VUC, hun ville. Hanne siger noget om, at på VUC går man jo ikke i en klasse, men er sammen med nye i hvert fag[...]I pausen går Peter hen og spørger Line, om hun vil være med til en fest, som han sammen med en af sine venner fra et andet hold har tænkt sig at holde privat for nogle af de unge på daghøjskolen.” (Daghøjskole c, d. 28. aug. 2001. s. 1)

Den måde, Hanne er opmærksom på, at jeg får skrevet sådan et deltagerindlæg om selv at bidrage til fællesskabet ned i mine noter, viser, hvor vigtigt et aspekt af den regulative diskurs, denne fællesskabsånd og ansvarsfølelse er. Her er tale om en deltager, som har forstået og accepteret intentionerne med et fællesskab. En god deltager, set fra et folkeoplysningsperspektiv, hvor fællesskabet er højt prioriteret. Dette i modsætning til de unge, som samtidigt planlægger at holde deres egen mere eksklusive fest.

Omtalen af de særlige fællesskabskvaliteter ved daghøjskolen som institution fortsætter ved, at tidligere deltagere bliver bedt om at fortælle deres erfaringer med skolen og sammenligne med en anden institution. Selvom Lone ikke lige producerer det svar, der er lagt op til, men tillægger sin søgning væk fra VUC individuelle årsager, så går Hanne ind og markerer forskellen ved at fremhæve holdtilknytningen. VUC bruges ofte som et modbillede, ikke bare her, men også i senere situationer. Her etableres daghøjskolen som noget særligt i modsætning til VUC's fagorientering, og deraf følgende opsplnitning af hold. Dermed fremstår daghøjskolen som et sted, hvor det sociale og holdfællesskabet står i højsædet.

Vi ser med andre ord tendenser til en officiel fællesskabsmorale, bl.a. ud fra en folkeoplysningsdiskurs, hvor vægten er på, at der er plads til alle, som også var titlen på en sang, som en gruppe deltagere producerede under højskoleugen, og tendenser til en moddiskurs, som netop er defineret i modsætning til den officielle fællesskabsdiskurs. Ingen af de unge siger under diskussionen i klassen, at de ikke gider at deltage i sådan en fest – det er ikke legitime bidrag i forhold til den regulative diskurs, men bruger i stedet pausen (i et rum udenfor den officielle regulering) til at arrangere en mere eksklusiv fest. Selvom moddiskursen går på samme indhold – en fest, så skal den foregå i et andet regi, hvor den netop ikke er underlagt de samme betingelser, og hvor der er muligt at vælge dem ud, man ønsker at være sociale med.

Også på andre af de observerede forløb synes denne tilknytning til stedet som bl.a. kan demonstreres gennem ”aktiv deltagelse” i fælles aktiviteter at være højt prioriteret. På edb-forløbet (daghøjskoleforløb a) udspandt der sig følgende snak en morgen:

”Som afslutning på skemagennemgangen understregede læreren, at der selvfølgelig også var mulighed for at lave alt muligt andet, og at skemaet kunne laves om, og at man kan sidde og arbejde videre med tekstbehandling, hvis man ikke synes, man har fået styr på det, selvom de går i gang med regneark. ’Så hvis I hellere vil sidde og arbejde med jeres eget, så bliver vi ikke uvenner over det’. Man kunne også bare droppe at tage nogle af modulerne og så tage dem senere. Da læreren sagde det med at droppe dele af kørekortsmodulerne, spurgte Vivi, om ikke man skulle kunne det hele til kørekortet. Læreren sagde, at man jo bare skulle tage prøverne indenfor 2 år, så de behøvede ikke nødvendigvis tage alle 7 moduler, mens de gik på skolen. Så udspandt der sig en

diskussion om, hvor længe man må være på daghøjskolen, og om, hvordan man kan få dispensation til endnu et forløb. Det virkede åbenbart skræmmende på nogle af deltagerne, for de forstod det tilsyneladende sådan, at det var umuligt at lære alle 7 moduler på de 4 måneder. Det er forstanderen, der skal indstille til sagsbehandlere, at der bliver givet dispensation, fortalte læreren og sagde, at hun jo lagde mærke til meget, bl.a. om man var en af dem, der deltog i morgensamlingerne. Han fortalte om, hvordan nogle af sidste års kursister havde fået godkendt endnu et forløb af A-kassen, mens andre ikke havde, uden at de tilsyneladende forstod helt, hvorfor der blev gjort forskel?. (Daghøjskole a, d. 9. aug. 1998 s. 1-2)

Her fremgår det, at også i dette forløb med et meget stærk indholdsmæssigt struktureret forløb var der fra skolens side tilsyneladende mindre vægt på den faglige læring og kvalificering end på deltagerens oplevelse af at komme på daghøjskole. Jeg hørte i løbet af min tilstedeværelse på daghøjskoler og i udviklingsprojektet i tilknytning hertil mange skeptiske bemærkninger fra lærere om at indføre prøverettede forløb, fordi de mener, daghøjskolens styrke bl.a. havde været fraværet af eksamener, som bevirkede, at de fik mange elever, som ellers ikke turde komme på uddannelsesinstitutioner, bl.a. pga. eksamensangst og generelt dårlige skoleerfaringer. Lærernes opfordring til eleverne om at tage det roligt er både en måde at søge at nedtone angsten for prøverne, men kan også ses som en særlig institutionel forståelse af, at det er vigtigere, at deltagerne møder op og får nogle gode oplevelser, end at de tilegner sig faglige kvalifikationer. Denne lærers referat til forstanderens måde at holde øje med deltagerne på, giver indtryk af, at det er vigtigere, at deltagerne er aktive i de fælles ”højskoleagtige” aktiviteter, end at de skal vise interesse for at få deres prøver. De deltagere, som er meget opsatte på at tage prøver, som bl.a. Vivi her, får det svært, fordi den stærke faglige orientering er svær at forene med fællesskabsorienteringer, som bl.a. kommer til udtryk gennem skolens vægtning af de fælles højskoleaktiviteter (jf. det andet holds ønske om at blive fritaget fra højskoleugen). Nogle deltagere på edb-holdet gav udtryk for, at de synes det var ”spild af tid”, at de bl.a. skulle have valgfag, fordi det bevirkede, at de havde mindre tid til at forberede sig til prøverne.

Fravær og passivitet som modreaktion

Nogle deltagere begynder at udvikle en fraværspraksis, som går på at være til stede så tilpas meget af en dag, at de stadig får deres kryds, og være fraværende indtil de max. 20 %. Andre er tilsyneladende mere ligeglade med, om de er der tilstrækkeligt meget af tiden – de bliver ikke umiddelbart selv straffet økonomisk ved at overskride 20 %'s grænsen. En dag i daghøjskoleforløb c udspandt der sig i overgangen fra pause til undervisning følgende snak mellem de to unge mænd på holdet. Forinden har holdet set en video, hvor Jesper Juul har forklaret forskellen på begreberne selvværd, selvtillid og selvfølelse.

”Efter pausen kommer Peter ind og flytter sig ned ved siden af Thomas. De snakker om, hvor kedeligt det er at gå på daghøjskolen. Peter spørger Thomas, hvor mange gange han har været til valgfag og Thomas fortæller, at han overhovedet ikke har været der, og der var kun 3 på holdet, så Thomas siger, at han ikke engang føler sig skyldig over ikke at være der. Peter siger, at han også kun har været nogle få gange på sit valgfagshold. Hanne kommer ind og siger ’Nå der er da en forfærdelig masse at tage fat på i den video.’” (Daghøjskole c, d. 14. sept. 2000, s. 1)

Denne konspirerende snak om at ikke at møde op – om at pjække, sådan som Peter selv har fremhævet er demotiverende – kan ses som udtryk for en moddiskurs mod den officielle fællesskabsorientering og forsøgene på at etablere en forpligtelse på skolen og holdet; Thomas’ udsagn om ”ikke engang at føle sig skyldig” refererer til en potentiel skyldighed i forhold til den moralske forpligtelse på skolen. Der er en skærende kontrast mellem det engagement, læreren har i stoffet og forsøger at videregive til deltagerne, og den snak, de to mænd har om, at det er kedeligt at gå på daghøjskolen. Et forhold som ikke kun kommer til udtryk som fravær, men også som en konflikt mellem de unge og de ældre på holdet. Følgende dagbogsnoter stammer fra samme dag:

”I pausen forinden havde nogle af de ældre kvinder på holdet brokket sig over den matte stemning i klassen. De sagde, at Hanne havde bedt nogle deltagere om ikke at ligge og slænge sig hen over bordene, fordi det kropssprog signalerer så lidt engagement. Jytte sagde, at det var svært at lave gruppearbejde, fordi så gider de unge bare ikke lave det. De siger det ikke direkte, men at de ikke

interesser sig for emnet, og havde derfor snakket om alt muligt andet i stedet for.” (Daghøjskole c, d. 14. sept. 2000, s. 2)

Den opfordring til engagement, som for det meste bliver givet implicit, bliver her refereret for at have været givet eksplicit på et tidspunkt. En opfordring til at forsøge at virke engageret, som fremgår indirekte i forrige citat, hvor læreren ved at fremhæve, at der var masser at tage fat på og diskutere i videoen, kommer med en indirekte opfordring til, at de får en livlig diskussion af Jesper Juuls begreber.

Særligt de ældre deltagerne synes at være orienteret mod at reproducere denne kode, mens de unge i højere grad opponerer mod den. Det betyder, at deltagerne gensidigt bliver irriteret på hinanden over ikke at møde frem, men efterhånden etablerer nogle af de unge en slags moddiskurs, hvor de enten er fysisk fraværende eller passive i forhold til den officielle dagsorden.

Passiviteten gør sig ikke bare gældende i gruppearbejdet, men også i klasseundervisningen. For det meste indtager de unge en passiv position her, mens de ældre deltager mere aktivt i de fælles diskussioner. Hanne forsøger dog at inddrage nogle af de unge, f.eks. her, hvor hun har læst en historie højt og spurgt til, hvad historien handlede om:

”Efter alle disse bud siger Hanne: ’Hvad siger du Peter?’. Peter svarer, at det ved han ikke. Han synes, den var kedelig, og han hørte ikke rigtig efter, men sad og tænke på noget andet.” (Daghøjskole c, d. 21. aug. 2000, s. 4)

Peter indtager dog ikke konstant en passiv position, men stiller også spørgsmål og markerer sine meninger. Disse indlæg har nogle gange karakter af modstand mod den konsensus, der officielt er etableret i klassen. De virker derfor ofte provokerende, f.eks. da han siger om moderne børneopdragelse, at *”børn skal bare have nogle flere tasker”*. Andre gange er det interesse-rede spørgsmål og kommentarer til undervisningen. På den måde skiftes mellem positioner indenfor den dominerende engagements – og fællesskabsdiskurs og positioner defineret i modsætning til denne.

De unge og de ældre

På nogle af de ældre deltagere virker fremmødekontrollen ikke til at have så stor betydning for deres deltagelse, højst sandsynligt fordi de i forvejen er overvejende glade for at være på forløbet, deltager livligt i diskussionerne i klassen og synes at være interesserede i at deltage i de fælles aktiviteter. På forløbet var der en form for skillelinje mellem de yngre og de ældre deltagere, som blev etableret allerede tidligt i forløbet. Den første dag, jeg kom, blev det planlagte program udskudt til fordel for en paneldiskussion arrangeret af Hanne på baggrund af en diskussion, der var startet dagen før. Fra dagbogen:

”Diskussionen var foranlediget af en udtalelse fra en af de yngre deltagere om, at når man er 30 skal man helst være på plads i sit liv med mand/kone, arbejde, en ordentlig bolig og børn, og det havde nogle af de ældre deltagere på holdet opponeret voldsomt imod. De unge skulle i paneldiskussionen forklare, hvad de mente med udtalelsen, og hvorfra de troede, de forventninger kom, og så skulle ”ældresagen”, som Hanne kaldte dem, stille konstruktive spørgsmål, der lagde op til dialog frem for diskussion. Disse ord stod overfor hinanden på tavlen, og Hanne forklarede, at forskellen på en dialog og en diskussion var, at man i en diskussion søger at vinde en kamp via argumenter, mens man i en dialog søger at opnå større forståelse af hinandens synspunkter.

Pernille fortalte, at hun gerne som sine forældre ville have styr på sin tilværelse og have styr på det med manden og børnene og arbejdet og boligen, således at der blev råd til noget andet. De ældre spurgte, hvad det var, hun gerne ville have råd til, og Pernille svarede, at hendes forældre havde råd til at tage 14 dage til Thailand, og sådan noget kunne hun slet ikke gøre. Det fremgik også af snakken og de andres indlæg, at det var noget med en forventning om, at når der nu er et stykke tid til de bliver 30, så er det ligesom en horisont, og når der er rod i livet nu, så kunne det være en forventning om, at det ikke blev ved med at være sådan. Flere af de unge piger sagde, at de var alene med deres barn, og nogle af dem sagde, at de gerne ville have flere børn og en rigtig familie. Hanne spurgte dem, hvor de normer kommer fra, og Peter sagde, at det kom fra forældrene og bedsteforældre, der lagde pres på dem ved at spørge, om de ikke snart skulle have en uddannelse osv. Thomas blev spurgt, om han også følte et pres, og han var meget enig med de andre unge i, at de er underlagt et stort pres. ’Man skal hele tiden tage stilling til, hvad man vil med uddannelse og lave planer for sin fremtid’ sagde han. Nogle af de unge sagde, at de længtes efter nogle faste rammer, sådan at de kunne få overskud til andre ting.

De ældre reagerede ret kraftigt og flere fremhævede med hinanden, at de jo havde prøvet alt det der, at have arbejdet fra de var meget unge, men så fundet ud af, at det jo ikke var det, der afgjorde, om man var lykkelig. Nogle fortalte, at de var blevet skilt, andre, at de havde mistet arbejde, men det, der gjorde, at man var lykkelig, var ikke det, men at stå de svære ting igennem, sagde de noget om. De unge var enige i, at det var lykken, det handlede om, og at den ikke var materiel.

Jytte fortalte noget af sin livshistorie, og der blev meget tavst, mens hun fortalte, og hun havde også optræk til tårer i øjnene bagefter. Jytte fortalte, at hun var gift med en og troede, det var det, de fik et barn, men blev så skilt og senere blev hun gift igen. Hun fik så 3 børn til, og sagde at hun føler sig meget privilegeret over det. Hun har nu mistet sit arbejde, og på et tidspunkt mistede manden også sit arbejde pga. sygdom, og så havde de svært ved at sidde i huset. Men det vigtigste var ikke alle de ydre ting, sagde hun, men den måde de klarede det sammen på, sagde hun.” (Daghøjskole c, d. 16. aug. 2000, s. 2)

Denne diskussion illustrerer de forskellige perspektiver, de to grupper har for deres deltagelse i forløbet. De unge søger ”faste rammer”, et stabilt udgangspunkt i form af f.eks. en uddannelse (men også et fristed fra presset om at planlægge fremtiden), mens denne gruppe ældre giver udtryk for at have været igennem sådan et liv, hvor alt nærmest blev for fast, og de søger tilsyneladende at finde andre måde at orientere sig i livet på. Fra senere snakke med flere af de ældste på holdet ved jeg, at de er i gang med at finde ud af, hvad de vil arbejde med, i stedet for det arbejde, de har mistet, enten pga. sygdom eller fritstilling. De er derfor tilsyneladende også mere indstillede på et daghøjskoleforløb, der ikke er formelt kvalificerende, men som kan være et startsted i sådan en søgeproces, hvor man både kan bearbejde tidligere oplevelser med frying m.m. og samtidig tænke over det fremtidige liv. Nogle af de unge er på den fri ungdomsuddannelse og skal derfor konkret ”lægge planer for deres fremtid” og er mindre villige til at indgå i forløb, der ikke er formelt kvalificerende, noget som kunne være et stabilt udgangspunkt.

Disse forskellige perspektiver for uddannelsesforløbet betyder også, at de to grupper forholder sig forskelligt til fremmødekontrollen. De ældste på holdet går ikke så meget ind i diskussionerne omkring fravær og nævner det kun, når de bliver irriterede over, at de unge ikke møder op til f.eks. projektarbejdet eller brokker sig over deres manglende aktive deltagelse i

gruppearbejder. Modsat kan de unge ikke forstå de ældres engagement i aktiviteter, der ikke giver officielt anerkendte kvalifikationer. Følgende dagbogsnoter stammer fra den fælles evaluering af forløbet, hvor de kommer ind på, at der var for lidt tid til at lave projektet:

”Line siger noget om, at hun ikke ved, om det var for kort tid eller for højt niveau. Hun havde da lavet miniprojekter før, men det var mere som den opgave på tre sider, Thomas havde lavet selv. Her synes hun, at der gik for meget tid med det formelle omkring forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste. Det synes hun var for meget, når det nu ikke var på VUC, ’så vi skal jo ikke bruge projektet uddannelsesmæssigt og får heller ikke karakterer for det’. Helle siger, at de jo kom med meget forskellig bagage, og selvom de kendte hinanden på forhånd, så havde de ikke lavet et større selvstændigt arbejde før på kurset. Charlotte siger, at hun oplevede en stor uansvarlighed og ligegyldighed fra nogle i hendes gruppe, også selvom det ikke er på VUC, og de ikke får karakterer for det, og hun synes godt de andre kunne have spurgt til, hvordan det gik med projektet, når de kom tilbage, når de nu havde haft så meget fravær, også selvom projektet ikke skulle vurderes. Hun siger, at hun tvivler på, at det havde hjulpet på indsatsen, men det mener Line det ville have gjort og fremhæver, at hun havde fået 10 i projektopgaven i folkeskolen. Pernille siger noget om, at det ikke var alle, der havde så meget tillid til hinanden [...] I pausen snakker Line og Pernille om, at Charlotte vist har set sig sur på Line.” (Daghøjskole c, d. 13. okt. 2001. s. 3-4)

Mod slutningen af forløbet kommer nogle af konflikterne mellem deltagerne tydeligere frem. Konflikten omkring arbejdsindsats og fremmøde komme til at skygge for den indholdsmæssige side af kritikken i Lines indlæg. Der kommer aldrig en diskussion af, hvorvidt det var rimeligt, at der var så stor vægt på projektets udformning. Igen bruges VUC som modbillede, men her introduceret af en ung deltager – Line. Hun fremhæver, at *’når det nu ikke er VUC*, så kan hun ikke forstå, at de skal tage det faglige arbejde så seriøst. For Line er det tilsyneladende uforståeligt, at de skal arbejde så intenst med projektarbejdet, når forløbet ikke er kompetencegivende. Det er en anden tolkning og vægtning af daghøjskolens særkende i modsætning til VUC, end den Hanne tidligere har fremhævet, nemlig holdtilknytningen. For den unge Line er daghøjskolen tilsyneladende mere et fristed for pligter, end et sted for forpligtende fællesskaber. Line synes med andre ord at have svært ved at tilpasse sig den regulative diskurs’ norm om at demonstrere ansvarlighed og fællesskab ved at gå op i de aktiviteter, der

er på stedet – og hendes faglige indlæg udgrænses hermed. Charlotte derimod fremhæver forpligtelsen på arbejdet – ”også selv om det ikke er VUC”.

Selvom der er fællesnævnerne for nogle af de unges tilgang til uddannelsen, så betyder det ikke, at de er en ensartet gruppe uden indbyrdes konflikter. Da de skulle danne grupper til projektarbejdet, ønskede en af de unge deltagere – Gitte – at blive flyttet ud af den gruppe, hun først havde meldt sig til:

”Christina forklarer, at hun og Gitte ikke kan samarbejde i øjeblikket, så hun må bare gå over i en anden gruppe. [...] I pausen kommer Gitte hen til mig og fortæller, at hun mener Christina og Line, som hun bor dør og dør med, har indsendt en klage til de sociale myndigheder om omsorgssvigt for hendes søn. Hun fortæller, at hun bare er så vred, men hun kan se på håndskriften fra klagen, at det er dem, der har skrevet den og regner med, at det handler om jalousi. Gitte fortæller, at hun havde snakket med Hanne om det og siddet hos hende og tudet. Gitte siger også, at hun havde sagt til dem fra kommunen, at de var velkomne til at komme og kigge dag og nat. Gitte vender tilbage til det med, at det er nogle fra klassen, der har angivet hende, men da Line kommer ud og ryger stopper snakken. Line siger noget om, at det bare er så svært at komme i gang med et projekt.” (Daghøjskole c, d. 25. sept. 2000, s. 2 og 4-5)

De personlige konflikter får stor betydning for arbejdet. De unge har mange andre problemer at tage sig af – i en tidligere pause har Christina fortalt mig, at hendes søn nu skal til at bo hos faderen ”fordi der er nogle ting, jeg skal arbejde med med mig selv”. I dette anspændte klima er det ikke så underligt, at nogle af deltagerne har svært ved at komme i gang med det faglige arbejde og bare ønsker at få lov til at være i fred. Eksemplet viser, at læreren har en stor omsorgsfunktion for nogle af de unge, som dermed snarere sætter hende i en terapeutposition end en lærerposition. Der er mange grunde til at det er svært at etablere en fællesskabsånd i klassen.

Faglig orientering eller personlig udvikling

Som det allerede fremgår af flere tidligere dagbogscitater er der stor forskel på, hvordan de forskellige deltagere vægter det sociale og faglige udbytte af forløbet. Jeg har tidligere refereret til, hvordan det på edb-forløbet var svært for deltagerne at fastholde en faglig orientering i skolens betoning af

de sociale og personlige kvaliteter ved daghøjskolen. Den faglige orientering bliver til tider også meget rigid hos deltagerne, bl.a. fordi de er usikre på prøverne (og på fremtiden i det hele taget), men bliver mødt med beroligende kommentarer om, at det nok skal gå, og at de bare kan tage prøverne senere, hvis de ikke når dem alle undervejs. Det forstærker dog snarere deltagerens usikkerhed og orientering mod prøverne, frem for at berolige dem.⁷⁹

På daghøjskoleforløb c var der i evalueringen også udtryk for usikkerhed omkring formålet med arbejdet:

”Line siger, at hun synes, det havde været mere passende med et projekt på 3 sider, og et projekt af den karakter, som Hanne ønskede, skulle de altså bruge 1½ måned til. Det får Charlotte til at spørge, hvordan hun kan vide, at det ikke kan lade sig gøre, når hun nu ikke var der. Helle siger, at de virkelig har haft forskellige indfaldsvinkler til det projektarbejde. Til det siger Hanne, at på VUC er der større overensstemmelse mellem deltagerens mål og skolen, men på daghøjskolen er tilgangene så forskellige. Nogle vil gerne være her og bare lære noget, andre er mere eller mindre tvunget til at være her. Helle siger så, at hun har lært af projektarbejdet, at man er forpligtet på at gøre noget og være engageret, og det er ikke kun pga. karakterer, men fordi man kun lærer noget, hvis man er engageret i det. Line siger, at hvis de skal lave sådan en stor opgave, så synes hun også man skal have karakter for den. Hanne spørger så Line, om hun kan høre, at det Charlotte siger er, at hun skal droppe den der skolelogik og gøre det for sig selv. Hvis hun skal komme med en salme til sidst, så må det være noget med, at de skal spørge sig selv for hvis skyld, de gør det. Charlotte siger, at godt nok er skolens motto at samle så mange forskellige mennesker, og at hun nu ved noget om, at det virkelig er svært, og tilføjer, at hvis hendes evalueringsgruppe havde været hendes projektgruppe, så var hun løbet skrigende bort for længst. Og så siger hun til Line, at det var møg irriterende i går, at hun pludselig begyndte at hyggesnakke med Thomas, når de nu ikke havde tid til det. Hun ved godt, der skal være plads til den slags, men de havde altså haft travlt i går, da de skulle nå at forberede evalueringen. Hanne siger noget om, at hvis Charlotte skulle have skrevet planchen med sociale forventninger nu, så skulle der klart have stået noget om ansvarlighed på den. Hanne tilføjer, at vi har da lært meget om os selv og siger til Charlotte, at hun har lært, at hun har mere temperament, end hun troede, hun havde, da hun startede.” (Daghøjskole c, d. 13. okt. s. 6)

⁷⁹ For yderligere diskussion af denne problemstilling se Ahrenkiel m.fl. 1999, s. 97-103

Læreren udlægger Charlottes kritik af gruppemedlemmernes arbejdsindsats, som et udtryk for en afstandtagen fra en ”skolelogik”, som hermed fremlægges som upassende i forhold til daghøjskolen. Skolelogikken fremstår her som en instrumentel tilgang til uddannelse, hvor fokus er på karakterer og eksamen (skolelogikken bliver synonym med VUC) og på kvalificering med henblik på arbejdsmarkedet. I stedet fremhæves det personlige udbytte som en kvalitet i sig selv, både gennem Helles indlæg og gennem lærerens implicite evaluering af Charlottes udbytte – hun har da lært noget om sig selv, trods alle konflikterne. Her er den dominerende morale, at læring er godt i sig selv, og den skal helst være personlig.

Den personlige læring er dog svær for nogle deltagere at forholde sig til. Hanne har på et tidspunkt uddelt ”blå bøger” til deltagerne og fortalt, at de kan skrive hvad som helst i dem:

”et digt, en sang, sætte billeder ind osv., men det vigtigste, den skal bruges til, er hver dag at skrive noget ned, som de har snakket om i klassen, eller som er sket på skolen, og som de kommer til at tænke på senere. Sådan ’Av, det har jeg ikke tænkt på før’, eller hvad de nu kommer til at tænke på, når de står derhjemme og ordner vasketøj[...]Kl. 13.50 skal de skrive i deres blå bog, og Hanne beder dem skrive ned, hvad de kan huske fra i dag. Lone spørger, om de skal skrive modellen ned. Peter siger, at det har været en værre skoddag ’ Kan man skrive det?’ Hanne svarer ikke. Line siger, at den første uge var sjovest, og hun håber, at resten af tiden bliver som den første uge. Hanne siger, at hun ellers i sidste uge hørte i sin øresnegl, at de ikke var kommet for at lave sådan nogle åndssvage lege. Line siger, at det er svært at skrive noget, og at de hellere vil have karakterer. ’Hvorfor det?’, spørger Hanne. Peter siger ’så vi ikke føler vi spilder vores tid’. De skriver ikke noget i bogen, og Peter siger, at han hellere vil skrive, når han kommer hjem, og i øvrigt ved han ikke, hvor hans bog er. Nogle begynder at snakke om, at man må have 20 procents fravær og Peter gentager overrasket ’ Må man have 20 procent, det var meget?’” (Daghøjskole c, d. 21 aug. s.1 og s. 10)

Hanne mener, at bogen skal bruges til refleksioner, så deltagerne kan blive opmærksomme på deres personlige udbytte af undervisningen (hun har tidligere fortalt mig, at meningen var, at de på den måde selv skulle evaluere deres læring). Dette personlige evalueringskriterium er tydeligvis ikke håndfast nok for nogle deltagere. De er i tvivl om, hvad de skal bruge den blå bog til. En spørger så om de skal reproducere den model der er på tav-

len, som jo netop ikke indeholder den personlige refleksion ellers association. Med spørgsmålet om hvorvidt man kan skrive, at det har været ”en værre skoddag” gør Peter opmærksom på det implicite kriterium om personligt udbytte og engagement, som ligger i opgaven. Her produceres en moddiskurs til engagementsdiskursen, nemlig at det er ”kedeligt” og en moddiskurs til betoning af det personlige ved ønsket om en ydre bedømmelse frem for en indre evaluering. De, der ikke kan reproducere sådan en engagementsdiskurs, fremstår i stedet som generelle brokkehoveder, jf. Hannes skepsis overfor Lines bemærkning om, at det var sjovest i den første uge. Disse kriterier om engagement i stoffet og om det personlige præger ifølge Bernstein et kendetegn ved den usynlige pædagogik med implicite evalueringskriterier. Samtidig lægger den usynlige pædagogik op til at gøre det personlige offentligt (dog er dagbøgerne private her). Det afviser nogle af deltagerne at gøre. En dag i klassen snakker de om, at søskende tit har de samme konflikter med hinanden, og Hanne spørger, hvordan det kan være:

”Peter fortæller, at han har en 4 år yngre søster, og han ved ikke rigtig, hvorfor de kan flippe ud på hinanden, ’det kan de edderrødme’. Han kan tillade sig mere, siger han og tilføjer, at han ikke rigtig ved mere og spørger så, om det er helt forkert, det han siger? Han siger noget om, at det er noget med at lade det går ud over familien, så det ikke går ud over vennerne. ’Hvorfor tror du det?’ spørger Hanne. Peter siger, at det lyder som noget en psykolog kunne finde på at sige.” (Daghøjskole c. d. 21 aug. 2000 s.6)

Peter svarer ud fra en norm om ”rigtige” og ”forkerte” svar, men der findes ikke eksplicite evalueringskriterier, og da det implicite kriterium om at være personlig – som Peter ellers er i gang med – bliver opfattet som for personligt et krav, afviser han at svare og påpeger, det han opfatter som lærerens terapeutiske position – hvor han ikke vil være en terapeutisk klient, men en lærende elev, hvor det er læreren, der kender svarene.

For nogle deltagere er denne kombination af engagement og personligt udbytte en særlig kvalitet ved daghøjskolen – og de ønsker derfor fortsat at gå på skolen. Andre forventer et mere håndgribeligt udbytte og har svært ved at tage daghøjskolen med dens fokus på det sociale og det personlige alvorligt. Følgende citat stammer fra en pausesnak i starten af forløbet:

”En står med en brochure fra daghøjskolen. Peter siger, at den ser utrolig professionel ud, den er flot sat op og alt muligt og siger så, at han er meget skuffet over stedet, når man tænker på hvor professionel brochuren ser ud. Tove, som har gået på et andet hold på skolen (et vejledningsforløb) tidligere siger, at han bare skal vente. ’Det kommer når der er gået et stykke tid, så bliver man så glad for det’. Hun fortæller, at det andet forløb var noget andet end det her, fordi der var ikke rigtigt noget fagligt indhold, men det var så fantastisk, at lærerne kunne rumme alle, og at der var plads til alle. Lærerne var fantastisk dynamiske og engagerede, fortæller hun, også selvom der var nogle, der overhovedet ikke ville noget” (Daghøjskole c, d. 21 aug. 2000, s. 2)

Her bliver deltagerens forskellige tilgang og oplevelse af forløbet tydelig. Tove betoner netop den sociale kvalitet og engagementet hos lærerne, og deltager også selv ivrigt i undervisningen, mens Peter udtrykker sin skuffelse over det ”uprofessionelle”, som kan forstås som en oplevelse af manglende seriøsitet, jf. hans distance til hyggen og latteren i forbindelse med gruppeinddelingen. På et andet tidspunkt i klassen fremhæver han, at han ikke kan holde alt det ”*kvindefnيدر*” ud. Der er klart et kønnet aspekt i de forskellige oplevelser af daghøjskolens kvalitet, men også et generationsmæssigt. Peters provokerende udsagn i klassen og på skolen generelt kan ses som en modreaktion på de dominerende diskurser om socialt fællesskab og personlig involvering, som han tydeligvis ikke ønsker at deltage i.

På edb-forløbet, var der et andet engagement hos deltagerne. De fleste var meget opsatte på at få pc-kørekortet, og derfor var fraværet til den faglige undervisning heller ikke så udbredt et problem. En deltager, som havde gået på et mere alment forløb tidligere, fortalte under et interview:

”Det var jo en helt anden type, en helt anden type mennesker der startede på det der edb-hold. Altså det var virkelig nogle, som havde lyst til at gå der, ikke? Det kunne man godt mærke. Nogle der ville lære det, edb. Og man kommer jo heller ikke lige på det hold, hvis man ikke har lyst til det.” (Interview med kvinde fra daghøjskoleforløb a, d. 30 juni 1999)

Hun fortæller også senere at:

”Det lykkedes mig så at komme igennem og få lavet det der...få taget pc-kørekortet, men det var slet ikke målet med holdet [...] Det var bare meningen, at man skulle lære basis-edb. Men så var vi så en fem-seks piger på holdet, som var meget vilde med at tage det der pc-kørekort, og så havde vi det

som mål, ikke [...] jeg kunne mærke på mig selv, at jeg var nødt til at have et mål, altså for ligesom at ...at engagere mig mest muligt [...] Det var strengt fredag efter fredag at skulle have en prøve, men ...det lykkedes, og det er jeg jo glad for, og det har jeg jo levet højt på.” (Interview med kvinde fra daghøjskoleforløb a, d. 30. juni 1999)

På dette forløb var der netop et konkret og eksplicit mål for forløbet, og det var tilsyneladende med til at fastholde motivationen hos deltagerne her i højere grad end på det andet forløb. Den stærke faglige orientering kan dog let føre til et fokus på de tekniske færdigheder i sig selv. Bl.a. var deltagerne så fokuseret på at lære det, de skulle kunne til prøverne, at de sad og løste de samme opgaver igen og igen, uden større overvejelser om, hvad edb-kundskaberne skulle bruges til. Heller ikke i undervisningens tilrettelæggelse var der lagt vægt på, at deltagerne skulle anvende edb-kundskaberne i andre (selvdefinerede) sammenhænge.⁸⁰

På daghøjskoleforløb b var undervisningen primært projektor organiseret, kombineret med edb-undervisning. Det udløser mange diskussioner om, hvor vigtigt projektarbejdet er i forhold til de konkrete edb-kundskaber. En deltager sagde f.eks. under et interview:

”...men altså omkring det der edb, der sidder jeg altså nogle gange og tænker på engang i mellem, ’jamen det her, det er ikke bare for sjov’, og så synes jeg måske, at det kan være tidsspilde, at man lige pludselig skal til at lave et projekt og engagere sig utroligt meget i det, ikke? Og...hvad skal det bruges til, hvad kan det bruges til, hvad kan jeg bruge det til personligt, ikke? At man så lærer en hel masse, for det gør man, man lærer både at samarbejde og alt det der overordnede, fine ting, det er fuldstændig rigtigt.” (Interview med kvinde fra daghøjskoleforløb b, d. 4. maj 1999)

Her er også en tendens til, at deltagerne vægter det konkrete og håndterbare, det som giver formel kompetence af en slags, frem for de mere almene og personlige kvalifikationer (og også selvom det er ældre deltagere). Det kom også til udtryk ved, at der på holdet var mange diskussioner om, hvor mange timer de kunne få i edb-rummet. På denne daghøjskole var orienteringen mod det sociale og fællesskabet dog ikke så udbredt, bl.a. var der ikke morgensamlinger, og man søgte også mere åbenlyst at få deltagerne

⁸⁰ For en uddybning af denne problemstilling se Ahrenkiel og Jeppesen 1999.

tilbage til arbejdsmarkedet, bl.a. ved at deltagerne lavede jobansøgninger på skolen.

Undervisningens indhold og arbejdsformer

Selvom der ikke er specifikke krav til undervisningens indhold og organisering i lovgivningen (den ydre klassifikation er relativt svag), så er den indre klassifikation på de fleste forløb relativt stærk, fordi alle de forløb, jeg fulgte i perioden, var planlagt relativt minutiøst og de fleste deltagere skelnede mellem det faglige og det sociale, selvom det faglige indhold og arbejdsformer var forskellige på de forskellige forløb. På edb-forløbene var de 18 uger planlagt i forhold til moduler til pc-kørekortet, blandet med valgfag en dag hver uge. På det andet forløb var undervisningen primært projektorganiseret, men der var lagt edb-undervisning i edb-lokalet ind mellem undervisningen i almene samfundsfag, og de sidste tre uger var planlagt til job-søgning og udformning af handleplaner. På pædagogikforløbet havde Hanne inden forløbets start lavet et udførligt program for de 9 uger, hun havde holdet (som var halvdelen af den tid, hun tidligere har haft til pædagogikforløb.)

Hanne sagde under interviewet om sin planlægning, at uanset hvor lang tid hun har til et forløb, synes hun, det er svært at forene to dimensioner – dels at formidle noget viden til deltagerne og dels, at deltagerne får tid til at bearbejde stoffet:

”...jeg er i evigt dilemma, når jeg skal lave sådan et hold. Og mit dilemma består i, at jeg dybest inderst inde har et læringssyn, der hedder, at hvis man skal lære noget, så lærer man bedst ved at have fingrene nede i det selv. Det er den ene side af det. Samtidig så kan jeg se, at når jeg laver sådan et forløb og strukturerer det og kommer ting og sager i og hovedoverskrifter og emner og temaer og sådan noget, så har jeg så meget, jeg gerne vil fortælle dem, jeg har så meget jeg gerne vil aflevere også fordi, fordi jeg er af den mening, at når man kommer på kursus, så skal der altså være noget indhold, man skal ligesom føle, at man bliver rykket på en eller anden måde, at man får noget ny viden, nogle nye input. Øhm – En del af de deltagere, ikke alle, men en del af de deltagere, som er her, har ofte en meget begrænset begrebsverden. Jeg vil så gerne prøve at give dem nogle input, sådan så deres begrebsverden bliver større og mere rummelig, for at give dem nogle værktøjer og nogle redskaber til at

forstå lidt mere af det, der foregår omkring os i vores samfund og i det enkelte menneske, og hvad ved jeg. Så det er et dilemma for mig, fordi jeg kunne sagtens fylde 9 uger og meget mere ud med alt det, jeg synes, jeg har på hjertet, og samtidig så ved jeg godt, at man slår fra på et tidspunkt, hvis jeg bare laver ren tavleterror. Så for mig er det et spørgsmål om at kunne gøre både og. Og nogle gange får jeg skrævet så meget, at bukserne næsten revner.” (Interview med Hanne, s.5)

For Hanne er det en del af underviserrollen at præsentere deltagerne for nogle forklaringssammenhænge, som de så kan tage til sig. I praksis betød det, at en stor del af forløbet foregik med tavleundervisning, hvor forskellige kommunikationsteorier, teori om ”mennesket som samfundsmæssigt væsen”, teori om ”mennesket som biologisk væsen” og ”teori om mennesker som psykologisk væsen”, blev præsenteret. Blandingen af begrebslig tilegnelse og personlig udvikling er her tæt koblet sammen i intentionerne. I praksis blev den overordnede rammeplan fastholdt, dog med afvigelser, som f.eks. den 3. dag, hvor der som omtalt blev arrangeret en paneldiskussion på baggrund af en diskussion, der havde udviklet sig dagen før. Hanne mener også, at deltagerne havde mulighed for at få indflydelse på planlægningen:

”Så holdt jeg informationsmøde med dem [om onsdagen, som de skulle starte om mandagen, AA], hvor jeg inviterede dem til en kop kaffe, og så prøvede jeg at fortælle dem lidt om, hvad mine forestillinger var omkring det forløb. Hvad jeg kunne forestille mig, vi sådan kunne lave, jeg havde lavet rammeplan, sådan for hvad hovedoverskrifterne var i løbet af ugerne ikke, men hvor jeg også gjorde meget opmærksom på, at selvfølgelig var der nogle overordnede rammer og temaer, men at det var ikke anderledes, end at hvis vi pludselig blev meget grebet af noget, så var det det, vi forfulgte, og så var der noget andet, vi ikke nåede. Så de havde stor indflydelse på, hvad der var spændende, og hvad der var knapt så spændende. Eller mulighed for at få indflydelse i hvert fald.” (Interview med Hanne, s. 4)

Deltagerne var som beskrevet også blevet bedt om at skrive deres forventninger til arbejdsformer en af de første dage i forløbet, og her havde alle skrevet, at de gerne ville arbejde med blandede arbejdsformer. Den overordnede rammeplan blev dog i praksis fastholdt langt hen ad vejen. Hvis deltagerne skulle have haft ændret på programmet, skulle det have været ud fra de kriterier, som nævnes her, nemlig at de skal være ”grebet af det”

og give udtryk for, at det var spændende (jf. engagementsdiskursen). Samtidig har Hanne tilsyneladende fra starten gjort opmærksom på, at prioriteres noget op, så er der noget andet, de går glip af. Deltagerne nævnte i evalueringen af forløbet nogle emner, de gerne ville have arbejdet videre med, og her fik de også modspørgsmålet *'Hvad ville I så have undværet?'*, hvilket ingen af dem kunne udpege. På den måde gøres deltagerne også til medansvarlige for et skema, som på forhånd var fastlagt. Hanne er godt klar over, at nogle deltagere i evalueringen af forløbet gav udtryk for, at der have været for meget katederundervisning, men mener ikke der var plads til andet, fordi forløbet var blevet kortet af:

”Men hvis jeg nu selv kunne have bestemt, så ville jeg stadig have givet dem det tavleerror, som jeg så gav dem, men så ville jeg have lavet nogle øvelser, jeg ville have lavet nogle opgaver, jeg ville have bedt dem om at gå ud at undersøge nogle ting, jeg ville have lavet interview med dem, jeg ville have lavet livshistoriefortælling, jeg ville have lavet biografier, og hvad jeg nu kunne have fundet på, som havde gjort, at tingene blev internaliseret i deres personlighed, at det blev personliggjort, og det ikke bare er mig, der giver information, information, information [...] Og det synes jeg, der var for lidt tid til. Det var simpelthen for lidt tid til, at de får lov at dvæle, at de får lov at prøve at indoptage det, virkelig for alvor, og det er også derfor, tror jeg, at når de i evalueringen siger til mig, 'Men vi har glemt det, Hanne'. I gåseøjne, ikke? Jeg tror ikke på, de har glemt det, jeg tror, de kommer i tanke om det næste gang, de støder ind i nogle forskellige ord, eller noget de ser i fjernsynet, eller pludselig står de i en situation. Det tror jeg på, det bliver jeg nødt til at tro på, men det tror jeg også, de gør.” (Interview med Hanne s. 6)

Som beskrevet tidligere var alle deltagere heller ikke så engageret i gruppearbejder, så det har været en svær balance at holde, også ud fra hendes opfattelse af, at det er vigtigt at deltagerne tager den viden til sig, de får formidlet. Men grundlæggende kan man sige, at den dominerende arbejdsform var tavleundervisning, hvor den overordnede interne klassifikation mht. lærer/elev roller var stærk, og hvor fagopdelingen var forholdsvis stærk – det var primært læreren, der havde planlagt forløbet, og det var hende, der afgjorde, hvad man skulle arbejde med og diskutere hvornår. I næste afsnit, hvor jeg ser på regulering gennem undervisning vil jeg komme nærmere ind på, hvordan klassifikations og rammesætningsværdierne fungerede i denne klasseundervisning. Men disse arbejdsformer var dog

suppleret med gruppearbejder, hvor deltagerne i højere grad selv regulerede snakken, og også havde styr på tempoet og kriterierne, således at klassifikationen og rammesætningen her var svagere. Desuden var der en uge med projektarbejde, hvor deltagerne også i højere grad styrede arbejdsprocessen, dog med en stram regulering af tiden, der som omtalt betød, at deltagerne i højere grad kom til at lægge vægten på udformningen af projektet og de tekniske forhold omkring et projekt (procedureviden).

Afrunding

Daghøjskolens regulative diskurs er en konfiguration af i hvert fald fire diskurser, hvor nogle overlapper hinanden. En system/forvaltningsdiskurs, hvor fremmøde kontrol og strategiske praktikker i forhold til aktivering og arbejdsløshedsforanstaltninger dominerer. En arbejdsmarkedsdiskurs, hvor faglig kvalificering og instrumentelle praktikker og forholdemåder dominerer. En folkeoplysningsdiskurs, hvor fællesskabsånd, engagement i almene emner og sociale aktiviteter og oplysning om almene emner dominerer. Og en terapeutisk diskurs, hvor den personlige udvikling dominerer. I de daglige interaktioner på daghøjskolen synes folkeoplysningsdiskursen og den terapeutiske diskurs at være dominerende. Det ses bl.a. af, at den eksterne bestemmelse af fremmødekontrol rekontekstualiseres i daghøjskolens regulative diskurs som en intern forpligtelse på institutionen og dens fællesskabs- og engagementsværdier. Desuden ses tendenser til, at den målrettede faglige kvalificering nedtones til fordel for en vægtning af læring som en formål i sig selv og den personlige gevinst ved aktiviteterne. I daghøjskolens rekontekstualisering af disse diskurser, som også indgår i dens formålparagraf, underordnes den instrumentelle logik en selvrealiserings- og engagementslogik. Den regulative diskurs er altså en konfiguration af diskurser – en diskursorden med flere indbyrdes modsætninger, men med folkeoplysningsdiskurser og terapeutiske diskursers hegemoni. Denne diskursorden – og dens indlejrede klassifikationsprincipper kan betragtes som et udslag af daghøjskolernes historie, hvor det personlige og folkeoplysende var i højsædet i daghøjskolernes første år, men efterhånden som

daghøjskolerne institutionaliseres som et mere formaliseret led i indsatsen mod de ledige, og der kommer stærkere sanktionsmuligheder overfor de ledige, indtræder også andre diskurser i den overordnede regulering, der finder sted i daghøjskolen. Vi får en mindre stabil diskursorden, hvor andre elementer fra andre diskursordner får en mere fremtrædende rolle i dagligdagen.

Den omtalte diskursorden er på et overordnet plan med til at forme daghøjskolens sociale orden og dermed også daghøjskolens klassifikationsprincipper – dens måde at skelne mellem forskellige diskurser med forskellige konstituerende virkninger. Disse klassifikationsprincipper betyder også, at der i den daglige praksis stilles forskellige elevpositioner til rådighed; alle elever veksler mellem klientpositioner indenfor en forvaltnings/system diskurs, en elev position med vægt på formelle faglige kvalifikationer indenfor en arbejdsmarkedsdiskurs, en deltagerposition indenfor en folkeoplysningsdiskurs og en klientposition indenfor en terapeutisk diskurs. Men folkeoplysningsdiskursens og den terapeutiske diskurs' dominans betyder, at elever, der overvejende kan demonstrere forholdemåder (procedureviden), som ligger indenfor denne diskurs, f.eks. gennem engagement i de sociale aktiviteter og betoning af de personlige gevinster ved aktiviteterne, regnes for gode daghøjskoledeltagere. Samtidig gør folkeoplysningsdiskursens dominans det svært for elever, der ikke overvejende indtager en deltagerposition indenfor en folkeoplysningsdiskurs, at begå sig – og dermed begrænses deres læringsmuligheder indenfor undervisningsdiskursen, fordi denne er underlagt den regulative diskurs. Elever, som snarere indtager en klient- eller elevposition indenfor system- eller arbejdsmarkedsdiskursen, regnes ikke som gode daghøjskoledeltagere. De indtager dog snarere disse positioner i opposition til den officielle folkeoplysningsdiskurs – med deres passive tilstedeværelse eller fravær, udtryk for ønske om karakterer og prøver, udtryk for kedsomhed og ligegyldighed overfor forskellige aktiviteter, som f.eks. dagbogsskrivning og fælles arrangementer. Men netop det, at disse positioner defineres ved deres modsætning til den dominerende diskurs, betyder, at de ikke bryder afgørende med institutionens klassifikationsprincipper, men snarere reproducerer dem. Elevernes modstandspraktikker skaber ikke nye positionsmuligheder på tværs af de skel, institutionens klassifikationsprincipper etablerer, men reetablerer dem snarere.

I næste kapitel vil jeg bl.a. se på, hvad den regulative diskurs' betyder for den daglige undervisning. Her vil jeg se på et andet aspekt af rekonkretiseringsprocessen, nemlig regulering gennem undervisning og se på forskellige læringspotentialers skæbne i den konkrete undervisning.

6. Regulering og læring gennem undervisning – analyse af en sekvens af en klasserums-samtale

I forrige kapitel har jeg i min analyse af observationer set på regulering gennem et aspekt af den pædagogiske diskurs, nemlig den regulative diskurs (=den sociale orden). Denne analyse mandede ud i en identifikation af generelle klassifikationsprincipper i daghøjskolen. I denne analyse af en sekvens af en klasserumssamtale vil jeg se på regulering gennem et andet aspekt af den pædagogiske diskurs – undervisningsdiskursen. Ifølge Bernstein skaber den regulative diskurs med dens regulering af orden, relationer og positioner også en orden i undervisningsdiskursen, dvs. den regulative diskurs får også betydning for udvælgelsen, hastigheden, rækkefølgen og kriterierne for den viden og de kompetencer, der skal tilegnes. I dette afsnit vil jeg med en tæt lingvistisk analyse af en sekvens af en klasserumssamtale belyse, hvordan undervisningsdiskursen (regulering gennem undervisning) fungerer på mikroniveau. Dvs. at jeg i denne analyse vil se på, hvordan positioner og relationer etableres mere specifikt igennem undervisning, og hvordan specifikke faglige diskurser rekontekstualiseres i forhold til den regulative diskurs i den institutionelle kontekst. Ved at tage et skridt nærmere mikroniveau vil jeg få mulighed for via tekstanalyse at belyse de mere konkrete interaktioner og deres reguleringsformer, sådan som de finder sted i daghøjskolens hverdag, og belyse små tendenser til brud med de generelle mønstre i interaktionsformen klasseundervisning ("genren" klasseundervisning, jf. Chouliararkis påpegning af, at klasseundervisning generelt er stærk klassificeret og stærkt rammesat). Dvs. jeg får mulighed for at se på, hvor rammesætningen (kontrollen) svækkes og diskutere svækkelsers betydning for deltagernes læringsmuligheder, dvs. for brud med de generelle klassifikationsprincipper.

Jeg har delt min analyse op i to dele. I første del vil jeg foretage en meget tekstnær lingvistisk analyse af en kort sekvens af en klasserumssamtale og belyse, hvordan positioner og relationer etableres gennem undervisning, mens jeg i anden del inddrager en længere del af sekvensen og i højere grad fokuserer på det faglige indhold i undervisningen i relation til denne organisering af den. Opdelingen svarer nogenlunde til Faircloughs opdeling i diskursers identitetsmæssige og relationelle funktion på den ene side, og deres ideationelle funktion på den anden side. Ved at se på undervisningens form og indhold ønsker jeg at belyse sammenhængen mellem læringskontekst og læringsmuligheder og begrænsninger.

Den detaljerede analyse på mikroniveau er led i intentionen om at belyse sammenhængen mellem mikro- og makroniveauet, eller mellem lokale konkrete interaktioner og magtrelationer. Bernsteins begreber har netop dette dobbelte sigte. På den ene side "sociologiseres" klasserumskommunikation bl.a. med begreberne om klassifikation og rammesætning, på den anden side betragtes den pædagogiske kommunikation ikke bare som en videregivelse af magtrelationer udenfor institutionen, men som et medie, der i sig selv konstituerer meninger, relationer og identiteter. Ved at bruge Faircloughs lingvistiske tilgang til studiet af disse funktioner vil jeg også søge at belyse dialektikken mellem kommunikationsbetingelser og diskursers (re)konstruerende muligheder ved hele tiden at have rammesætnings- og klassifikationsværdierne for øje som betingelser for de konkrete tekstproduktioner, samtidig med at jeg vil se på, hvorvidt de konkrete tekstproduktioner bryder med de etablerede klassifikationsprincipper under hvilke betingelser. Bernstein beskriver også dynamikken mellem disse perspektiver som en "stemme-meddelelsesrelation". Mht. stemme vil jeg se på hvilke positioner, der i disse interaktioner bliver udstukket for deltagerne – hvilke stemmer de bliver tildelt – og hvordan de tager disse positioner op – hvilke meddelelser de producerer med disse stemmer (hvordan de positionerer sig), og hvordan de evt. udfordrer den stemme, de bliver tildelt. Det vil jeg bl.a. gøre ved at se på, hvilke positionsmuligheder læringsrummet mere specifikt giver, både for lærere og elever, og hvilke meddelelser, der produceres fra de forskellige positioner. Et vigtigt fokus i analysen vil blive på den samtidige tilstedeværelse af flere diskurser – interdiskursivitet - og

jeg vil se på, hvordan de forskellige stemmer spiller sammen med hinanden og udfordres, reproduceres eller rekonstrueres.

Som skrevet i forbindelse med afsnittet om operationalisering af begreber mener jeg, at hver situation i princippet har sin egen rammesætning. Ved at se på rammesætningen i detaljen og dermed i de enkelte situationer vil jeg få mulighed for at belyse under hvilke betingelser, der ser ud til at ske brud med etablerede klassifikationer. Dette er et vigtigt aspekt af læringsperspektiverne, som jeg har udledt af det teoretiske grundlag i Bernstein og Fairclough.

Bernstein bestemmer rammesætning som hhv. udvælgelse, rækkefølge, hastighed og kriterier. Bernsteins generelle begreber kan imidlertid ikke belyse, hvordan disse aspekter mere specifikt fungerer i konkrete klasserums-samtaler. For at belyse rammesætningen i detaljen vil jeg inddrage en række lingvistiske analysebegreber, sådan som Fairclough anvender dem for at belyse konkrete tekstproduktioners betydning. Ved at se på ”turtagning” og ”emnekontrol”, ”kontrol af dagorden” og ”ordvalg” m.m. kan jeg belyse, hvem der styrer udvælgelsen af stof, rækkefølgesystemer og hastigheden i formidlingssituationen. Ifølge Fairclough er disse begreber velegnet til at studere den ”interaktionelle kontrol”, hvilket Bernsteins begreb om rammesætning netop søger at sætte fokus på. Jeg vil også inddrage analyse af tekstens præsuppositioner, (hvad den forudsætter), for bl.a. at diskutere ”kriterier”, ligesom jeg vil se på ”politeness-strategier” og ”modalitet” for at belyse, hvor eksplicit eller implicit disse kriterier bliver formidlet, og sætte dette i relation til Bernsteins begreb om usynlig pædagogik. De enkelte analysebegreber bliver introduceret efterhånden som jeg anvender dem. Jeg slutter analysen af med en opsamling i forhold til at belyse undervisningsdiskursen i sin helhed. I hvor høj grad er det eleverne eller læreren, der styrer de enkelte begivenheder mht. de forskellige aspekter undervisningsdiskursen, og er disse aspekter formidlet eksplicit eller implicit? Samtidig vil jeg se på hvilke konsekvenser den usynlige pædagogiske lærings-kontekst har for deltagerens læringsmuligheder.

Den korte sekvens

Sekvensen er udvalgt af flere grunde. For det første fordi den rummer bidrag, både fra lærer og deltager (i modsætning til lange perioder, hvor det kun er læreren, der fortæller), og dermed rummer mulighed for at se på interaktionsmønstrene. For det andet fordi det er starten på undervisningen, hvor der er mulighed for at se på, hvordan de kommer i gang, og dermed at belyse intentionen med undervisningen, sådan som den bliver præsenteret for deltagerne. For det tredje fordi den rummer nogle typiske interaktionsmønstre – hvem der deltager i samtalen på hvilke måder.

Sekvensen er starten på undervisningen en mandag, den tredje uge i forløbet. Båndet starter lidt efter 9.30 om formiddagen. Fra 8 - ca. 9.15 har der været morgensamling, hvor klassen bl.a. har snakket om forskelle på VUC og daghøjskolen, som jeg tidligere har beskrevet. I pausen har der været generel småsnak mellem nogle af de ældre deltagere i klassen, mens de tre yngre deltagere, der var til stede denne dag, ikke deltog i snakken. Hanne kommer tilbage til klasserummet kl. ca. 9.30 og fortæller, at der ikke er besked fra Thomas og ingen ved hvor Birgit, Susan eller Peter er henne. Til stede her kl. 9.30 er Christina, Helle, Jytte, Lone, Anne, Pernille, Charlotte og Tove, foruden mig.

Bordene står i hesteskoform. På den ene side sidder normalt Peter, Line, Christina og Gitte, nederst i hestekoens sidder normalt, Helle, Jytte, Lone, Anne og Thomas, så sidder jeg ved hjørnet på den anden langside, lige ved døren, og så kommer Pernille, Charlotte og Tove. Der er således allerede en slags gruppering med de yngste deltagere på den ene fløj (Peter Line, Christina og Gitte), mange af de ældste deltagere i bunden (Helle, Jytte, Lone og Anne), et tavst hjørne (Thomas, som er handicappet, og som jeg af og til hjælper, og mig i det andet hjørne), en ung (Pernille) og så to ældre deltagere (Charlotte og Tove) på den sidste langside. Katederet står ud for fløjen med de unge. Hanne sidder sjældent ved katederet, men står som regel midt mellem de to fløje eller ved tavlen.

Hanne har forinden fortalt mig, at de i dag skal have en opsamling på nogle ”hængepartier” fra diskussioner ugen før om nogle artikler om kønsforskelle, som hun havde delt ud. Da jeg tænder båndoptageren, har hun

lige forinden snakket med Helle om, at hun ikke var der, da de snakkede om teksterne og prøver at finde ud af, hvordan hun kan komme ind i diskussionen.

Læsevejledning til udskrift:

- Punktummer markerer pauser i snakken
- Underscores efter et ord (ord_) eller dele af et ord markerer afbrydelser, enten ved at den talende korrigerer sig selv/ændrer sin formulering, eller en anden afbryder
- Lodrette streger på tværs af to linjer i teksten markerer overlappende tale
- Semikolon markerer forlængelse af en stavelse
- De lige streger i venstre margin markerer en transaktion (se senere)
- Venstre klammeparenteser i venstre margin markerer en udveksling (se senere)
- Understregninger markerer ord, der lægges tryk på i udtalen
- Parenteser med ??? markerer uklar tale, enten fordi der bliver snakket i munden på hinanden, eller pga. problemer med optagelsen
- I kantede parenteser er skrevet ekstralingvistiske udtryk (grin, toneleje, suk osv.)

I { 1 Hanne: Men hvis nu vi lige tager.. en lynhurtig en at dem der I ved nok...vi snak-
2 ker lige med læringspartneren...om det..... hvad der har gjort indtryk på os... så
3 kan du jo lige hør_ være med på en lytter
4 Helle: ja

II { 5 Hanne: og høre hvad.....Christina du var her heller ikke, hvordan var det
6 nu det var med det, eller var det der du var her eller sådan, det kan jeg ikke lige
7 huske [meget hurtigt]
8 Christina: | Nej
9 Jytte: | Christina var her ikke

III { 10 Hanne: Nej...Måske skulle vi så tage en fælles...ikke? Sku' vi ikke gøre det?...Så
11 vi lige sådan Hvor var det nu vi slap?
12 Helle: Men jeg læste den derhjemme, artiklen, og jeg læste den højt for min kære-
13 ste

IV { 14 Hanne: Nej gjorde du det [begeistret]
V { 15 Helle: for vi snakkede | om_ ja fordi at jeg | læst_ (???)
16 Hanne: | Lyttede han?

VI { 17 Helle: Ja. Han sagde det' der sgu nok noget om... Sagde han... Men jeg har gjort
18 det til en vane nu, sådan næsten... at..hver gang jeg kommer hjem med noget nyt
19 her... så; læser jeg det op for ham om aftenen sådan at vi kan snakke om det
20 Hanne: okay..ja

VII { 21 Helle: så han også får noget ud af det
22 Hanne: ja så han også har gået på kursus

VIII { 23 Jytte: [Griner]
24 Hanne: Nej, så han forstår i hvert fald hvad det er du er optaget af, hvad | hvad der
25 rør sig i dig
26 Helle: | ja; |

IX { 27 hmn, prøver på det i hvert fald
28 Hanne: Ja, der (deles???) [meget lavt stemmeleje]
29 Helle: Ja;
30 Hanne: Ja...

X { 31 Men vi fik i hvert fald lavet nogle noter..og Peter, det kan være det er derfor Peter
32 ikke er her i dag...
33 Helle: [Griner]
34 Hanne: Fordi han | han var rimeligt meget op på dupperne
35 Helle: Nå ok
36 Hanne: Det synes han var noget vrøvl... | det der blev sagt
37 Helle: | Nå
38 Hanne: Men det er vel muligt.....

{ 39 Men hvis vi nu skal prøve at tænke over hvad det var...Hvad var det nu det var
40 og hvad... var der noget af det der især satte nogle ting i gang eller man har så-
41 dan..... tumlet lidt med siden hen..... [blidt] i sit eget lille indre univers.....
42 Jytte: Altså jeg synes det var interessant at der nu virkelig er en forsker der har
43 fundet ud af at vi er forskellige. Altså oh | her_ herinde, ikke? [peger på sit hoved]
44 Hanne: hmn hmn | |
45 hmn

XI

46 Jytte: Fordi at så forstår man bedre de der ting... og som man altid bare har sagt
47 ikke?
48 Det der med mænd. | Åh mænd kan kun een ting ad gangen
49 Hanne: Jo | ja
50 Jytte: Det ka' de jo rent faktisk kun
51 Hanne: [Griner]
52 [andre griner med]
53 Jytte: [Hæver stemmen – for at trænge igennem og opmuntret af de andres grin]
54 At det er ligesom om nu er det blevet lovligt, at de.
55 Hanne: | [griner højt]
56 Jytte: Nå men det er i orden, fordi vi vi virker så anderledes herinde i hovedet,
57 ikk? | altså
58 Hanne: | Ja
59 Jytte: de er anderledes... inde i hovedet, ikk?
60 Hanne: Ja
61 Jytte: End os, ikke?
62 Hanne: | Jo
63 Jytte: | herinde
64 Hanne: det var så et af de steder hvor Peter måtte opgive at opponere fordi
65 han.... sådan som vi fik talt om det i hvert fald oplevede han at det var....oh;
66 mænd simpelthen var mindre.... kloge og begavede og mindre
67 Flere: | hmn
68 Jytte: | Det var jo ikke det det handlede om
69

XII

Sekvensens struktur

Jeg er inspireret af Sinclair og Coulthard, som ud fra en funktionel forståelse af grammatik har udarbejdet et beskrivende system til at analysere klasserumssamtaler. I deres opgør med den formelle grammatiks fokus på leksikalske betydninger i enkelt sætninger, mener de, at mening kun kan udledes af konteksten:

”...only by examining the context in which an utterance is produced, the pre-suppositions behind the utterance, the intention of the speaker and the respondent, and the evidence available to a decoder, can one really understand the meaning of an utterance” (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 2)

Sinclair og Coulthard satte sig for at udarbejde et system til beskrivelse af længere tekstsekvensers struktur. De valgte at tage udgangspunkt i klasserumssamtaler, da de var overbevist om, at de var mere systematisk organiseret end almindelige hverdagssamtaler. De mener, at klasserumssamtaler er styret af klare regler, og man kan som analytiker beskrive klasserumsdiskursers⁸¹ funktion ud fra deres placering i konteksten. Intentionen med en sætning kan ofte kun forstås på baggrund af tidligere udsagn, og med henblik på, hvilke udsagn, der forventes at følge efter. Sinclair og Coulthard bruger begrebet ”taktik” til at forstå betydningen af en sætnings placering i en tekstsekvens. De deler en klasserumssamtale op i 5 enheder – time, transaktion, udveksling, træk (engelsk: ”moves”) og handling. Timen er den mest overordnede enhed, og den består af flere transaktioner, som består en eller flere udvekslinger, som består af et eller flere træk, som består af en eller flere handlinger.

”Handlinger” svarer stort set til sproghandlinger. En handlings formelle grammatik behøver ikke at være i overensstemmelse med dens funktion. En ytring, som grammatisk er et spørgsmål, kan lige så godt være en kommando (det grammatiske spørgsmål ”Uh, er det ikke koldt herinde?”

⁸¹ Sinclair og Coulthard anvender begrebet diskurs i betydningen længere tekstsekvenser, hvor den lokale (tekstlige) kontekst er i fokus.

kan afhængig af situationen tolkes som en dirigerende ytring om, at nogle skal lukke vinduet, mens konstateringen ”I snakker” i en situation, hvor eleverne godt ved, de ikke må snakke i timerne, funktionelt er en kommando). ”Træk” beskriver Sinclair og Coulthard stort set som intentioner f.eks. at få nogle til at sidde stille, der kan indeholde flere (sprog)handlinger. ”Udvekslinger” indledes eller afsluttes med grænseudvekslinger, som minimum består af et rammesættende træk – f.eks. ”Nå, i dag skal vi øve tabeller” hvor ”nå” er et rammesættende træk, som efterfølges af et fokuserende træk (”i dag skal vi øve tabeller”), som fortæller klassen, hvad udvekslingen handler om. Mellem grænseudvekslingerne er der som regel informerende, vejledende, styrende eller lokkende/opfordrende/fremkaldende udvekslinger. En typisk klasserumsudveksling er ifølge Sinclair og Coulthard en lokkende/opfordrende udveksling. Den består typisk af tre træk; ”initiativ”, ”besvarelse” og ”tilbagemelding”, evt. efterfulgt af ”evaluering” – et såkaldt IRF-format (initiating, response, feedback). De opfordrende udvekslinger består ofte af spørgsmål fra lærerens side, som eleven besvarer, hvorefter læreren giver feedback. Sinclair og Coulthard viser, at megen klasserumsdiskurs fokuserer på at teste elevernes viden (at læreren stiller spørgsmål, som han eller hun allerede kender svaret på) og øver dem i at sige ting, som er i overensstemmelse med skoles kriterier (jf. Bernsteins fremstilling af den regulative diskurs’ funktion). Et feedback består normalt af en form for bekræftelse (”ja, rigtigt”), og når de ikke forekommer, er det ofte et indirekte negativt feedback, eller der kan være tale om en accept af besvarelsen, hvis læreren fortsætter interaktionen.

Fairclough kritiserer Sinclair og Coulthards tilgang for at fokusere for meget på den lokale formidlingskontekst og for ikke at forbinde det, der foregår i samtalerne, med bredere sociale forhold og historiske forandringer (Fairclough 1992, s15). Det betyder, at deres analyser får samtaler til at virke meget harmoniske og mere homogene, end de faktisk er. De mangler kort sagt et blik for, hvordan magtrelationer former de diskursive praktikker og dermed for, hvor forskellige klasserumsinteraktioner faktisk er. Klasserumsdiskurser er ofte dybt ambivalente hævder Fairclough, og hvis man ikke bare betragter samtalerne fra lærerens perspektiv og intentioner, bliver der ofte langt flere tolkningsmuligheder af samtalerne. I stedet for at

betragte f.eks. en elevs bidrag som en misforståelse af læreren, kan det også tit betragtes som ikke-deltagende svar på et ambivalent spørgsmål fra læreren. En sætnings funktion kan ikke bare beskrives af neutrale analytikere, hævder Fairclough. Han mener, at Sinclair og Coulthard behandler deres tekster som produkter, frem for at se dem som led i en proces, hvor tekster produceres og tolkes, selvom begrebet taktik kunne lægge op til at se på tekstproduktion og -tolkning. En teksts mening kan ikke afgøres entydigt, hverken for en analytiker eller for tekstproducenter og teksttolkere. Tekster er ofte flertydige og ambivalente både for tekstproducenter og tolkere – også i situationen. Denne tekstlige heterogenitet må være i fokus, hvis man vil forstå, hvordan tekster er *blevet anbragt* i klasserum gennem sociale og historiske kampe og forandringer. De er der ikke bare tilgængelig for beskrivelse, men må tolkes ind i en bredere kontekst. Det er netop dette fokus på sammenhængen mellem den lokale formidlingskontekst og den bredere sociale kontekst, som jeg mener at kunne beskrive med Bernstein. Men når jeg alligevel anvender Sinclair og Coulthards beskrivelsesapparat sammen med en række andre lingvistiske analytiske begreber, er det for at kunne komme i dybden med, hvad der sker lokalt, og forbinde det med de institutionelle rammebetingelser. Jeg mener godt, at Sinclair og Coulthards beskrivelsesapparat kan bruges til at få øje på heterogeniteten i klasserumsdiskursen, hvis man ikke entydigt bestemmer funktionen af en handling, et træk, en udveksling osv. men netop fastholder blikket for det ambivalente og flertydige i de forskellige bidrag i en samtale.⁸²

Jeg tager udgangspunkt i Sinclair og Coulthards analytiske begreber, særligt med henblik på at diskutere sekvensens struktur. Som skrevet indledningsvist til analyseafsnittet mener jeg, at hver situation i princippet har sin egen rammesætning. Ved at inddrage Sinclair og Coulthards beskrivelsesapparat, bliver det muligt at gå ind i hver enkelt situation og se på, hvem der styrer overgange mellem transaktioner, kontrollerer udvekslingerne osv. Senere går jeg mere ind i de specifikke træk i hver transaktion og ser på, hvordan intentioner formidles gennem forskellige typer sproghandlinger og hvilke meddelelser, der videregives gennem en sådan opbygning af

⁸² Desuden indgår den bredere kontekst belyst i forrige kapitel som baggrund for tolkninger i denne analyse. I forrige kapitel så jeg bl.a. på "anbringelsen" af diskurser i klasserummet via afsnittet om daghøjskolernes historie, ligesom de etnografisk inspirerede analyser bidrager til at belyse teksttolknings- og produktionsprocesser på et generelt plan.

samtalen. I analysen af de enkelte transaktioner inddrager jeg også andre lingvistiske analysebegreber. I denne fremstilling af analysen starter jeg med at beskrive den overordnede struktur på sekvensen for derefter at gå mere i detaljen med hver del, hvilket vil sige, at jeg starter med at fremstille nogle af konklusionerne, og først derefter kommer med baggrunden for disse konklusioner.

Den overordnede struktur

Jeg har inddelt sekvensen i 4 transaktioner, hvor der tales om forskellige ting. Hver transaktion i denne samtale indledes med en grænseudveksling ”Men”, som markerer en overgang fra et samtaleemne til et andet. Første transaktion er der, hvor læreren forsøger at få klassen i gang med at diskutere teksten og indtryk fra sidste gang, blandet med spørgsmål om fravær. Anden transaktion er Helles fortælling om at have læst teksten derhjemme, tredje transaktion er lærerens referat til Peters reaktion på diskussionen sidste gang, og fjerde transaktion er Jyttes fortælling om sit indtryk af teksten. Tre ud af fire transaktioner indledes således af læreren, hvilket peger på, at det er hende, der primært styrer, hvilke emner, der tales om.

Hver transaktion består af en eller flere udvekslinger (12 i alt), som er markeret ved venstreklammer. De fleste udvekslinger består af et initiativ fra lærerens side, som en eller flere elever giver respons på, hvorefter læreren giver implicit eller eksplicit feedback. Det implicite feedback kommer bl.a. ved at læreren tager et nyt initiativ. Læreren afslutter således ofte udvekslinger ved at ved at komme med nye opfordringer, da ingen elever umiddelbart tager tråden op. Udveksling nr. IV, VII og VIII har dog ikke denne IRF-struktur; her er det en elev, der tager initiativet, og læreren, der følger op på initiativet. Jeg vender tilbage til disse udvekslinger senere. De fleste bidrag fra lærerens side består af opfordringer til at komme i gang med bestemte diskussioner (l.1-3, l.10-11, l.31, l.39-41), og/eller spørgsmål enten for at dreje diskussionen ind på bestemte emner (l.5-6), eller opfølgende spørgsmål for at få uddybet bestemte aspekter af elevers bidrag (l.13, l.16), eller at give feedback på elevers besvarelser (l.20, l.22, l.24, l.28, l.30, l.45, l.50, l.52, l.56, l.59, l.61, l.63), eller referater til sidste undervisnings-

gang, hvor det også drejer sig om at få belyst bestemte aspekter af diskussionen den gang (l.31-32, l.36, l.65-67) og (re)vurderet disse (l.39).

Dette overordnede mønster på sekvensen vidner om, at læreren styrer organiseringen af interaktionen ved at åbne og lukke de fleste udvekslinger, de fleste gange ved at iværksætte et nyt initiativ, enten, når eleverne ikke besvarer hendes opfordringer, eller ved at søge at få belyst bestemte aspekter af en elevs bidrag. En konsekvens af dette er, at læreren styrer hvilke emner, der skal tales om, eller hvilke aspekter af emnet, der skal belyses. Eleverne tager primært ordet for at besvare lærerens spørgsmål og opfordringer. En elevs bidrag består af et kort svar, en anden elev svarer kort på et direkte spørgsmål, som bliver stillet midt i et andet initiativ, samme elev tager ordet på opfordring af læreren og slutter sit bidrag, da det bliver "overtaget" af et nyt initiativ fra læreren. En tredje elev får mulighed for at snakke gennem længere tid, men også dette bidrag bliver afrundet af læreren, da hun kommenterer det og søger at dreje debatten ind på, hvordan teksterne egentlig skal forstås (en dagsorden, som også fremgår senere i udskriften, hvor hun fortæller, hvad der er tekstens pointe). Det er som om læreren har en dagsorden på forhånd, også selvom det er blandet med åbne spørgsmål, hvor hvad som helst tilsyneladende kan bringes frem. Læreren signalerer hermed, at hun ikke bare ønsker at være i en "lærerposition", men også at indtage en "diskussionspartnerposition", men må fastholde sin lærerposition, da ingen elever umiddelbart tager ordet på hendes opfordring

Ser man turtagningsmønsteret, er hvert andet bidrag fra læreren, hvilket vil sige, at kommunikationen udelukkende går mellem lærer og elev, ikke mellem eleverne indbyrdes.⁸³ Det betyder, at der på trods af en kraftig verbal opfordring til, at eleverne tager ordet, for det meste kommer fokus på læreren.⁸⁴

Nogle af udvekslingerne er meget lange, mens andre er meget korte. De korte udvekslinger er kendetegnet ved lukkede spørgsmål, de længere ved mere åbne spørgsmål, som opfordrer eleverne til at fortælle, hvilket to

⁸³ At jeg bruger ordet "elev" her skyldes, at det primært er som elever, de positioneres, netop ved at kommunikationen går mellem læreren, der har ret til at styre diskussionen ved at stille spørgsmål og forslag, og elever, der besvarer lærerens spørgsmål.

⁸⁴ Senere er der dog eksempel på, at eleverne diskuterer indbyrdes. Det kigger jeg nærmere på i analysen af den længere sekvens.

af eleverne da også gør. De halvlange udvekslinger blandes ofte med kortere udvekslinger med lukkede spørgsmål, f.eks. i første og anden transaktion, hvilket bevirker, at elevernes bidrag for det meste kommer til at bestå af svar på disse, og ingen umiddelbart følger opfordringen til en mere almen diskussion af teksterne. Det er særligt tydeligt i første transaktion, som starter med en opfordrende udveksling, som umiddelbart efterfølges af en ny udveksling (nr. II), som drejer sig om at få svar på, om Christina var til stede sidst, hvilket kræver et ja/nej svar, som Christina da også blot giver, uden at besvare lærerens første initiativ.

Udveksling I indeholder to opfordringer, først henvendt til hele klassen om at snakke sammen to og to, anden gang henvendt direkte til en enkelt elev, om at hun så bare kan lytte og dermed komme ind i diskussionen. Denne opfordring besvares også bare med et kort ”ja”, hvorefter læreren kommer med det lukkede spørgsmål til Christina, og efter de korte svar kan hun genoptage tråden med at opfordre til, at nogle fortæller om, hvad de har tænkt på siden sidst i forhold til diskussionen og teksterne dengang (udveksling III). Denne karakteristik af udvekslingerne peger på, at der tilsyneladende er en åben kontekst, hvor hvad som helst kan bringes på banen, men der bringes mere lukkede spørgsmål ind, som medvirker til at lukke af for mere brede og almene debatter.

Det er dog ikke alle udvekslinger, hvor læreren tager initiativet. Undtagelser er udvekslinger IV, VII og VIII, hvor det er eleven Helle, der tager initiativet. Hun begynder at fortælle om, at hun har læst teksten højt derhjemme for sin kæreste. Hendes første bidrag i den 2. transaktion kan ikke ses som en direkte besvarelse af lærerens opfordring lige forinden til at fortælle om, hvor de slap sidst. Men udveksling IV kan betragtes som en indirekte besvarelse af et endnu tidligere initiativ fra læreren til at få de deltagere med, som ikke var til stede sidst gang, da de talte om teksten. Indirekte er der altså tale om en besvarelse af lærerens tidligere initiativ, men Helle holder gulvet⁸⁵ og snakker umiddelbart videre, selvom hun bliver afbrudt af et spørgsmål fra læreren (”nej gjorde du det”), men afbryder så sig selv, for at besvare lærerens spørgsmål, hvorfor udveksling V er indeholdt i udveksling IV. Lærerens spørgsmål kan dermed både betragtes som et feed-

⁸⁵ Betegnelsen ”at holde gulvet” vil sige, at man bevarer taleretten ved at tale længe og ignorere andres indlæg.

back på Helles initiativ og som et nyt initiativ fra læreren. Som feedback er der dog ikke tale om en tilbagemelding på det propositionelle indhold i initiativet. Spørgsmålet stilles, inden Helle når at gøre sin sætning færdig. Hun er i gang med at fortælle om begrundelsen for at læse op for kæresten, som var en interessant diskussion om emnet de havde haft derhjemme – hun fortsætter udveksling IV i linje 15 (”for vi snakkede om_”), selvom Hanne iværksætter det nye initiativ i linje 14. Helle afbryder dog sin beretning om, hvad de havde snakket om derhjemme for i stedet at besvare Hannes spørgsmål (det er derfor, jeg har valgt at betragte udveksling V som en selvstændig udveksling midt i udveksling IV). Det betyder, at man kan betragte udveksling V som et nyt initiativ midt i en elevs initiativ, hvorved diskussionens emne drejes i retning af handlingen at have læst op derhjemme, og ikke på indholdet af samtalen derhjemme, som kunne være en besvarelse af initiativet til at fortælle om, hvad der har gjort indtryk fra linje 2. Og dette initiativ i udveksling V følges op af en besvarelse fra Helle, som hun heller ikke når at færdiggøre, inden læreren med et nyt spørgsmål får drejet diskussionen i endnu en ny retning i udveksling VI (”Lyttede han?”). Dette initiativ bevarer Helle da også med et kort ”ja”, og går så videre med at fortælle, at hun altid læser teksterne fra undervisningen højt for kæresten, hvorved hun igen tager gulvet, og derfor betragter jeg udveksling VII og VIII som Helles initiativer, og der er overlap mellem udveksling VI og udveksling VII. Disse initiativer giver Hanne respons på med et understøttende ”ja, okay” og en udvidet kommentar til Helles udsagn, hvorefter Hanne igen tager initiativet i udveksling nr. IX ved at uddybe hendes tolkning af, hvad Helle har fortalt, nemlig ved foreslå, at det er vigtigt for hende, at manden forstår, hvad hun beskæftiger sig med.

Disse undtagelser fra det overordnede mønster med, at læreren tager initiativ til hver udveksling, og slutter den med et nyt initiativ, er således ikke entydige undtagelser, idet hele transaktionen kan betragtes som en implicit besvarelse på opfordringen til at fortælle om, hvad der har gjort indtryk, og fordi den som de andre udvekslinger afsluttes med et initiativ fra læreren. Desuden afbrydes initiativet af lærerens forsøg på at bringe bestemte aspekter af Helles bidrag i fokus, og kun fordi Helle svarer kort på disse og holder gulvet ved at bringe andre aspekter ind i diskussionen, formår hun at tage initiativet i 3 ud af de 12 udvekslinger.

Transaktion nr. 3 og 4 har jeg valgt at betragte som bestående af kun hhv. en og to udvekslinger. Det skyldes, at de forskellige bidrag kan ses som led i samme træk i udvekslingen. Udveksling X starter med en grænseudveksling ”men”, som markerer overgang mellem en udveksling og en ny og et fokuserende træk, hvor Hanne refererer til sidste gang (”vi fik i hvert fald lavet nogle noter”) Derefter følger en række fokuserende træk, hvor Hanne refererer til Peters reaktion sidste gang. De mange fokuserende træk kan ses som et langt initiativ til at sætte en diskussion i gang om, hvordan teksten fra sidst skal forstås. Læreren starter med at referere, at de fik taget noter og forsøger på den måde at vende tilbage til initiativet fra tidligere ”hvor var det nu vi slap?” (l.11). Disse referencer kan ses som et forsøg på at etablere en sammenhæng i undervisningen, en sammenhæng som hun også søger at erklære ved i næste initiativ at kæde Peters fravær sammen med undervisningen sidst. På den måde er hun også som lærer med til at sætte en mere specifik dagsorden, som går på det, der foregik i skolen (i modsætning til det, der blev talt om hjemme hos Helle). Hele udvekslingen består af lærerens kommentarer til Peters reaktion og fravær, og Helles understøttende respons i form af små kommentarer, der ikke afbryder, men blot opmuntrer læreren til at fortsætte. Ingen elever går ind og tager ordet, heller ikke da læreren afslutter med en vurdering ”men det er vel muligt”, som kan ses som en opfordring frem for en vurdering, et forsøg på at fremprovokere en diskussion i klassen.

Udveksling XI starter med en ny grænseudveksling ”men” og en ny opfordring til deltagerne om at fortælle om, hvad de har tænkt over siden sidst – det er endnu ikke lykket at få klassen i gang med en diskussion, eller at få en til at fortælle om dette. Denne gang går Jytte ind og fortæller, hvad hun synes, der var ”interessant”, og alle hendes replikker frem til linje 64 kan ses som en lang besvarelse af initiativet, der bliver forlænget af Hannes understøttende små kommentarer (”hmm” og ”ja” og latter). Denne besvarelse afsluttes så med en tilbagemelding fra læreren i form af en påstand om, at det var det Peter reagerede på, og et nyt fokuserende træk, som indleder udveksling nr. 12, med en påstand om, hvordan Peter havde forstået diskussionen, hvorefter Jytte understøtter påstanden med konstateringen ”Det var jo ikke det det handlede om”.

Det overordnede indtryk fra dette udvekslingsmønster er altså, at eleverne positioneres og positionerer sig meget forskelligt i de forskellige udvekslinger med læreren. Christina svarer meget kort på et ja/nej spørgsmål om hendes fravær og går ikke yderligere ind og tager ordet i resten af sekvensen (og heller ikke i resten af timen), men forbliver passiv. Helle opponerer derimod mod denne potentielle klientposition, hvor fravær kædes sammen med passivitet og behov for hjælp til at kunne følge med i klasse-diskussionen/lærerfrelægningen. Helle opponerer mod denne sammenkædning og fremhæver gennem sine meddelelser, at fravær ikke behøver at være ensbetydende med passivitet og behov for hjælp. Dermed meddeler hun sig på tværs af de etablerede klassifikationer – de skel der er mellem aktiv og passiv, engageret deltager og passiv klient, deltagende og fraværende. Den potentielle klientposition afviser hun altså at indtage ved at tydeliggøre, at hun godt kan være aktiv og kan tale med, selvom hun ikke var til stede sidste gang. Læreren formår dog til sidst at overtage Helles initiativ, hvorved læreren bliver styrende for, hvor længe Helles indlæg skal vare. Tilsvarende sker i den sidste transaktion, hvor Jytte får lov til at udbrede sig om sit indtryk af teksten, men så får Hanne drejet diskussionen ind på sin dagsorden fra tredje transaktion igen, nemlig at få diskuteret den (mis)forståelse af teksten, som Peter havde givet udtryk for. Derved bliver læreren også styrende for bidragenes længde og dermed for tidsaspektet i regulering gennem undervisning. Eleverne skal altså være meget aktivt udmeldende, hvis de skal have en chance for at komme på banen, og de elever, der magter at indtage en sådan engagements stemme, får også positioneret sig som gode elever, der taler med læreren og bliver understøttet af dennes små kommentarer. Det ser med andre ord ud til, at de elever, der formår at genkende og realisere en engagementsdiskurs også får positioneret sig som gode elever, mens elever, der ikke reproducerer en sådan diskurs, må indtage en mere passiv position, hvor de er fraværende i klasse-diskussionen.

Lærerens tilbagemeldinger til eleverne er dog også forskellige, hvilket jeg vil søge at belyse ved at gå mere specifikt ind i forskellige transaktioner.

Første transaktion

Første transaktion går fra linje 1 til linje 10 og drejer sig om, at Hanne ønsker at få deltagerne til at repetere og reflektere over teksterne og diskussionen fra sidst. Den indledes med en grænseudveksling ("Men"), efterfulgt af et opfordrende træk ("hvis I nu lige...") henvendt til hele klassen om at snakke sammen to og to, efterfulgt af endnu et opfordrende træk, en opfordring henvendt direkte til en enkelt elev – Helle – til at hun så lytter og ikke bare hører, som Hanne først er i gang med at formulere det. Dette refererer højst sandsynligt tilbage til en diskussion, de har haft tidligere om forskellen på at høre og at lytte. Helle svarer med et bekræftende og entydigt besvarende træk - "ja". Hanne tager da også hendes svar som en bekræftelse, for hun fortsætter med at uddybe sin opfordring til Helle ("og høre hvad") efter Helles bidrag. Dette IR- uden eksplicit F-format kan i dette tilfælde tolkes som et velfungerende samspil mellem lærer og elev, hvor feedbacken er unødvendig, (fordi Helle ikke behøver opfordringer til at følge med), men tværtimod tillader, at læreren kan fortsætte med sit initiativ.

Men så starter Hanne, efter en kort (tænke)pause, en ny udveksling med Christina, der går tilbage ("heller ikke") til en tidligere udveksling om, hvem der ikke havde været med sidst. Denne vendte tilbage til en tidligere udveksling, midt i en anden udveksling, med en pause til grænsemarkering, indikerer en for læreren vigtig intention om at få alle med. At gøre det, der foregår i klassen, til et fælles projekt, som alle har mulighed for at være engagerede i, jf. også udvekslingen med Helle, hvor hun korrigerede sit ordvalg fra "høre" til "lytte", som jo netop signalerer mere aktiv deltagelse. Intentionen om at få alle med betyder imidlertid, at der bruges forholdsvis megen tid på disse opsamlings, ikke bare på den indholdsmæssige side, men på at få klarhed over, hvem der rent faktisk var til stede, og dermed overhovedet har mulighed for at deltage i diskussionen. En deltagelse som dermed bliver fremstillet som umulig, hvis man ikke har været til stede. Denne intention medfører mange afbrydelser i samtalerne, og de er lang tid om at komme i gang med den indholdsmæssige diskussion, som ligger i lærerens første initiativ. Og resultatet bliver da også, at de ikke kommer til at snakke sammen to og to, men repeterer samlet for hele klassen.

Udvekslingen med Christina består stort set af en spørgende monolog fra lærerens side, som hun fremsiger meget hurtigt. Først konstaterer hun, at Christina heller ikke var der, efterfulgt af to spørgsmål: ”eller hvordan var det nu med det? eller var det der du var der?”. Grammatisk har udsagnene karakter af spørgsmål, men som sproghandling fungerer de ikke udelukkende som spørgsmål. Samtidig med, at Hanne får sin oplysning om, hvorvidt Christina var fraværende, da de snakkede om teksterne, får hun fokuseret på fraværets besværlighed for klassen. Den hastighed, hvormed spørgsmålene bliver stillet, og det, at de bliver stillet lige efter hinanden, uden mulighed for svar ind i mellem, vidner om, at der ikke kun er tale om et faktisk behov for en oplysning, men at monologen også fungerer som en markering overfor Christina af, at læreren har bemærket, at hun ofte er fraværende (jf. spørgsmålet – ”var det der du var der”, som implicerer, at hun oftere er fraværende end tilstedeværende). Blandingen af trækken konstatation og grammatiske spørgsmål, men funktionel irttesættelse, kan ses som en positiv ”politeness-strategi”.

Politeness-strategier er et analytisk begrebssæt udviklet af bl.a. Brown og Levinson, som arbejder indenfor den angloamerikanske pragmatiske tradition, hvor fokus er på den individuelle intention, deltagerne har med deres sprogbrug. Brown og Levinson antager, at mennesket generelt ønsker at opretholde sit ansigt i en kommunikation, dvs. fremstå positivt. Folk har et positivt ansigt – de vil gerne have, at man kan lide dem, blive forstået og beundret osv., og negativt ansigt – de ønsker ikke at blive krænket eller gjort til besvær. Brown og Levinson bruger begrebet politeness-strategier om de strategier, samtaledeeltagere anvender for at mildne og dæmpe talehandlinger, som er potentielt truende for ansigtet enten hos afsender eller modtager. En positiv politeness-strategi går på at mildne og dæmpe f.eks. et spørgsmål om hjælp ved at udtrykke sympati eller solidaritet med modtageren - ”vil du være så venlig at hjælpe mig” frem for ”hjælp mig”, hvor modtagerens positive egenskaber/face bevares ved at modtageren fremstilles som en venlig person. En negativ politeness-strategi går på at mildne og dæmpe en potentielt ansigtstruende handling ved at vise respekt for modtagerens privatliv, eller dennes ønske om ikke at blive forstyrret eller påtvunget noget – ”undskyld jeg forstyrrer, men kunne du hjælpe mig”.

Fairclough kritiserer, med henvisning til Bourdieu, Brown og Levinson for at betragte politeness-strategier som et spørgsmål om individuelt valg og præferencer, og for ikke at se politeness-strategier i forhold til de forskellige genrer og diskurser, som kendetegner et felt (Fairclough 1992, s.164). I stedet må man se den praktiske beherskelse af politeness-strategier som et udslag af at kunne aflæse situationen og som udslag af ens position i feltet og af feltets politiske orden. Man kan med henvisning til Bernstein tale om, at brugen af politeness-strategier er afhængig af ens beherskelse af genkendelses- og realiseringsregler i forhold til klassifikationsprincipperne og rammesætningen. Det betyder, at man må se brugen af politeness-strategier som institutionelle konventioner, der medvirker til at bevare magtfordelingen. Hver institution har sine konventioner for politeness-strategier og ved at undersøge dem, kan man både sige noget om disse konventioners virkemåde i forhold til at reproducere de sociale relationer og magtrelationer, men også om muligheden for under bestemte betingelser at reartikulere og forandre dem, hævder Fairclough.

I eksemplet her tages flere politeness-strategier i anvendelse af læreren. Hun truer ikke direkte Christinas positive ansigt, men fremstiller kritikken som hendes problem med at huske (spørgsmålene efterfølges af ”det kan jeg ikke lige huske”), og får dermed fastholdt en venlig og afslappet atmosfære, samtidig med hun får markeret sin irritation over det markante fravær. Men udvekslingen med Christina er en potentielt ansigtstruende handling. Et spørgsmål er en handling, som er potentielt truende for en modtagers negative ansigt – det er svært at værne om privatlivet, kun ved at undgå at svare. Spørgsmålet i eksemplet her (”hvordan var det nu det var med det? Eller var det der du var der?”) tager ikke umiddelbart nogen politeness-strategi i anvendelse. Det fremsiges ligefremt og utilsløret, noget som Hanne kan tillade sig at gøre på baggrund af autoritetsforholdet, som giver læreren ret til at spørge og eleven pligt til at svare, netop på spørgsmål om fravær, fordi de er indlejret i den institutionelle (fremmøde)kontrol praksis. Men samtidig hævdede jeg før, at Hanne også gør brug af en politeness-strategi ved at fremstille spørgsmålet som hendes problem med at huske, og ved at fremstille spørgsmålet som stillet af hensyn til Christinas mulighed for at deltage i klasses Diskussionen. Hermed indtager læreren nærmere en hjælperposition – hun drager omsorg for at folk kan deltage i

klassen på trods af fravær – ved at forsøge at inddrage dem og ved at repetere fra sidst, hvilket hun må foreslå, de gør fælles i stedet, fordi så få har været til stede, at den planlagte aktivitet – at repetere to og to – ikke kan lade sig gøre.

Spørgsmålet til Christina er truende for hendes positive ansigt som en god holdkammerat og daghøjskoledeltager, men kan kun forstås på baggrund af konteksten, hvor det ikke at være til stede, er gjort til det samme som ikke at kunne følge med, og yderligere det samme som ikke at være en god deltagende daghøjskoleelev. Til gengæld er det ikke et spørgsmål, der kræver forklaring på årsag til fravær. Derfor nøjes Christina også kort med at svare ”nej” og ikke komme med nogle undskyldninger, som kunne true mere af hendes negative ansigt – hun var blevet nødt til at afsløre noget af sit privatliv. Der spørges heller ikke yderligere til fraværets årsag, et tegn på en negativ politeness-strategi fra lærerens side. Men samtidig med at Christina selv svarer nej, foretager en anden deltager et konstaterende træk, ”Christina var her ikke”. I konteksten kan denne konstatering både fungere som en beskyttelse af Christina – en bevaring af hendes negative ansigt, ved at hun ikke behøver at svare selv, og som en yderligere stempling af Christina, fordi den indikerer, at en anden deltager, ligesom Hanne, har bemærket, at Christina ikke var der.

Denne brug af politeness-strategier peger på en specifik institutionel logik, hvor kontroldiskursen indlejres i en omsorgs- og engagements(deltagelses) diskurs. Integrationen af fravær i praksis (bl.a. med fleksibilitet omkring kontrollen) kan ses som et forsøg på at minimere fraværets betydning for at opretholde forestillingen om fællesskabet, engagementet og frivilligheden som det dominerende kendetegn ved institutionen.

Et andet interessant kendetegn ved teksten er den gentagne brug af pronominer i 3. person flertal - ”vi” og ”os” (l. 1, 2 og 10), der peger på, at Hanne søger at gøre samtalen til et fælles projekt (i modsætning til, hvis hun havde talt i 2. person (”I”)), hvor læreren og deltagerne er ligestillede, og hvor Hanne i princippet lige så godt kunne begynde at fortælle, hvad der har gjort indtryk på hende, som deltagerne kunne tage tråden op. På den måde signaleres en solidaritet med deltagerne, som står i modsætning

til den kontrol med fremmødet, hun som lærer har ret og pligt til at foretage, men som gøres til uskyldige bemærkninger i undervisningssituationen.

Anden transaktion

Hanne lukker da også udvekslingen om Christinas fravær med et afsluttende træk ”nej”, og genoptager derefter den opfordrende udveksling fra starten ved at foreslå, at de i stedet repeterer hele klassen samlet. Der er tale om tre på hinanden efterfølgende spørgende træk, det første et forslag, der bliver efterfulgt af det spørgende ”ikke?”, hvorefter hun stiller et andet opfordrende spørgsmål ”skulle vi ikke gøre det?” og uddyber (”så vi lige sådan”), hvad hun havde i tankerne med endnu et spørgsmål ”Hvor var det nu vi slap?”. De gentagne spørgsmål kan ses som et forsøg på at få nogle fra klassen til at tage ordet. Hannes ønske om at få deltagerne i gang understøttes af, at hun bruger ordet ”lige” to gange i løbet af sine opfordrende udvekslinger, den ene gang ved at forlænge ”lige”, hvilket understreger, at det skulle være en nem opgave, der er let at gå til.

Men hvad er det for en type indlæg, hun spørger efter? I princippet er der tale om svagt klassificerede og svagt rammesatte spørgsmål, hvor hvilke som helst tanker kan bringes på banen: ”Hvad der har gjort indtryk på os” (l. 1) og ”Hvor var det nu vi slap? (l.11)”. Men samtidig er der nogle implicitte kriterier. Formuleringen ”hvad der har gjort indtryk” forudsætter, at noget har gjort indtryk, og det er denne forestilling om at være grebet af stoffet, som Hanne søger at videreformidle til deltagerne. Et passende indlæg i sådan en debat, kan f.eks. ikke være, at det var noget vrøvl, eller at det var en kedelig og uinspirerende tekst. Tværtimod skal det afspejle, at deltagerne har været inspireret af undervisningen. Implicit formidles altså et kriterium for et passende indlæg, nemlig at deltagerne skal være optagede og engagerede, et kriterium, som er typisk for usynlig pædagogik, ifølge Bernstein, hvor fokus ikke er på færdighedspræstationer, men på at være optaget af aktiviteten. Yderligere kan ses en faglig orientering mod diskussionen i klassen sidste gang i spørgsmålet linje 11, som går på at få repeteret stoffet. Indlæggene skal altså afspejle personligt engagerede refleksioner over det faglige indhold.

Da ingen af deltagerne umiddelbart tager ordet og fortæller, selvom Hanne holder pauser mellem hvert spørgsmål, fortsætter hun med at stille spørgsmål på forskellige måder. Først på tredje spørgsmål går Helle ind og indleder en ny udveksling ved at fortælle, at hun har læst artiklen højt for sin kæreste derhjemme. Hendes bidrag indledes med en grænseudveksling ”Men” og en oplysning (”jeg læste den derhjemme, artiklen, jeg læste den højt for min kæreste”). ”Men” er en negation, der implicerer en opposition til et tidligere udsagn, nemlig det, at man ikke kan være med i diskussionen, når man ikke var til stede sidst. Helle fortæller dermed, at selvom hun ikke var til stede i klassen den dag, de snakkede om teksten, så er hun alligevel i stand til at være med i diskussionen – og er netop en engageret elev, der læser teksterne selvom hun var fraværende. På den måde accepterer hun netop ikke skellet mellem ikke tilstedeværende= uengageret og tilstedeværende=engageret, men bryder klassifikationen, og med sin meddelelse afviser hun den position, der ellers er lagt op til, som uengageret klient. Den efterfølgende fortælling kan i konteksten ses som et træk, der bekræfter den forudgående opfordring til at vise engagement ved bl.a. at have formidlet artiklen videre i privatlivet. Helles indlæg kan ses som et svar på det implicite kriterium for et godt oplæg; det skal afspejle, at man har tænkt videre over tingene derhjemme. Hanne kommenterer da også lynhurtigt og begejstret på netop dette aspekt af indlægget, ved at stille det grammatiske spørgsmål ”Nej gjorde du det?”, der netop ikke i situationen kan tolkes som et reelt spørgsmål, men som en begejstret tilbagemelding (ros) på den handling, Helle fortæller, hun har foretaget, og dermed bevist, at hun er optaget af indholdet i undervisningen, jf. Hannes tryk på ordet ”gjorde”. At der reelt er tale om en positiv tilbagemelding understreges af, at Helle kort efter fortæller videre om, hvordan hun prøver at inddrage kæresten i sit skoleliv ved jævnligt at læse teksterne højt derhjemme, selvom hun egentlig er i gang med at fortælle, hvad de snakkede om (”for vi snakkede om_ ja fordi” l. 15), men afbryder så sig selv, for at svare på det spørgsmål Hanne har stillet, om det virkelig er rigtigt, at hun læste teksten højt derhjemme. Men inden hun får besvaret dette spørgsmål færdigt, kommer Hanne med et nyt spørgsmål om, hvorvidt han nu også var reelt interesseret (spørgsmålet ”Lyttede han?” refererer tilbage til diskussionen om forskellen på at lytte og at høre). Det bekræfter Helle ved at fortælle, at han

var enig i indholdet i artiklen, men går så hurtigt over til yderligere at understøtte sin position som en engageret deltager ved at understrege, at det ikke er en engangshandling, men noget hun ofte gør. Denne tolkning bekræftes yderligere af, at hun ikke bliver afbrudt af endnu et spørgsmål, da hun holder korte pauser i sin fortælling (l. 17 og 18), men får lov til at berette videre om sine intentioner – at det er for at de kan ”snakke om det” (l. 19), en aktivitet, som svarer til intentionen med den blå bog, hvor deltagerne skal formulere, hvad de har fået ud af undervisningen.

Efter en udveksling med humor omkring, at manden også går på skole, går Hanne ind og bekræfter de positive kriterier; at være ”optaget” (l.24), at det ”har gjort indtryk” (l.2), at der er noget der ”rør sig” (l.25), at det ”satte nogle ting i gang” (l. 40) - en forestilling om inspiration, engagement og refleksion, som præsупponeres i lærerens bidrag (“Nej, så han forstår i hvert fald hvad det er du er optaget af, hvad, hvad der rør sig i dig”). Præsупpositioner er præmisses, som tages som givne forudsætning af tekstproducenten⁸⁶. Præsупpositioner er ifølge Fairclough et eksempel på manifest intertekstualitet, hvor en tekst inddrages i en anden tekst – også selv om der ikke er tale om inddragelse af en specifik anden/fremmed tekst, men en generel antagelse. I Hannes bidrag i linje 24 tages det for givet, at Helle er ”optaget” af teksten og diskussionerne i klassen, og at noget ”rør sig” i hende. Dette kan også belyses gennem sætningens tema/rema struktur, som går på hhv. udgangspunkt (baggrund) og ny information (forgrund) i en givne sætning. Lærerens udlægning af Helles fortælling går på, at det er vigtigt, at manden ”forstår”, hvilket også fremhæves med lærerens tryk på ordet ”forstår”. Det er det nye, der tilføjes (sætningens rema), mens tema er det, der tages som et givent udgangspunkt. I dette tilfælde er sætningens tema, at Helle er optaget af stoffet, noget som læreren altså ikke sætter til diskussion, men derimod at det er vigtigt at blive forstået derhjemme. Helle understøtter da også lærerens udsagn med et bekræftende ”ja”, mens læreren snakker, hvilket netop indikerer, at det var det spørgs-

⁸⁶ Spørgsmålet ”Hvad vil du gøre ved flygtningestrømmen?” tager som givne forudsætning, at der er en ”flygtningestrøm”(brugen af bestemt artikel kan være indikation på en præsупposition). En politiker, der skal svare på sådan et spørgsmål, men måske ikke er enig i dets præsупposition, står i en svær position. Hvis politikeren begynder at stille spørgsmålstegn ved præmissen – at der er tale om en massiv flygtningestrøm, fremstår det som om vedkommende undviger at svare på spørgsmålet, hvis vedkommende svarer, fremstår det som en accept af præsупpositionen. Det viser, at præsупpositioner kan anvendes manipulerende, selv om det langt fra altid er tilfældet (Fairclough 1992, s. 121).

målet gik på, ikke om hun faktisk var optaget af det. Men Helle modererer så Hannes påstand om, at manden forstår, ved at fremhæve, at han da prøver på det. Præsuppositioner bidrager ifølge Fairclough til den ideologiske konstitution af subjekter, og her bidrages altså til en konstitution af Helle som en engageret deltager – et skift fra en position til en anden, der sker gennem interaktionens forløb, og de meddelelser, der produceres på tværs af de etablerede klassifikationsprincipper.

Tredje transaktion

Tredje transaktion indledes med et ny grænsemærkning (”men”) og et nyt re(fokuserende) træk fra læreren ”Vi fik i hvert fald taget nogle noter”, som kan ses som et forsøg på at vende tilbage til den dagsorden, der gik på at repetere fra sidst. Hannes brug af adverbialet ”i hvert fald” i denne erklæring, fungerer som en understregning (høj tilslutning – se senere) af, at der da havde været aktivitet sidste gang – endda en fælles aktivitet, jf. brugen af pronomenet ”vi” i 3. person flertal, hvilket indikerer, at det var en fælles handling, men faktisk var det jo kun (nogle af) deltagerne, der skrev noter, og ikke læreren selv. Brugen af ”vi” kan dog også hentyde til det forhold, at læreren flere gange skriver ord og udtryk op på tavlen, som eleverne anvender i løbet af klasses Diskussionen – og på den måde kan det ses som et forsøg på at gøre deltagerne bidrag ligeværdige med de begreber, lærerens formidler i sin undervisning – og noterne bliver dermed et fælles produkt⁸⁷. Men faktisk er det jo ikke alles bidrag, der kommer på tavlen. Det er læreren, der udvælger, hvilke ord, der kommer på tavlen – og langt de fleste ord på tavlen kommer fra læreren. Det betyder, at ikke alle bidrag er ligeværdige, men det fremstilles som en ligeværdig proces med brugen af ”vi”. På den måde erklæres et fællesskab i undervisningen, samtidig med at der søges etableret en sammenhæng til sidste undervisning. Et fællesskab og en sammenhæng, som læreren hermed fremstiller som værende til stede, selv om den ikke gælder for alle elever (jf. Diskussionen om fravær og pas-

⁸⁷ Jeg var ikke til stede ved den undervisningsgang, der refereres til, og ved derfor ikke, hvordan undervisningen foregik den dag.

sivitet i sidste kapitel). En sammenhæng, som også søges etableret ved, at Hanne efter en kort pause refererer til Peter, og – som et indskud – kobler hans fravær sammen med hans reaktion, da de diskuterede sidst. Helle tolker denne kobling som et humoristisk træk, jf. hendes grin, men humoren kan også ses som et forsøg på at skabe distance til det, der siges, fordi det er potentielt truende for stemningen af fællesskab, som ellers søges etableret. Netop ved at bruge humoren bliver det muligt at omtale et følsomt emne, men det er også en måde at få sagt noget, som ellers ikke kan siges direkte (at Peter nok pjækker/at det er for dårligt, han ikke møder op eller lignende) – en politeness-strategi.

Hanne fortsætter med at begrunde sin tolkning af fraværet med at referere til, at ”han han var rimeligt meget op på dupperne”, en tøvende gentagelse af pronomenet ”han”, der tyder på, at Hanne er i tvivl om, hvordan hun skal udtrykke hans reaktion, så hun ikke får truet hans positive ansigt. Det er samtidig et referat, der tjener til at sætte de fraværende sidste gang ind i, hvad der skete dengang, og på den måde at få vendt diskussionen ind på Peters (mis) forståelse af teksten, og væk fra Helles referat til sin snak med sin mand – tilbage til dagsordenen, som går på at få rettet op på misforståelsen. Her ses et andet tilfælde af manifest intertekstualitet, hvor der inddrages en anden tekst (”Det synes han var noget vrøvl det der blev sagt”) – Hanne refererer til en tekst produceret af Peter, men anvender indirekte tale, så det bliver uklart om udtrykket ”noget vrøvl” er udtryk for den repræsenterende (Hanne) eller den repræsenteredes (Peter) stemme. Udtrykket reflekterer mere stilen og formen på Peters indlæg, end indholdet i det. I transaktionen kommer der ikke nogen forklaring på, hvad det var, Peter reagerede på – det fremstår som om Peter bare foretog en generel afvisning af hele undervisningen/diskussionen, som da også lægger op til et undrende ”Nå” fra Helle. Denne undren er delvist situationelt betinget, fordi det overordnede indhold i denne transaktion – at Peter var uenig i diskussionen/teksten, - står i modsætning til indholdet i forrige transaktion, hvor Helle netop har fortalt om, at hendes mand var enig i tekstens udsagn. Ved at læreren konstruerer en indholdsmæssig modsætning lægges der indirekte op til diskussion – hvilket understreges af vurderingen ”det er vel muligt”, der som omtalt tidligere nærmere fungerer som en opfordring til at tage diskussionen op.

Samtidig med at der indholdsmæssigt konstrueres en modsætning, fungerer lærerens udsagn om Peters generelle afvisning af teksten som en konstruktion/positionering af Peter som en obsternasig person. Netop ved at hun ikke på dette tidspunkt går ind og udlægger Peters reaktion som andet end en generel protest, bliver han fremstillet som et unuanceret brokkehoved, frem for en kvalificeret kritisk læser af teksten, der forholder sig til et fagligt indhold – både i teksten og i diskussionen. Dermed konstrueres Peter, som en person, der ikke giver konstruktiv kritik, men blot protesterer på sit biologiske køns vegne. Peter fremstår i denne situation som en brokkende elev og en protesterende mand – og disse positioner kædes sammen her.

Fjerde transaktion

Ingen af deltagerne tager umiddelbart hul på diskussionen, heller ikke efter en kort pause, som kunne give deltagerne gulvet, og derfor indleder Hanne en ny udveksling, bestående af mange opfordrende træk: ”Men hvis vi nu skal prøve at tænke over hvad det var...hvad var det nu det var og hvad...var der noget af det der især satte nogle ting i gang eller man har sådan...tumlet lidt med siden hen.....[blidt] i sit eget lille indre univers.....” (1.39-41)

Første opfordring går på at få alle til at tænke højt sammen (igen brugen af ”vi”) over, ”hvad det var”, og da den kommer efter en transaktion, der handlede om Peters reaktion, kan det ses som et forsøg på at få nogle af de tilstedeværende til at fortælle om andre oplevelser af diskussionen sidst. Brugen af grænsemarkeringen ”men” markerer ikke bare en overgang. Som sætningskobling⁸⁸ er der tale om en adversativ sætningskobling (og ikke additiv), hvilket netop indikerer en kontrast til det, de lige har talt om. Denne konstruktion af et modsætningsforhold mellem det forudgåen-

⁸⁸ Begrebet sætningskobling har jeg fra de norske pragmatisk orienterede tekstlingvister Vagle m.fl. som bl.a. har beskrevet hvordan der skabes sammenhæng i tekster. Nogle sammenhænge er eksplicit markeret (kohæsion) f.eks. ved hjælp af sætningskoblinger, der bl.a. kan være additive (og, tillige, også osv.), adversative (men) og alternative (eller). Andre sammenhænge er ikke ekspliciterede, men kræver at læseren inddrager hele situationen (konteksten) for at slutte sig til sammenhængen (kohærens). De slutninger, en læser må lave for at få teksten til at hænge tilstrækkeligt sammen, fortæller ofte noget om en teksts ”ideologiske virkninger”, hævder Fairclough (1992, s. 177).

de og det, der ønskes på banen efterfølgende, kan ses som et forsøg på at etablere et fællesskab mellem dem, som er til stede, og som går på en ”tænken med teksten” i modsætning til en ”tænken mod teksten”, som var indeholdt i lærerens referat af Peters protest mod teksten – i hvert fald beder hun om indlæg, som afspejler andre refleksioner over temaet – og markerer med adversativkoblingen, at det skal være noget, de har fundet interessant i modsætning til Peters generelle afvisning af diskussionen/teksten. Denne opfordring tages da også op i Jyttes besvarelse af opfordringen, som netop starter med ”jeg synes, det er interessant”.

I lærerens videre opfordring præsupperes det, at der er blevet sat mange ”ting i gang”, fordi hun understreger, at hun beder om indlæg der ”især satte nogle ting”. Denne opfordring efterfølges dog af en alternativ kobling, markeret med ”eller”, hvilket indikerer at der er mulighed for at komme med andre typer indlæg. Den ”alternative” type indlæg skal dog lige som den første mulighed afspejle, at deltagerne har gået og tænkt over undervisningen siden sidst – det skal være noget som de har ”tumlet lidt med siden hen” – det præsupperes også i efterspørgslen. Den blide stemme, Hanne anvender, og formuleringen ”sit eget indre lille univers” lægger op til, at det netop er indlæg af en mere positiv og personlig karakter, deltagerne skal komme med.

Jytte går derefter ind og besvarer opfordringen ved at fortælle, hvad hun synes var ”interessant” ved teksten. Dermed går hun ind i det fællesskab, som søges etableret omkring tilslutning til teksten. Men hun leverer ikke den personlige historie, som ligger i sidste alternativ. Godt nok starter hendes indlæg i første person - ”jeg-form”, men hun skifter til det ubestemte pronomen ”man” i l. 47. Brugen af ubestemte pronomener maske- rer, hvem der egentlig har den holdning, der omtales. Ved at bruge ubestemte pronomener fremstilles propositionen som et generelt synspunkt. Denne glidning i brugen af pronomener bevirker, at der skiftes fra en personlig fortælling/refleksion til en holdningsmæssig diskussion.

Jytte bruger mange ”afskærmninger/indhegninger” af sine udsagn. Begrebet afskærmning/”indhegning” (engelsk: ”hedges”) stammer fra de systematiske lingvister Hodge og Kress, som med begrebet ”modalitet” har undersøgt forskellige måder, folk udtrykker deres tilslutning til det propositionelle indhold i det, de siger. I stedet for at fremsætte en direkte erklæ-

ring, som f.eks. ”Han er sød” kan man på forskellige måder tage forbehold for sin påstand, ved f.eks. at bruge afskærmende udtryk som ”ligesom”, ”noget i den retning”, ”en slags”, tale tøvende, svag intonation osv. I grammatikken var modalitet traditionelt forbundet med modalverber (måtte, kunne, burde, skulle, ville osv.), som er et vigtigt middel til at udtrykke modalitet (jf. forskellen på ”det er sådan” og ”det kunne være sådan”, hvor sidste eksempel indeholder en langt lavere tilslutning til påstanden). Men Hodge og Kress viser, at der findes langt flere måder at udtrykke modalitet på, f.eks. ved tidsbøjningen af verber. ”Er” i nutid i eksemplet lige før udtrykker en kategorisk modalitet. Andre måder at udtrykke modalitet på er ved brug af adverbier som ”sandsynligvis”, ”muligvis”, ”helt klart” osv. Endvidere kan indlæg, som efterfølges af spørgsmålet ”ikke?”, sige noget om den fælles tilslutning til en påstand. Påstande efterfulgt af et sådant spørgende ”ikke?” forudsætter ofte, at afsender og modtager er fælles om en høj tilslutning til påstanden, og stilles ofte for at få bekræftet en sådan fælles tilslutning og solidaritet, frem for at få information. Svag modalitet kan derfor både være udtryk for mangel på overbevisning, men kan lige så vel afspejle relationen mellem deltagerne i en samtale, hvor en autoritær position gør det lettere at udtrykke sig kategorisk, mens en lav tilslutningsmodalitet kan være tegn på en underordnet position, der gør det sværere at udtrykke sig entydigt. Viden og magt er stærkt sammenvævet i sådanne tilfælde, siger Fairclough med henvisning til Foucault, men hævder også, at forskellige genrer har sine egne konventioner for at udtrykke modalitet. Akademisk skrivning f.eks. er kendetegnet ved, at man undgår kategorisk modalitet, men det er snarere motiveret af forsøg på at beskytte subjektiviteten hos forskeren, frem for lav tilslutning til propositioner (Fairclough 1992, s. 162).

I fjerde transaktion taler Jytte med en lav tilslutning en del steder. Det ses blandt andet i linje l. 47 og 49, hvor hun afskærmer sine udtryk med fraserne ”de der” og ”det der”, ligeledes i linje 55 ”ligesom” og den gentagne brug af udtrykket ”altså” i indledningen (l.42+ l.43), som lægger op til, at hun er nødt til at forklare sig, men er lidt tøvende overfor det. Men det er svært at sige, om denne modalitet skyldes, at hun er usikker på det propositionelle indhold i sine indlæg, eller om det skyldes hendes elevposition i relationen til læreren. Jytte synes, det er interessant, at forskere har

undersøgt kønsforskelle – sådan at det ligefrem bliver ”lovligt” at snakke om (biologiske) kønsforskelle. Den gentagne bruge af endelsen ”ikke?” i Jyttes indlæg, kan ses som et forsøg på at bekræfte et fællesskab i klassen – de kan udtrykke en forventning om en generel tilslutning til hendes udlægninger af teksten. Men de afsluttende ”ikke´er” kan også ses som et forsøg på at få bekræftet, at hendes indlæg i klassen er passende, jf. de mange opfordringer til at fortælle noget bestemt. Hun får dog ikke andre kommentarer end ”hmn” og ”ja” og ”jo” og et grin, der godt nok understøtter Jyttes fortsatte forklaring, men som samtidig virker distancerende i forhold til det propositionelle indhold i Jyttes udsagn – at kønsforskelle nu er videnskabeligt bevist. Læreren følger ikke op på Jyttes indlæg med interesserede kommentarer som i transaktionen med Helle. På den baggrund kan den svage tilslutning ses som et udslag af diskursens relationelle funktion – snarere end et resultat af mangel på overbevisning om, at der er biologiske kønsforskelle. Jytte er tilsyneladende mere i tvivl om, det er et passende indlæg i den specifikke pædagogiske diskurs, som kendetegner læringsrummet.

For hvad er egentlig et passende indlæg i klasserummet? Jeg har allerede beskrevet, at et kriterium, som fremgår implicit af Hannes opfordringer er, at indlæg skal afspejle engagement og optagethed. Et andet kriterium, som fremgår af Hannes opfordrende træk i denne transaktion er den personlige læring – personlig udvikling. Men Jytte glider som sagt fra en personlig fortælling til en holdningsmæssig udveksling, hvor hun ikke får inddraget sig selv i sit indlæg, og hun får heller ikke demonstreret, at hun faktisk har lært noget nyt (udviklet sig personligt), men kun fået bekræftet sine holdninger. Konsekvensen er, at hendes indlæg ikke bliver bekræftet, som de søger at blive, men snarere udgrænses, fordi læreren ikke giver den positive feedback, Jytte lægger op til at få, men tværtimod går Hanne ind og kommenterer, at en sådan udlægning af teksten netop virkede intimiderende på Peter. Men udgrænsningen har også sin særlige karakter; der er ikke tale om direkte og eksplicit afvisning af indlægget, men derimod gives det plads, for derefter at blive drejet i en retning, der passer til dagsordenen. Denne tilladelse af indlæg af upassende karakter og indirekte afvisning af dem kan ses som en konsekvens af en dobbelt dagsorden.

Dobbelt dagsorden

Den dobbelte dagsorden udspringer af de to hensigter med undervisningen, som Hanne under interviewet fortalte mig om – samfundsoplysning/vidensformidling og personlig udvikling/læring (se afsnittet om undervisningens indhold og organisering i forrige kapitel). På den ene side vil læreren gerne formidle nogle begreber – på den anden side mener hun, at deltagerne lærer mest ved selv at arbejde med stoffet. I denne detaljerede analyse bliver konsekvenserne af en sådan dobbelt dagsorden tydeligere: Den betyder, at der på den ene side gives plads til, at deltagerne kommer på banen. På den anden side drejes deltagerens indlæg i bestemte retninger, sat af en fagligt orienteret dagsorden og begrebsformidling. På den ene side skal der være plads til, at deltagerne udtrykker deres forståelser, på den anden side er der også et ”skema”, en faglig dagsorden, som er sat af lærerens forhåndsplanlægning, samt de ”løse ender”, hun oplever, der var sidste gang, og derfor ønsker at tage diskussionen op igen på en bestemt måde for at få rettet op på misforståelser af begreber m.m. – den sammenhæng, som læreren erklærer. Denne vekslen mellem en tilsyneladende åbenhed for at få hvad som helst på banen, og så alligevel at have en bestemt dagsorden, betyder, at det bliver svært for deltagerne at levere passende bidrag, fordi de skal falde indenfor denne dobbelte dagsorden eller den specifikke diskurs, som går på at demonstrere læring som personlig udvikling.

Den dobbelte dagsorden betyder, at to forskellige diskurser med hver deres logikker dominerer læringsrummet – en undervisningsdiskurs og en læringsdiskurs. Undervisningsdiskursen forholder sig til de faglige diskussioner i klassen og man udveksler holdninger; læringsdiskursen går på deltagerens oplevelser og refleksioner. Den første er fagligt orienteret, den sidste er personligt orienteret. Igennem hele sekvensen veksles der mellem disse diskurser, både i deltagerens bidrag og i lærerens opfordringer. Læringsdiskursen implicerer en vis åbenhed i spørgsmålene og opfordringerne, da læreren ikke på forhånd kan vide og kende det personligt betydningsfulde for eleverne. Undervisningsdiskursen forudsætter en vis distance til det personlige og implicerer en faglig/begrebslig tilgang. Som refereret mener Hanne, at det vigtigste med undervisningen er at give deltagerne nogle begreber og en viden, der kan udvide deres forståelse af ver-

den. Jyttes indlæg her er ikke så meget et tegn på en udvidet forståelse af verden, men snarere udtryk for en bekræftelse af en forforståelse (som den at mænd kun kan en ting ad gangen, kvinder flere). På den ene side er der altså indenfor en læringsdiskurs et succeskriterium, der går på at vise, man har lært noget, ved at man viser, man har forandret sig (ændret forståelsesmønstre – og det kan kun komme frem, hvis elever får lov til at sige noget) – på den anden side et succeskriterium inden for undervisningsdiskursen, som går på at være interesseret i at få ny viden (at få fyldt på og oveni den allerede etablerede forståelse) – og det er netop denne undervisningsdiskurs, som Jytte taler ind i, men som ikke ses som en rigtig måde at demonstrere læring på i situationen.

Som beskrevet i afsnittet om Bernstein, så betragter han ikke pædagogiske diskurser som egentlige diskurser, men som et princip for at rekontekstualisere andre diskurser og bringe dem i et bestemt forhold til hinanden. I dette tilfælde kan undervisningsdiskursen (undervisning i kønsforskelle) ses som indlejret i en social orden, der går på personlig udvikling og engagement (en rekontekstualisering af læringsteoretiske og terapeutiske diskurser og folkeoplysningsdiskurser). Man kan sige, at Jytte svarer indenfor undervisningsdiskursen, men får ikke realiseret et indlæg, der falder indenfor den sociale orden – personlig udvikling/engageret læring – i modsætning til Helles indlæg, som netop fik demonstreret det personlige aspekt og engagementet. Et svar ud fra undervisningsdiskursen tillades, men udgrænses, fordi den ikke passer ind i den del af den regulative diskurs, der går på inddragelse af det personlige.

Opsamling: Læringskontekstens karakter

I indledningen til denne analyse fremhævede jeg, at intentionen var at belyse, hvordan undervisningen er rammesat i den konkrete interaktion, dvs. hvordan identiteter og relationer konstitueres gennem undervisningen. Ved hjælp af de lingvistiske analysebegreber har jeg set på, hvordan teksten er struktureret og på relationer i interaktionen. Af analysen fremgår det, at rammesætningen på den ene side er svag – der stilles åbne spørgsmål, som i princippet giver mulighed for, at hvad som helst kan bringes på banen –

det er tilsyneladende deltagerne, der udvælger, hvad de skal tale om. Der signaleres en ligeværdighed mellem lærer og elever ved, at deltageres bidrag fremstilles som lige så vigtige som lærerens, og ved den gentagne brug af ”vi” (en tilsyneladende svag klassifikation mellem lærere og elever). På den anden side bliver rammesætningen stærk, fordi undervisningen bygges op omkring et IRF-format, hvor læreren konstant stiller nye spørgsmål, der styrer, hvor lang tid indlæggene kan vare, og som giver en bestemt fortællerrækkefølge eller fremhæver bestemte aspekter af deltageres bidrag – og dermed kommer læreren indirekte til at styre udvælgelsen af stof. Læreren bliver også i de fleste tilfælde styrende for varigheden af en udveksling, fordi hun lukker den af med evaluerende kommentarer, der ofte tager afsæt i elevernes bidrag, men bringer andre aspekter end det propositionelle indhold i fokus for næste udveksling, eller vender tilbage til en på forhånd sat dagsorden om at få genoptaget nogle diskussioner fra sidst, og revurderet deltageres forståelse af disse. Opfordringernes karakter af åbenhed og de implicitte kriterier betyder, at læringsrummet får karakter af et åbent og afslappet univers, med plads til humor og personlige fortællinger samtidig med, at eleverne bidrag implicit evalueres ved, at de tages op på bestemte måder i lærerens feedback – eller ikke tages op med interesserede kommentarer. Det feedback, som læreren giver elevernes bidrag, er meget forskelligt. De elever, der formår at levere en personlig fortælling, der demonstrerer engagement og personlig udvikling, evalueres positivt og interesseret, mens bidrag, der ikke demonstrerer engagement og personlig udvikling, mødes med plads, men implicitte afvisninger, hvilket gør det op til den enkelte at udlede, hvorfor dette bidrag ikke levede op til kriterierne. Analysen af diskursens præsuppositioner viste, at der er en række kriterier for passende indlæg, kriterier som går på engagement og inddragelse af det personlige, men at disse snarere fremkommer implicit, netop som præsuppositioner og tema, men ikke rema i lærerens opfordringer. Samtidig lægges op til, at deltagerne leverer personlige fortællinger, som demonstrerer personlig udvikling – deres bidrag skal demonstrere personlige refleksioner, som integrerer det faglige stof og privatlivet.

Et andet kendetegn ved læringsrummet er, at der ikke fremsættes direkte ansigtstruende udsagn, men at kritikker og irettesættelser for det me-

ste fremkommer implicit – de ”pakkes ind” i humoristiske bemærkninger og hukommelsesmæssige ”undskyldninger”, der bevirker, at eleverne inkluderes i rummet samtidig med, at de funktionelt udgrænses. Daghøjskolens usynlige pædagogik kan siges at være præget af, at der ikke påtvinges ydre disciplin i den pædagogiske praksis, der er en ikke-autoritær lærer-elev relation, men praktiseres snarere en omsorgsrelation, som tilsyneladende giver plads til alle med de forudsætninger, de nu har. Der fremsættes ikke bestemte præstationskrav til deltagerne, men fremhersker en tilsyneladende åbenhed overfor deltagerens bidrag. Der er ikke eksplicitte kriterier for gode præstationer og tilsyneladende ikke stærke grænser for, hvad der kan inddrages i klasserumssamtalerne. De direkte disciplinære foranstaltninger, som f.eks. fremmødekontrol er udtryk for, underordnes i formidlingssituationen her en engagementslogik – spørgsmål om fravær bliver til en spørgsmål om mulighed for at deltage i klassesamtalen. Implicit fremkommer dog en række kriterier om engagement og personlig involvering. Kriterier for passende bidrag inden for en sådan forståelse fremkommer bl.a. ved, at deltagerens bidrag skæres af eller drejes i bestemte retninger. En sådan pædagogik favoriserer elever, der kan demonstrere et deltagerengagement i aktiviteterne – for aktiviteternes egen skyld, men gør også større dele af deltagerens personlige liv til mulig genstand for undervisningen. Den gør det nemmere at begå sig passende i undervisningen for elever, der kan tale indenfor en sådan terapeutisk diskurs og en folkeoplysningsdiskurs. Elever, der ikke leverer bidrag indenfor sådanne diskurser, henvises snarere til passive positioner, hvor de ikke deltager og ikke involverer sig personligt i klassesamtalen. De er ikke orienteret mod en sådan engagementslogik, men snarere mod en arbejdsmarkeds- og uddannelseslogik, hvor de tilsyneladende gør deres pligt ved at være til stede og reproducere den faglige del af undervisningen. Men sådanne bidrag virker ikke passende i forhold til folkeoplysningsdiskursens og den terapeutiske diskurs dominans indenfor den sociale orden i daghøjskolens institutionelle kontekst, og dermed udgrænses de i praksis af rummet.

Den sociale orden har jeg i forrige afsnit belyst som en konfiguration af folkeoplysnings, terapeutiske, arbejdsmarkedsorienterede og forvaltningsdiskurser. I analysen af de konkrete undervisningssituationer ser vi, hvilken betydning denne diskursorden får for deltagerne. Nogle er til stede

passivt, de kan ikke reproducere den dominerende diskurs, men må indtage mere passive positioner – de producerer meget få meddelelser i undervisningen her (eller svarer meget kort på et lukket spørgsmål om fravær, men ikke ud fra muligheden for at være med), mens andre via deres meddelelser søger at overskride den klientposition, som spørgsmål om fravær lægger op til, og indtage en deltagerposition ved i deres meddelelser at demonstrere engagement og personlig involvering.

Dette læringsrums karakter er ikke bare resultat af de lokale interaktioner, som jeg belyser gennem analysen af, hvordan relationer og identiteter etableres diskursivt i klasserumssamtalen her. Klasserumssamtalen reproducerer de klassifikationsprincipper, som jeg i min analyse af observationerne påpegede i høj grad var et resultat af de ydre rammer for daghøjskolens virke. Hverken lærer eller elever kan i den forstand frit vælge, hvilke positioner de vil indtage. Kontrollør- og folkeoplyser-, lærer- og terapeutpositioner er givet på forhånd – i og med at daghøjskolen tildeles bestemte samfundsmæssige funktioner bl.a. via lovgivning, ligesom klientpositionen, elevpositionen, deltagerpositionen og positionen som terapeutisk klient er det, bl.a. via aktiveringslovgivningen.

Hvis man som Bernstein forstår magt som klassifikationsprincipper, og disse realiseres gennem kontrol i den pædagogiske praksis, så ser det med andre ord ud til, at kontrollen i den pædagogiske praksis implicit bidrager til at vedligeholde de eksterne magtstrukturer. Nogle elever synes fastholdt i en klientposition med passivitet som dominerende indstilling overfor ydre foranstaltninger og krav, mens andre bedre kan profitere af den overskridelse af klassifikationen mellem deltager og klient, som daghøjskolen som relativt selvstændig institution har mulighed for at etablere med underordningen af klientpositioner i forhold til en deltagerposition.

Analyse af lang sekvens

I dette afsnit vil jeg tage fat på en mere indholdsmæssig analyse af, hvad der egentlig tales om i klassen, for at nærme mig en læringsdiskussion. Jeg tager nu fat i en længere del af sekvensen. Ved at se på hvilke temaer, der diskuteres, og hvad der sker med temaerne, vil jeg ud fra de læringsperspektiver, jeg har belyst i kapitel 4, undersøge, hvilke læringspotentialer, der etableres i formidlings- og tilegnelsesprocessernes sociale relationer, og hvordan disse potentialers skæbne bliver i klassen – hvordan de fremmes eller hæmmes i situationerne. I denne analyse vil jeg anvende klassifikationsbegrebet i forhold til temaerne, der diskuteres i klassen. Min analyse vil især fokusere på, hvorvidt der i den tematiske diskussion ses tendenser til at bryde etablerede klassifikationer af diskurser om køn og under hvilke (rammesætnings)betingelser, det ser ud til at ske. Mit fokus vil også være på manifestationer af interdiskursivitet (som konkrete tendenser til brud på klassifikationer mellem diskurser) og på hvilke udfordringer til den dominerende pædagogiske diskurs andre diskurser synes at medføre.

Med en analyse af udviklingen af temaerne vil jeg prøve at belyse læringskontekstens betydning for læreprocesser. Både hvor læreprocesser initieres i rummet, og hvor der sker lukninger af processer, som muligvis kunne have udviklet sig længere i rummet, og dermed været afsæt for mere gennemgribende læreprocesser. At jeg i denne analyse lægger fokus på den tematiske udvikling, betyder dog ikke, at jeg helt forlader den lingvistiske analyse, og heller ikke den diskursanalytiske pointe om, at form og indhold uløseligt hænger sammen; et sagsforhold fremsættes altid på en bestemt måde, der også former sagen/indholdet. Netop fordi jeg er interesseret i at komme ind på læringsaspekter, mener jeg, at formen nødvendigvis også må belyses, da læringskontekst og læringspotentialer netop er stærkt sammenvævede ud fra et diskursanalytisk læringsperspektiv.

Den lange sekvens fremsættes her i hele sin længde, inden jeg analyserer den:

- 71 Tove: Jeg kom altså også til at sige det det hjemme.....med at mænd kun kan én ting ad gangen...
- 72 Hanne: Okay; [blidt]
- 73 Tove: det kan kvinder vel også kun.....hmn.... vi kan sådan tænke på flere planer på samme tid.
- 74 Jytte: hmn
- 75 Hanne: ja
- 76 Tove: Og han burde egentlig kunne sige sig selv det, fordi jeg laver alt muligt på én gang
- 77 Hanne: Ja
- 78 Tove: Så sagde han. Men det er da noget vrøvl [bestemt], du laver da stadigvæk kun én ting...ad gangen
- 79 Hanne: Ja
- 80 Tove: Du kan ikke være to steder på én gang
- 81 Hanne: Nej
- 82 Tove: du laver kun én ting ad gangen [snakker hurtigere]
- 83 Hanne: Ja
- 84 Tove: Det kan godt være du planlægger ..10 ting på én gang,
- 85 Hanne: Ja
- 86 Tove: men du kan stadigvæk kun lave én ting ad gangen
- 87 Hanne: Ja
- 88 Tove: det er selvfølgelig også rigtig nok_
- 89 Hanne: og det har han oveni_
- 90 Tove: Han gør det bare færdigt. Den ting. Hvor jeg begynder på en masse ting
- 91 Anne: hmn
- 92 Tove: og gør dem sådan færdig hen ad vejen ikke?
- 93 Hanne: hmn
- 94 Tove: Så sagde han....det er jo ikke noget med hvad der er bedst eller.... ikke bedst. altså
- 95 Hanne: mnm mnm
- 96 Tove: Måden at gøre det på
- 97 Hanne: mnm
- 98 Tove: Men han har jo lidt ret i at... jamen der er ingen mennesker der kan gøre mere end én.ting..ad gangen...
- 99
- 100 Jytte: Nej men...
- 101 Tove: Du er nødt til at lave én ting...
- 102 Jytte: Ja, men det er rig... Det er rigtig n
- 103 Tove: Det er ikke sikkert du gør den færdig
- 104 Jytte: Nej
- 105 Tove: men du, men du beskæftiger dig kun med én ting ad gangen, ikke?
- 106 Jytte: hmn...
- 107 [Hanne tegner på tavlen]
- 108 Helle: Har I aldrig prøvet en morgen at smøre madpakker og; stryge tøj og sådan noget og lægge make-up og gå i bad samtidig næsten...
- 109
- 110 Jytte: Det har jeg
- 111 Tove: Det kan man ikke rigtig
- 112 Jytte: Jo men der er jo rigtig nok som Tove siger. Selvfølgelig gør du én ting ad gangen, men det kan godt være du kun lige gør 2 min. det
- 113

- 114 Tove: ja
115 Jytte: og så
116 Helle: ja ja
117 Jytte: gør du 3
118 Tove: Ja
119 Helle: ja
120 Jytte: minutter det ikke og altså
121 Helle: hmn... ja.....
122 Hanne: Bare snak videre selv om jeg tegner
123 pause ca. 5 sek.
124 Helle: Der blev stille [griner]
125 Tove: Nå men det kan jo bare ikke lade sig gøre
126 flere griner
127 Hanne: Og snakke uden at jeg tegner eller når jeg tegner
128 Tove: Du har jo tag på
129 Hanne: Ja. Det er jo det det er...Orv kan man virkelig godt se det?
130 Tove: hmn.....
131 Hanne: Se det var jo princippet...
132 Helle: Ja
133 Hanne:..i det vi snakkede om, ikke. Nu er jeg jo [uforståeligt: effektiv til?] lige at tegne det lynhurtigt. Det
134 var i hvert fald det ... Marcel Spielmann sagde.... at kvinder hjerner fungerer som; som et dukkehus eller
135 når man prøver at kigge ned over det... ved at have scannet det, som hjernescaning ikke?. Så når man bli-
136 ver øhhh involveret i, får et indtryk, bliver bedt om en opgave, skal forholde sig til et emne, et ord, hvad
137 ved jeg. Så er der.. flere.. steder... i hjernen... kvinden bruger eller der flere steder i hjernen der aktive-
138 res...(det ses på scanning) Og derfor har han et billede af at kvinders hjerner fungerer som et dukkehus hvor
139 der er frit adgang mellem dels etagerne, men også at man vandrer rundt i de forskellige rum. Og det kan
140 man selvfølgelig frit gøre
141 Helle: hmn
142 Hanne: det tager selvfølgelig lidt tid, men det går lynhurtigt (knipser med fingrene) at kommer fra etage til
143 etage og fra rum til rum. Men det er egentlig det der er hans pointe.
144 Helle: hmn
145 Hanne: Hvor mændene ved det samme indtryk ar... Hjernen arbejder på samme måde, og vi... men men
146 det der er forskellen er at her er det.... hvor kvindens ligner et festfyrværkeri over tivoli.. en sommeraften,
147 ikke? Fordi der er så mange steder i hjernen det bliver aktivitet tændt ved et indtryk
148 En: hmn
149 Hanne: Så er mændenes hjerne indrettet sådan at det er færre steder, men resultatet er det samme
150 En: hmn
151 Hanne: Og der derfor siger han så, det er derfor han sammenligner kvinders hjerneaktivitet med et dukke-
152 hus, fordi man kan godt forestille sig.. når der kommer blus på lampen, når der, når der sættes aktivitet i
153 langt større dele af hjernen...som hos kvinder
154 Jytte: griner
155 Hanne: Så er der også langt flere indtryk
156 Jytte: griner videre

- 157 Hanne: ikke? Og det kan vi jo sagtens klare [konspirerende talemåde]
 158 Men men det er jo egentlig det han siger. Han lægger ikke noget, og det var der misforståelsen kom.... og
 159 det er også lidt der vi så står, som måske kunne komme derhjemme, når man skal prøve at referere det
 160 Helle: hmn
 161 Hanne: at det kan meget blive noget med at mænd kan kun én ting ad gangen, kvinder kan meget [siger
 162 hvert ord langsomt og tydeligt].
 163 Helle: hmn
 164 Hanne: I kan godt høre allerede der eller_
 165 Tove: Men det er fordi
 166 Hanne: i sig selv, ikke også?
 167 Tove: man siger kan. Hvis nu man i stedet for: Mænd tænker kun
 168 Helle: hmn
 169 Tove: På én ting ad gangen
 170 Hanne: eller kan koncentrere sig om, ikke?
 171 Tove: ja
 172 Helle: hmn
 173 Hanne: Så har det en helt anden positiv indfaldsvinkel
 174 Tove: Ja
 175 Hanne: Og det er da klart. Hvis man vil noget med det her og prøver at forstå det
 176 Helle: hmn
 177 Hanne: Så så igen er de enormt vigtigt hvilken signal værdi ordene har
 178 Helle: hmn
 179 Hanne: I forhold til at kunne blive forstået, ikke?
 180 Jytte: Jo
 181 Hanne: Så hvis man virkelig vil noget med det der...så er det ikke noget med 'Mænd kan kun én ting og
 182 kvinder kan mange'
 183 Helle: hmn
 184 Hanne: på en gang. Så er de ligesom skudt i gulvet på forhånd, ikke?
 185 Anne: Ja; Og der der ved jeg ikke hvor klart jeg egentlig udtrykte mig i fredags. øhh fordi.....der det jeg
 186 oplever, altså det det er i hvert fald for mit eget vedkommende at ...at at man kan godt have svært ved som
 187 kvinde, altså når man nu kører i de her ti tankebaner, selvom man kun hvad skal vi sige fysisk kun er ved
 188 den ene
 189 Hanne: ja
 190 Anne: Så kører
 191 Hanne: ja
 192 Anne: flere forskellige på én gang, ikke? Øh så tager tingene måske lidt længere tid, fordi man ikke kan kon-
 193 centrere sig | om én ting ad gangen
 194 Hanne: | hmn hmn
 195 Anne: ikke?
 196 Hanne: hmn
 197 Anne: Øhhh hvor hvor mændene måske hurtigere får deres ting til side. Fordi de netop tager én ting ad
 198 gangen.....
 199 Anne: Jeg ved ikke hvor klar jeg var i min udtryksform i fredags.....

- 200 altså det var jo nærmest...
201 Hanne: Nej, det det skal jeg ikke kunne sige noget om
202 Helle: griner
203 Hanne: hvor klar du var Anne. Jeg jeg tror det man skal.... være opmærksom på er ohh, ikke at få en opfat-
204 telse af at mænd kan kun|leen
205 Anne: |nemlig
206 Hanne: ... én ting ad gangen [tydeligt, med eftertryk]
207 flere: hmn
208 Hanne: ikke?
209 Og kvinder kan mange ting på én gang. Og og hvis man, hvis man går ud i verden med den, så tror jeg man
210 farer vild
211 Anne: ja
212 Hanne: Mænds og kvinders hjerne fungerer på forskellige vis, ifølge hjernescanningerne. Hvor ved et givent
213 indtryk reagerer kvinders hjerne med at langt flere dele af hjernen kommer i aktivitet. Der er jo [grinende]
214 ingen der siger noget om
215 Anden: nej nej
216 Hanne: [stadig grinende] hvad det er for en aktivitet og om der kommer noget ud af den
217 Flere imens: Nej nej nej nej nej
218 Jytte: det kunne jo meget nemt blive mere overfladisk måske ved at vi gør så mange ting på én gang. Altså
219 nogle af tingene. Det bliver måske sådan. Altså det det egentlig er det jo, måtte det jo være lækkert at kunne
220 koncentrere sig om én ting bare. Og gøre det rigtig godt
221 Hanne: Det savn, den længsel kunne vi måske godt have fordi_
222 Jytte: Men det er også det jeg mener at_
223 Hanne: fordi det måske nogle gange er trættende at være mange steder på én gang
224 Flere imens : ja ja
225 Hanne: Men sådan fungerer vi altså |tent biologisk
226 Jytte: |nå
227 Hanne: Er der meget der tyder på ikke også?.....
228 Men det der måske er væsentlig i det, det er at have det med i sit baghoved... når det indimellem går i knas
229 En: hmn
230 Hanne: Vi havde også et begreb. Nu tog vi det ud fra John Gray, ham der har skrevet 'Mænd er fra Mars og
231 kvinder er fra Venus' ikke?
232 Flere imens; ja ja
233 Hanne: Men han har det der begreb der hedder huleboeren
234 En: hmn
235 Hanne: Øhh. Hvor mænd, når de tumler med noget, det kan være at man skal; klare stress eller hvad det nu
236 kan være ikke? Har tilbøjelighed til at gå ind i sin hule
237 Jytte: hmn
238 Hanne: Klare det derinde, fordi en huleboer, en marsboer, øhh sætter en stor ære i at kunne være kompet-
239 tent på eget liv..At kunne have kompetence til at forvalte sig eget liv, at tage ansvar. Og selvfølgelig kan alle
240 mennesker, også en marsboer, komme.. i situationer, hvor man har...hvor har mulig_ eller hvad heder det,
241 hvor man har øh behov for at spørge andre til råds, eventuelt ved at spørge. Men så går huleboerne selv ud
242 og spørger, ind til.

- 243 Helle: Hm
- 244 Hanne: Og oftest meget konkret og går tilbage igen i sin hule
- 245 Jytte: hm
- 246 Hanne: Hvor...vi kvinder som er snakkeorienterede gør præcis næsten det modsatte. Ikke?..Bork, bork
- 247 bork [lyder ligesom som en høne] bladr bladr bladre, ikke?
- 248 Jytte: hm
- 249 Hanne: Og det er ikke noget problem for os at starte med en problemrække, når vi går tur langs vandet med
- 250 veninden. Så kan vi godt starte med at øhh
- 251 Jytte: [Griner]
- 252 Hanne: at man skal til gynækologisk undersøgelse i morgen og man man er bange for hvad den viser ikke?
- 253 Helle: [Griner fortsat]
- 254 Hanne: Det kan man sagtens. Og inden man får set sig om, så har man også fået klaret
- 255 Jytte: [Griner]
- 256 Hanne: boligproblemerne med den ældste søn, som skal flytte fra kæresten og man er lidt i tvivl om at han
- 257 nu muligvis er på den rigtige side af plankeværket og sådan noget.
- 258 Jytte og Helle: [Griner]
- 259 Hanne: Det det er jo ikke noget problem for kvinder. Vel?
- 260 Og man kan også godt ind i mellem grine når man pludselig sådan lige går op på et megaplan og kigger ned.
- 261 Nogle: ja
- 262 Hanne: Eller et metaplan hedder det og kigger ned og ser, 'hvad er det egentlig vi går om snakker om' [grin-
- 263 nendel]. Det er simpelthen en stor pærevælling
- 264 Flere: grin
- 265 Hanne: af at man lige har set en opskrift og måske er ens søn bøsse
- 266 Flere: griner
- 267 Hanne: og i øvrigt så er man bange for den gynækologiske undersøgelse i morgen, ikke?
- 268 Jytte: ja
- 269 Hanne: Kan I forestille jer hvordan mænd
- 270 Jytte: ja
- 271 Hanne: har det?
- 272 Jytte: ja
- 273 Hanne: Med sådan en sådan en her [laver en kropsbevægelse]
- 274 Helle: mhn
- 275 Jytte: ja
- 276 Hanne: 'Kan vi ikke holde os til emnet?'
- 277 Jytte: griner
- 278 Hanne: 'og hvad er emnet?', ikke?
- 279 Jytte: griner
- 280 Hanne: ja
- 281 Jytte: Jeg glemmer aldrig en af mine kollegaer, hun øh , hun gav mig et øgenavn. 'Kvinden med de indskud-
- 282 te sætninger.'
- 283 Hanne og andre: griner højt
- 284 Jytte: Fordi jeg er og var meget slem og er det øjensynligt stadigvæk. Til sådan lige at sige noget, siger lige
- 285 noget andet. [Hanne siger noget imens, så man ikke kan høre nogle af delene] hvad snakker vi om?

- 286 Hanne: Det er jo det. 'Kunne du ikke tage og holde dig til emnet?'
- 287 Jytte: ja [grinende]
- 288 Hanne: 'Det gør da så sandelig også'
- 289 Helle: ja [grinende]
- 290 Jytte: ja, | (siger noget uforståeligt pga. afbrydelsen)
- 291 Hanne: Ja. Kvinden med de indskudte sætninger. Ja....
- 292 Men I kan nok se, det det vi snakkede om var at når huleboerne sidder overfor snakkechatollet ikke?
- 293 Flere: hmn
- 294 Hanne: Når han så går i sin hule og hun er vant til at klare problemerne ved at snakke sig frem til hvad er problemet egentlig,
- 295 Jytte: hmn
- 296 Hanne: i øvrigt er den der snakketerapi, øh det er faktisk, det virker som terapi, fordi "åh hvor var det dejligt at få snakket om det."
- 297 Jytte: griner
- 300 Hanne: og så kører vi lidt igen ikke?
- 301 Jytte og Helle: Griner højlydt
- 302 Hanne: Ja. og så hø, jeg kan se der er to damer dernede der sagtens kan følge hvad det er jeg siger.
- 303 Men så kan jo godt forestille sig, når han går ind i sin hule. hvad det gør ved hende.
- 304 Jytte: hmn (alvorligt)
- 305 Hanne: Hvad laver han derinde? (karikeret)
- 306 Jytte og flere: griner
- 307 Hanne: hvorfor kommer han dog ikke ud og lad os dog få talt om tingene, ikke?
- 308 Jytte og Helle: ja
- 309 Hanne: Og det er jo ikke sådan at vi pænt sætter os ned udenfor hulen og venter
- 310 Jytte: griner
- 311 Hanne: næ vi rager ind og prøver at se hvad der foregår derinde. Tal nu ud om det, det skal lige som ud, det hjælper. Og det eneste han ikke har lyst til det er at for det første at vi kommer bragende ind i hulen
- 312 Jytte griner højt
- 313 Hanne. Og ja men der er jo ikke noget at tale, så lade mig dog tag. men jeg skal ikke tale for jeg selv har løst det her ikke?
- 314 Og I kan nok også forestille jeg det omvendte. Når han nu sidder derinde i sin hule og hun har det skidt og hun vil tale, ikke?
- 315 Nogle. hmn
- 319 Hanne: For det er jo hendes måde ligesom at (puster ud) komme ned på jorden igen.
- 320 Andre Ja
- 321 Hanne: Alt imens hun taler får hun klaring på nogle ting. Og det der den ene dag, når man går tur med en veninde ned ved vandet, var et meget meget stort og uoverskueligt problem. Så kan man møde veninden nede ved vandet igen næste dag. Så siger hun hvordan gik det med det der? Så tænker man – hvad taler hun om, det synes man da aldrig man har haft som problem
- 322 Jytte og Helle griner højlydt
- 323 Hanne: Jamen det var jo i går jeg havde det sådan
- 324 Jytte: ja
- 325 Hanne: ikke?

- 329 Helle: jo
330 Hanne: Og sådan er det. Og det siger noget om at vi kvinder oftest bruger det til at ligesom og få lagt de der
331 problemer sådan i rette rammer og hylder og proportioner og så kan vi lidt igen. - - Så når nu sætter sig ned
332 for ham og vil snakke ikke. Nå ja men så har han jo læst eller hørt om et eller andet med at kvinder de skal
333 snakke sig igennem det. Så han sætter sig pænt ned og hører efter ikke? Og når han har hørt gevaldigt på i 3
334 minutter, 5 minutter. Så kommer han med løsningsforslag -
335 Anden: mumler
336 snak i munden på hinanden, Jytte griner
337 Hanne: Og er der (lidt fornærmet) mere irriterende end som,
338 Jytte Griner
339 Hanne: Når man allerbedst sidder der ligesom og har fået snakket sig varm og er ved at nå hen til hvor pro-
340 blemet egentlig ligger, så sætter sådan en Mister fix it kasket på og kommer
341 Helle: griner
342 Hanne: med løsningsforslag
343 Helle: griner
344 Hanne: Det er jo fuldstændig håbløst (meget stille og fortroligt). Det er jo ikke det. Fordi. så (hæver stem-
345 men meget) bliver man jo nødt til at tage stilling til det og nu var man lige så godt i gang med sådan at få
346 lettet
347 Helle: hmn
348 Hanne: Sit hjerte ikke?
349 Flere: hmn
350 Hanne: Og i virkeligheden handler det slet ikke om få løsninger
351 Jytte: nej -
352 Hanne: Og hvor hun omvendt - når han tager mister fix it kasketten på og kommer med løsningsforslag -
353 så har hun nedsat komiteen (grinende) til hjemmets forbedring. Hvor han uværgeligt er i fokus hele tiden
354 Jytte: griner
355 Hanne: Ja. Var det nogle af jer der så Niels Hausgaard i lørdags?
356 En : Noget af det
357 Hanne: Ja. Han havde præcis sådan en. hmn om mænd og kvinders forskellighed. Mænd skal aes -
358 Anne: nå
359 Hanne: bare sådan lidt, så gør han sådan (viser ae-bevægelse med hænderne)
360 Helle m.fl. griner
361 Hanne: Og det er også kvinder der skal ae dem. I forhold til det
362 Helle: hmn
363 Hanne: Kan I huske de der 6
364 Helle: hmn
365 Hanne: med at øh påskønnelse, 'hvor er du dog dygtig', - (listen?) ikke?
366 Helle: hmn
367 Hanne: Øhm. Og så havde han længe gået og spekuleret over det der med vielsesritualet. Det kunne han
368 faktisk godt tænke sig at gøre noget ved. Han havde faktisk indsendt et skriftligt forslag til ændringer i viel-
369 sesritualet. Blandt andet mente han, at et af de vigtigste. sådan Han synes faktisk godt at der kunne komme
370 en passus med ind om at øh 'Vil du Jens Olsen' - næ hvordan var det nu - 'Vil du'.
371 Anne: mumler noget

- 372 Hanne: Det et eller andet med at at han skulle indvilge i at blive lavet om konstant fra
373 det øjeblik
- 374 Tove. Jytte og flere griner
- 375 Hanne: at de var blevet kommet (ind i ægteskabet?). Og sådan ikke? Blive til en anden end den han er.
376 Det synes han var vigtigt fordi det var jo alligevel det der skete. Og det er lidt det John Gray mener når han
377 siger at kvinder nedsætter komiteen til landets forbedring, hvor manden uhjælpeligt er i fokus hele tiden. –
378 Og det er jo ikke fordi vi ikke holder af ham vi har giftet os med, eller forelsket os i. Det er simpelthen fordi
379 vores måde at vise kærl., vise kærlighed på og omsorg på er hele tiden at gå ind og hjælpe
380 anden: hmn
- 381 Hanne: Og det gør man jo sådan med at komme med gode forslag til hvordan
382 Jytte. griner i baggrunden
- 383 Hanne: hvordan han kunne udvikle sig eller gøre det anderledes eller lade skægge stå eller barbere sig eller
384 absolut ikke tage det slips på eller han ser bedre ud i højhalset med et jakkesæt på
385 Helle griner
- 386 Hanne: Og øh hvad det nu kan være man sådan synes er til øh hjemmets forbedring
387 flere: hmn
- 388 Hanne: Ikke?
- 389 Helle griner
- 390 Hanne: Det er jo vigtigt med sådan en komite ikke?
- 391 Så I kan nok se der er masser af muligheder ikke?
- 392 Flere: ja hmn
- 393 Hanne: Nå. Og egentlig var der så knyttet en øh en lille opgave til som I fik - -
394 Hvori der er 6 udsagn - - -
395 Den der hedder 'Sig ikke' - -
396 Og jeg ved ikke øh. Ligeftrem og gå i gruppearbejde og lave den, det synes jeg ikke vi skal. Men det der er
397 humlen i det er, de øh 6 små sætninger – er taget fra John Grays bog, som viser, den der meget meget kvin-
398 delige indirekte bydemåde, at spørge om man vil gå ud med skraldebotten. 'Det er da utroligt så lang tid'
399 eller så mange fine vendinger vi kan bare for at spørge om han vil gå ud med skraldebotten, ikke?
- 400 Anden hmn
- 401 Hanne: Og der var, der var det så meningen at vi skulle prøve at finde ud af hvordan man kunne sige det i
402 stedet for - mere direkte - - -
403 Inden vi måske lige gør det, så øh – var der andre, Marianne du sagde ikke så meget før, da da vi snakkede
404 om det. Vi nåede så så var det en der trykkede på min knap og så kørte jeg derudaf.
405 Marianne: nja, jeg synes vi sådan har snakket om det
406 Hanne: hmn
- 407 Marianne: (jeg tror ikke der var noget andet jeg tænkte på?)
- 408 Hanne: Jeg tænke på, jeg kan huske du på et tidspunkt, i , da Peter udtrykte at han var lidt frustreret over at
409 være havnet i sådan et kvindeunivers
- 410 Marianne: Ja
- 411 Hanne: Og der sagde du så at du kunne faktisk godt følge ham, fordi du var alene i et mandeunivers
- 412 Marianne: Ja
- 413 Hanne: derhjemme, ikke også?
- 414 Marianne: Ja

- 415 Hanne: Har det – forklarer nogle af de her ting som han siger noget om
416 Marianne: Nå men jeg ken kendte godt til øh
417 Hanne: Nå du kendte godt sådan noget af det
418 Marianne: ja ja
419 Hanne: Så øh
420 Marianne; så øh jeg synes ikke der var noget
421 Hanne: Du synes ikke det er sådan?
422 Marianne: hmn (utydeligt). Men jeg vil godt tro at det tit og oftest er sådan.
423 Hanne: hmn ja
424 Hvad er det så mere du oplever forskellen er på et kvindeunivers og et mandeunivers? I forhold til dine
425 sønner og din mand?
426 Marianne: Ja men det er ikke sådan det er ikke det der ligegyldige kvindesnak
427 Hanne: Nej
428 Marianne: Det er ikke det jeg fokuserer på vel?
429 Hanne: Nej
430 Marianne: Altså det er mere sådan de ting der interesserer mig, ikke?
431 Hanne: ja
432 Marianne: altså jeg læser en del, jeg ser en del film,
433 Hanne: ja
434 Marianne: nu skal jeg ikke sidde og remse en hel masse op
435 Hanne: nej nej
436 Marianne: Det er bare for at give nogle eksempler ikke?
437 Hanne: Ja, ja
438 Marianne: Og der er jeg , der er jeg lidt alene ikke?
439 Hanne: Der ville du gerne have en anden kvinde at snakke med
440 Marianne: ja
441 Hanne: de ting om
442 Hanne: ja.
443 Marianne: Fordi selvfølgelig følger jeg også deres samtaler
444 Hanne: ja ja,
445 Marianne: sådan
446 Hanne: jo jo
447 Marianne: Men ind i mellem så øh mangler jeg en,
448 Hanne: ja
449 Marianne: det må jeg ærligt indrømme
450 Hanne: hmn
451 Marianne: Nu har jeg sådan haft en øhm, en ligeværdig i min den mindste søn ellers
452 Hanne: Ja
453 Marianne: For vi har, altså vi har mange ting til fælles ikke?
454 Hanne: Ja
455 Marianne: Men i og med han er blevet så stor
456 Hanne: Ja
457 Marianne: så øh

- 458 Hanne: hmn
459 Marianne: er det ebbet ud ikke?
460 Hanne: hmn
461 Marianne: og det må jeg indrømme, det savner jeg lidt...
462 Hanne: ja så blev der lige et hul der
463 Marianne: Det gjorde der
464 Hanne: Ja
465 Marianne: Et kæmpe hul,
466 Hanne: Ja
467 Marianne: kan man sige ikke?
468 Hanne: ja ja ja
469 Marianne: hmn. Men måske en gang kan vi mødes.
470 Hanne: Det kan man ikke vide
471 Marianne: når han han bliver ældre ikke?
472 Hanne: det ja ja, det bliver nok ved
473 Marianne: Vi bliver jo nok ved og have de der } i munden på hinanden
474 Hanne: ja ja
475 Marianne: samme interesser ikke?
476 Hanne: ja jo

Deltagerdiskussion – lærerstyret diskussion

Samtalen om forskelle på mænd og kvinder fortsætter i klassen. Tove går ind og tager initiativet ved at fremhæve, at hun ligesom Helle også havde refereret samtalen derhjemme, og med den samme konklusion på klassediskussionen, som Jytte lige har fremlagt – at mænd kun kan en ting ad gangen. Denne vendten tilbage til et tidligere tema har tilsyneladende flere funktioner; Toves initiativ indeholder flere træk. Først oplyser hun, at hun også ”kom til” at sige det derhjemme, så refererer hun mandens reaktion, der ligesom Peter var at modsige påstanden om, at mænd kun kan én ting ad gangen, kvinder flere. Toves initiativ bliver dermed en understøttelse af Peters holdning – også Toves mand havde protesteret over denne stereotypisering. Selv om der formelt set er tale om et referat, så er der funktionelt tale om en problematisering – både af påstanden og af den valorisering, der kan ligge i den. Det fremgår af Toves videre initiativer, hvor hun understøtter mandens holdning, der går på, at ingen kan foretage sig mere end én ting ad gangen, heller ikke kvinder. At det er vigtigt for Tove at få dette perspektiv ind i diskussionen vidner bl.a. l. 89 om, hvor Hanne søger at gå ind og kommentere bestemte aspekter af Toves bidrag, men hvor Tove fortsætter sin argumentation og dermed fratager Hanne muligheden for at tage gulvet. Det samme sker i l. 100, hvor Jytte søger at gå ind og måske dreje diskussionen i en anden retning (”nej, men_”), og måske komme med et nyt bidrag, men hvor Tove afbryder Jytte og fortsat holder gulvet og afslutter sit samlede bidrag, før hun med en pause markerer, at nu er hun færdig.

Toves første initiativ bliver understøttet af et interesseret ”okay;” fra Hanne – det er trukket ud og opfordrer dermed Tove til videre fortælling – en understøttelse af initiativet, som er anderledes end de korte ”hmn”, ”jo” og ”ja” er i den tidligere udveksling med Jytte. Toves bidrag er dog ikke kun en tilslutning til Peters reaktion. Hun får også problematiseret kønsstereotypiseringen og nuanceret diskussionen ved at skelne mellem de faktiske handlinger og måden at tænke og planlægge på. En nuancering, som ikke ligger i Hannes referat af Peters protest, hvor referatet mere gik på, at

han var utilfreds med den valorisering af kønsforskelle, som han mente var indeholdt i diskussionen. Men ved først at konstatere, at ingen kan lave mere en ting ad gangen og senere understrege, at manden gør en ting færdig, før han begynder på en ny, mens hun snarere planlægger ti ting og gør dem færdige hen ad vejen, får hun gennemført en udvidet argumentation, der både understøtter lærerens afslutning af sidste udveksling, men også nuancerer diskussionen. Denne strategi med både at understøtte og samtidig nuancere, ser ud til at være effektiv. Tove får mulighed for at komme igennem med sit budskab, fordi hun både formår at gå ind i den dominerende diskurs i klassen på dette tidspunkt – nemlig at der ikke ligger nogen valorisering i den udlægning af kønsforskelle, som klassen har diskuteret, samtidig med at hun får formuleret en kritik af de optegnede kønsforskelle. Hun anerkender både den dominerende klassifikation, samtidig med at hun benytter den svækkede rammesætning (elevernes kontrol over kommunikationen) til at svække klassifikationen i forhold til indholdet i samtalen. Det gør hun ved at indføre et nyt perspektiv på temaet (udvælgelsen), og ved at holde gulvet overtager hun også styringen med tidsaspektet i rammesætningen fra læreren. Egentlig havde Hanne og Jytte lukket diskussionen ved en henvisning til Peters misfornøjelse, og Hanne kunne have fortsat sin dagsorden med at komme ind på andre teorier om kønsforskelle, der understøtter den beskrivelse af kønsforskelle, som de hidtil har omtalt (se senere). Toves insistensen på denne diskussion kan derfor også ses som et forsøg på at overtage styringen mht. rækkefølgen, netop ved at bryde lærerens dagsorden. Tove går her ind og genoptager diskussionen for at formulere en nuancering og kritik af de beskrevne kønsforskelle. Denne kritik kan ses som et forsøg på at bryde den klassificering af kønsforskelle, som Jytte udtrykte i sit bidrag lige forinden. Tove genoptager tilsyneladende temaet, ikke bare for at kritisere valoriseringen, men for at problematisere grundlaget for den. Et grundlag, som består af en stærk klassificering af kønsforskelle. Her ser vi altså en tendens til, at en deltager ved at ændre rammesætningen i denne situation (det stramme IRF-format forlades for en tid) – og dermed også læringsbetingelserne – får italesat et forsøg på brud med de grænsedragninger, der hidtil har været dominerende. Via sin meddelelse går hun fra at tale med en elevstemme (der passivt indordner sig lærerens dagsorden), til at tale med en deltagerstemme (der aktivt er med til at sætte dagsorden) samtidig med, at hun reproducerer elevstemmen ved at indgå i

den dominerende diskurs. Dette forsøg på brud med grænsedragninger er et læringspotentiale ud fra den forståelse af læring, som jeg mener, man kan anlægge indenfor et kritisk diskursanalytisk perspektiv. Det lægger op til at ændre ved de etablerede grænser for den dominerende diskurs om køn ved at hævde, at grænsen måske ikke går ved en ting ad gangen kontra mange ting ad gangen. Ved at understrege at hun bare ”begynder” (l. 90) på mange ting uden at gøre dem færdige med det samme søger Tove tilsyneladende at svække skellet mellem de forskellige handle måder, sådan som de fremstilles i klassediskussionen. Dette brud sker ud fra en praktisk hverdagsdiskurs, som Jytte drager ind i samtalen ved at fortælle om, hvordan hun og manden organiserer arbejdet i hjemmet på forskellige måder. Netop ved at inddrage en hverdagsdiskurs i den mere abstrakte definitionsorienterede skolediskurs, som dominerer klasserummet, får hun muliggjort en sådan problematisering af grænsedragningerne.

Efter denne transaktion med Tove som hovedaktør går Helle ind med et nyt initiativ, hvor hun med et spørgsmål (”Har I aldrig prøvet en morgen...”) får foretaget et refokuserende træk. Ved at vende tilbage til diskussionen om at lave én kontra flere ting ad gangen, får hun problematiseret hovedkonklusionen fra før om, at kvinder og mænd måske alligevel ikke er så forskellige på det område. Helles refokuserende træk kan både betragtes som et forsøg på at afværge, at der sættes spørgsmålstegn ved hendes opfattelse af kvinder, og som et forsøg på at uddybe den indbyrdes diskussion mellem deltagerne. Det er som om diskussionen på dette tidspunkt, hvor læreren trækker sig tilbage, går i retning af en større problematisering af det propositionelle indhold i det, der bliver sagt af de forskellige deltagere. Fra linje 98 til linje 121 går turen på skift mellem tre af deltagere, uden at læreren kommenterer udsagnene – og diskussionen går uden om dagsordenen – for læreren går i gang med at tegne på tavlen ud fra det næste, hun har tænkt sig at gennemgå. I denne diskussion tager de tråden op fra hinanden, vender tilbage til tidligere udsagn, og bygger videre på disse, og får på den måde belyst temaet fra flere perspektiver samtidig med, at de eksplicit forholder sig til hinandens bidrag. Denne indbyrdes diskussion mellem deltagerne ser ud til i højere grad at fastholde forsøget på at foretage en egentlig integration af en mere praktisk hverdagsdiskurs i undervisningen. Når læreren går ind, så får udsagn mere lov til at blive hængende (som ved udvekslingen mellem læreren og Jytte), eller bliver drejet ind på

bestemte aspekter, der ikke nødvendigvis har noget at gøre med det propositionelle indhold i det, der bliver sagt (jf. 2. transaktion), men mere følger en sammenhæng læreren erklærer ud fra den dagsorden, der er sat af hende på forhånd – de ting, hun har planlagt, der skal repeteres og sættes på plads. I disse sammenhænge forbliver undervisningsdiskursen og hverdagsdiskursen tilsyneladende mere parallelle diskurser.

I den diskussion, deltagerne har med hinanden, får de etableret en fælles forståelse af, at kvinder har gang i mange ting på én gang, men kan alligevel i deres handlinger kun være ved én ting ad gangen – det er de så bare i kortere tid. Denne konsensus etableres ved, at Jytte medierer mellem Toves første afvisning af Helles påstand ("det kan man ikke rigtig" l. 111) og hendes egen tilslutning til den ved at hævde, at man kun gør hver ting i få minutter, og dette udsagn bygges op med mange tilsluttende "ja'er" fra de to andre diskussionspartnere – hvilket også overflødiggør endelsesspørgsmålene "ikke?" i Jyttes udsagn her, i modsætning til hendes udveksling med læreren. Her hvor (nogle af) deltagerne diskuterer uden lærerens deltagelse, får de altså både problematiseret klassifikationsprincipper indeholdt i bestemte udsagn (tendens til brud med klassifikationsprincipper) og bliver enige om en ny forståelse af indholdet i de udsagn, som var udgangspunkt for diskussionen (tendens til etablering af nye forbindelser/sammenhænge). Det er netop intentionen med undervisningen, sådan som læreren har givet udtryk for i interviewet. Hun ønsker tilsyneladende også, at deltagerne har denne indbyrdes diskussion, for hun opfordrer dem til at fortsætte, selvom hun tegner noget på tavlen (l. 122). I denne indbyrdes diskussion sker der umiddelbart et brud med den klassifikation, der ligger i opsætning af kønsstereotyper ved, at der sættes spørgsmålstejn ved, om det nu er så simpelt, at mænd og kvinder handler på disse stereotype måder. Der ses også tendenser til etablering af nye sammenhænge i og med, at deltagerne problematiserer hensigtsmæssigheden i deres handle- og tankemønstre, og lægger op til at forstå kønsforskellene på en lidt anden måde. Denne nuancering og problematisering kommer i stand ved, at deltagerne selv diskuterer hinandens bidrag, uden at læreren tager eksplicit stilling til indholdet i/bestemte aspekter ved deltagerens bidrag, i modsætning til de tidligere transaktioner. I 4. transaktion fortalte Jytte netop, at hun via undervisningen havde fået konsolideret sin forståelse af kønsforskellene – grænserne var blevet styrket – de var blevet videnskabeligt be-

vist. Læreren tog her ikke eksplicit afstand fra bidraget, men afviste det implicit ved at dreje diskussionen hen i retning af den valorisering af kønsforskellene, som var indeholdt i Jyttes bidrag. Lærerens introduktion af Peters modstand har muligvis lagt op til, at deltagerne begynder at problematisere denne valorisering (jf. at Toves bidrag understøtter Peters holdning), men deltagerne fortsætter her diskussionen i retning af en problematisering af hele grundlaget for uenigheden. Det ser med andre ord ud til, at når læreren styrer diskussionen, så bliver deltagerne mere orienteret mod at levere passende bidrag eller fastholdt på bestemte aspekter af deres bidrag, som bevirker, at diskussionen drejes væk fra det indholdsmæssige i det, de snakker om, og fastholdes som et spørgsmål om et passende klasserumsbidrag (formen), mens når deltagerne får lov til at snakke selv, så kan de komme videre i diskussionen af indholdet.

Da denne konsensus er etableret bliver der stille – det er som om de venter på et nyt initiativ fra læreren eller bliver opmærksomme på det, hun tegner på tavlen. For selv om hun direkte opfordrer deltagerne til at fortsætte diskussionen, så får det snarere den modsatte effekt – der bliver helt stille i lang tid. Helle kommenterer da også stilheden, hvorefter Tove nøgternt konstaterer ”Nå men det kan bare ikke lade sig gøre”. Rammesætningen var kun et øjeblik svag, og måske var den kun relativt svag - deltagerne har deres opmærksomhed på læreren, også selvom de diskuterer indbyrdes. Læreren spørger da også, om Tove mener, at det ikke kan lade sig gøre at snakke, mens hun tegner. Men i stedet for at gå ind i denne diskussion af kommunikationsbetingelserne i klassen, går Tove ind og kommenterer tegningen (”Du har jo tag på”, l.128), hvorved fokus igen er på lærerens fremstilling af temaet. Ved at gå i gang med at tegne, mens deltagerne diskuterede indbyrdes, har læreren allerede signaleret en dagsorden – hun har noget, hun har planlagt at fortælle deltagerne. Der var kun tale om en midlertidig afvigelse fra den traditionelle rammesætning – der vendes lynhurtigt tilbage til en form, hvor læreren udvælger temaer, opsummerer pointer i diskussioner og dermed afgør, hvornår de går videre med det næste punkt/tema, som hun ved tegningen allerede har signaleret. Hanne taler da også videre om, hvad tegningen forestiller (afgør overgangen til nyt emne), frem for at fortsætte opfordringen til videre diskussion.

Fremlæggelse af kønsforskelle

På tavlen har Hanne tegnet dels et hus med flere etager og dels et tog med flere vogne. Hun forklarer, at ”det var princippet i det, vi snakkede om”. De to tegninger er ifølge læreren modeller af hhv. kvinders og mænds hjerner, sådan som en hjerneforsker har fundet ud af, hjernerne fungerer, når de arbejder. Hendes udsagn her synes at koncentrere sig om at forklare, at budskabet i den teori, der var blevet refereret i klassen ikke var, at mænd kun kan én ting ad gangen, kvinder flere, men at der er aktivitet i flere dele af kvinders hjerner, når de arbejder, end mænds. Men dette ”neutrale” forskningsresultat forklarer hun, ”lægger han ikke noget i” (l.158).

Et gennemgående træk ved denne forklaring, hvor hun holder gulvet længe, og hvor deltagerne kun siger ”hmn” eller griner, er, at hun får fortalt langt mere om, hvordan kvinders hjerner arbejder, og ikke noget om, hvordan mænds hjerner arbejder, andet end ”Så er mændenes hjerne indrettet sådan, at det er færre steder, men resultatet er det samme”. Forinden har hun været i gang med en sammenligning (l. 145-146), hvor hun skal forklare, hvordan mændenes hjerne arbejder, men får derefter afbrudt sig selv ved at sige, at hjernen arbejder på samme måde, og går så over til at forklare, hvordan det ser ud på scanninger, når kvinders hjerner arbejder – det ”ligner et festfyrværkeri over Tivoli en sommeraften” afsluttet med det spørgende ”ikke?”, der som tidligere beskrevet søger fælles tilslutning. Et spørgsmål, der både kan søge at få en markering af, om de forstår, hvad hun siger, men som samtidig fungerer som etablering af et fællesskab mellem lærer og deltagere, der denne dag alle er kvinder. Hun får aldrig forklaret, hvad der ligger i at symbolisere mænds hjerne som et tog.

Indholdet i lærerens udsagn er, at der ikke er nogen valorisering i denne videnskabelige undersøgelse af de forskellige måder, mænds og kvinders hjerne arbejder på samtidig med, at formen på hendes forklaringer indirekte lægger en positiv vurdering af kvindehjerners måde at arbejde på. Ikke alene forklarer hun langt mere omfattende om kvinders hjerner, hun foretager også sammenligninger ofte med brug af mængdebetegnelser, hvor mænds hjerne er kendetegnet ved ”færre steder” (l.149), kvinders hjerne ved ”så mange steder i hjernen” (l.147), ”aktivitet i langt større dele af hjernen” (l. 153), ”langt flere indtryk” (l.155). Disse sammenligninger kommer dermed til at gå på kvantitative aspekter af det samme forhold,

ikke på forskellige kvalitative aspekter, og hele tiden er der mere af det samme hos kvinderne. Desuden lægger hun mod slutningen af sin forklaring på teoriens udsagn netop en positiv valorisering ind ved at fremhæve, ”og det kan vi jo sagtens klare” (l. 157). Denne påstand forstærker det fællesskab omkring kvinders måde at være på (brugen af ”vi” er netop et fælles pronomen i denne sammenhæng), som allerede er søgt etableret ved brugen af humor og de spørgende ”ikke’er” tidligere i transaktionen (tre gange). Påstanden afslutter udlægningen af Marcel Spielmanns forklaringer på kønsforskelle, som dermed indirekte kommer til at fremstille kvinders hjernefunktioner som bedre end mændenes.

At der her indirekte etableres sådan en form for fællesskab om kvinders måde at være på, understøttes tillige af tonelejet, som går fra det forklarende til det venskabelige/venindeagtige, fra lærer-elev relation/stemmer i en skolediskurs, til veninderrelation/stemmer i en hverdagsdiskurs. Interdiskursiviteten markeres også af, at deltagerne i denne transaktion hidtil har været passive tilhørere/elever, men på dette tidspunkt er Jytte begyndt at grine over lærerens brug af billeder i sine sammenligninger. Latteren hører netop til en mere hverdagsagtig samtale mellem veninder. På overfladen tales der om, at det ene ikke er bedre end det andet, under overfladen etableres et fællesskab om kvinders mere overlegne måde at forholde sig på i en lang række situationer (jf. senere).

At fællesskabet og billederne, som tilhører en hverdagsdiskurs, inddrages i en skolediskurs kan være et potentiale for læring, idet de abstrakte ”videnskabelige” forklaringer og teorier sættes sammen med mere umiddelbart genkendelige diskurser, og dermed gør det muligt at overskride grænsen mellem skoleviden og hverdagsviden. Som allerede påpeget, så var det netop, da deltagerne inddrog en hverdagsdiskurs om deres egne handlemønstre, at de begyndte at problematisere den klassifikation af kønsforskelle, som var udgangspunkt for diskussionen. Her er det læreren, der gør brug af en hverdagsdiskurs, og det kan ses som et forsøg på at nedbryde grænsen mellem skolediskurs og hverdagsdiskurs i rummet, og dermed også gøre det muligt for deltagerne at komme på banen med deres erfaringer og refleksioner over stoffet, uden at skulle formulere sig i en formel og abstrakt stil tilhørende en skolediskurs. Ved at nedbryde grænsen (svække klassifikationen) mellem skolediskurs og hverdagsdiskurs kunne deltagerne måske også få mulighed for at se relevansen af skoleviden i hverdagssam-

menhænge. Hvordan denne interdiskursivitet og de læringspotentialer, som hermed introduceres, så udfoldes i det videre forløb, vil jeg se nærmere på i analysen af de næste transaktioner.

Interdiskursivitet i klassen?

Efter gennemgangen af Marcel Spielmann fremhæver læreren sin intention med at forklare hans teori. Med en grænsemærkning og en adversativ kobling ("Men men det er jo egentlig det han siger. Han lægger ikke noget" (l. 158)) markerer hun en overgang og et modsætningsforhold. En overgang fra og modsætning mellem "neutrale forskningsresultater" og "det at lægge noget i", dvs. mellem sand viden og normative udlægninger/udledninger af denne viden. Den normative tolkning af teorien, forklarer hun derefter, var en misforståelse. Hun refererer tilbage til "misforståelsen" med brug af bestemt artikel, altså tilbage til en bestemt misforståelse – den tolkning af teorien/diskussionen, som Peter tidligere er refereret for at have udtrykt – og Jytte selv tidligere har udtrykt – at det, at hjernerne er forskelligt indrettet, betyder, at "mænd kan kun én ting ad gangen, kvinder flere". Men det er ikke tolkningen af teorien som et bud blandt mange på, hvordan man så kan forstå kønsforskelle, der forklares videre. Læreren fremhæver i stedet som "morale", at man skal passe på, hvordan man fremlægger forskningsresultaterne derhjemme. Hun slutter transaktionen med at understrege, hvor vigtigt det er, hvordan man udtrykker sig, "hvis man virkelig vil noget med det her" og kommer med en løftet pegefinger: "så er det ikke noget med "Mænd kan kun én ting og kvinder mange", fordi mændene så er "skudt i gulvet på forhånd".

Da Hanne er ved at forklare, at man ikke kan bruge teorien til at hævde, at mænd kun kan én ting ad gangen, kvinder mange, går Tove ind og afbryder hende ved at hævde, at det er fordi man siger "kan"⁸⁹, for derefter at forslå, at man i stedet siger "Mænd tænker kun på én ting ad gangen" (l.

⁸⁹ Denne diskussion refererer tilbage til en tidligere gennemgang af forskellige måder at kommunikere på. Senere i sekvensen er der nogle øvelser, hvor deltagerne skal formulere sætninger, der kommunikerer et direkte budskab. I stedet for at spørge "Kunne du gå ud med skraldespanden?" skal man spørge "Vil du gå ud med skraldespanden?" fordi "kan" "sætter spørgsmålstegn ved hans evner" (s.14), mens "vil" giver en valgmulighed.

l.167+169) . Her går læreren dog ind og foreslår alternativet ”eller kan koncentrere sig om”, fordi det så har ”en helt anden positiv indfaldsvinkel”. Selvom hun lægger op til, at der ingen valorisering er i den udlægning, så kommer der indirekte en positiv valorisering af kvinder hjerter/egenskaber. Der er vel en mindre positiv egenskab kun at ”kunne koncentrere sig om én ting ad gangen”. Tove forsøger at gå ind i diskussionen og viser hermed, at hun har forstået, ikke alene, hvad læreren her søger at forklare, hun inddrager tillige indholdet fra tidligere undervisning, og får dermed positioneret sig som en kompetent deltager, der kan anvende det stof, de har gennemgået, i nye sammenhænge.

Lærerens udsagn går ikke på noget tidspunkt ind og problematiserer neutraliteten i Marcel Spielmanns udlægning af kønsforskellene. Den fremstår som et udgangspunkt, der ikke kan problematiseres. Det, der kan diskuteres er, hvordan man fremlægger sådanne sandheder, ikke i hvilken grad og på hvilken måde, de er udtryk for sandhed. Moralen er snarere, at man skal passe på, hvordan man fremlægger tingene derhjemme, så man kan få en dialog i gang. Dermed fastholdes den stærke klassifikation af kønsforskellene som et udgangspunkt, der ikke står til diskussion og i stedet introduceres en terapeutisk diskurs, der går på gode kommunikationsformer i privatlivet. Disse kommunikationsformer har tidligere været diskuteret i klassen, og er del af det faglige stof i undervisningen. Dermed vendes tilbage til en skoleorienteret undervisningsdiskurs, frem for at fastholde blandingen af hverdagsdiskurs og skolediskurs, som måske kunne have været afsæt for diskussioner om, hvordan deltagerne så havde forstået teorien, eller om hvordan de kommunikerer derhjemme. Der fastholdes altså en undervisningsdiskurs, frem for en egentlig interdiskursivitet mellem hverdagsdiskurs og skole/undervisningsdiskursen. Der er tilsyneladende mere plads til, at læreren blander en hverdagsdiskurs og en skolediskurs, end at deltagerne gør det.

Men Anne går på banen efter, at Hanne har forklaret, at man ikke bør indlede en snak med mændene ved at skyde dem i gulvet, ”hvis man vil noget med det”. Anne indleder med en additivkobling ”og”, som indikerer, at hun vil fortsætte i forlængelse af det, Hanne lige har fortalt. Anne vil tilsyneladende også gerne tage tråden op fra sidste undervisningsgang (sådan som Hanne tidligere har lagt op til); hun starter med at sige, at hun er i tvivl om ”hvor klart jeg fik udtryk mig i fredags”. Lidt tøvende forklarer

hun derefter, at hun synes, det kan være svært at ”køre i ti tankebaner” og sætter derefter en modvalorisering op – mændene får mere fra hånden, fordi de tager en ting ad gangen. Samtidig får Anne givet en tilslutning til den diskussion, nogle af de andre deltagere havde indbyrdes, ved at fremhæve, at man ”fysisk” kun er ved den ene ting ad gangen. Men Hanne kommenterer kun Annes indlæg med ”hmn” og ”ja”, som har samme karakter som hendes måde at forholde sig til Jyttes indlæg på tidligere. Efter dette modbillede, som indeholder en modsat valorisering af kønsforskellene, afslutter Anne sit indlæg med at vende tilbage til det indledende rammesættende træk, ”Jeg ved ikke hvor klar jeg var i min udtryksform i fredags” (l.185). Ingen siger noget, måske fordi den kobling, som Anne ser, går længere tilbage, end den diskussion, der er aktuel på det tidspunkt, og derfor findes indlægget ikke relevant, måske fordi der bare er generel enighed om synspunktet. Da ingen siger noget, og der er en længere pause, går Anne ind med et afskærmet udtryk ”altså” det var jo ”nærmest”, men får ikke uddybet sit udsagn yderligere, før Hanne går ind og kommenterer på den rammesættende del af Annes indlæg ved at sige ”Nej, det skal jeg ikke kunne sige noget om, hvor klar du var Anne” for derefter at bruge Annes argumentation, som afsæt for en morale om, at man ”farer vild” hvis man går ud i verden med udsagnet ”Mænd kan kun én ting ad gangen, kvinder mange”. Hannes måde ikke at kommentere på Annes indlæg om det positive ved mænds måde at agere på, men på Annes usikkerhed omkring sin udtryksform, netop ved at frasige sig nogle kommentarer, virker som en markant afvisning og latterliggørelse af Annes indlæg. Helle kan da heller ikke lade være med at grine, hvilket understøtter den position som udgrænset i klassen, Anne hermed tildeles.⁹⁰ Først da Jytte kommer ind med en indholdsmæssig lignende kommentar om, at ”Egentlig er det jo, måtte det jo være lækkert at kunne koncentrere sig om én ting ad gangen” (l.219-220), går Hanne ind og kommenterer på indholdet i den positive vurdering af mændenes handle-mønstre og tilsvarende negative vurdering af kvinders måde at agere på, ved at fortsætte Jyttes argument med påstanden ”den længsel kunne vi måske godt have” (l. 221). Denne påstand bliver dog udtrykt med lav tilslutning ved brug af modalverbet ”kunne” og adverbiet

⁹⁰ Der er blevet talt meget bag om ryggen på Anne igennem forløbet, jf. referatet af en gruppediskussion i kapitel 4.

”måske”, frem for hvis hun havde sagt ”Den længsel har vi”. Den lave tilslutning i formen på et indhold, der egentlig udtrykker tilslutning, virker her som en relativering af tilslutningen til, at mænds handlemønstre kan være mere hensigtsmæssige. Igen et forsøg på problematisering af den valorisering, der implicit ligger i den måde, der bliver talt om kønsforskellene på, men som ikke sætter grundlæggende spørgsmålstejn ved kønsforskellene, som de bliver omtalt (eller ved valoriseringen af dem). Derimod afslutter Hanne med at fastslå ”Men sådan fungerer vi altså rent biologisk”, som netop fastholder klassifikationen, ved at fremhæve, at det er ”rent biologisk” og dermed indiskutabelt og uforanderligt. Jytte får ikke lov til at fortsætte sin argumentation. I l. 222 bliver hun afbrudt af Hanne, da hun er ved at formulere, hvad hun mener (det jeg mener at_), hvorefter Hanne fortsætter med sin sætning fra før ved at gentage sit ”fordi” og hævde, at det er ”meget trættende at være så mange steder på én gang” og dermed komme tilbage til dagsorden om, at der er tale om rent neutrale biologiske undersøgelser af, hvordan vi fungerer.

Konstruktion af et kvindefællesskab

Efter denne fastslåen af biologiske kønsforskelle går læreren over til at referere til John Grays beskrivelse af kønsforskelle, som tilsyneladende skal understøtte diskussionen (hun fremhæver, at de ”også” havde et begreb fra John Gray). Hans begreber handler om forskellige måder at reagere på i konfliktsituationer. De biologisk kønsforskelle fremstår på denne måde som årsag til, at der er kommunikationsproblemer i parforholdet. En forståelse, der også er indeholdt i John Grays tilgang til kønsforskelle. Selvom det her handler om konkrete forskellige måder at agere på i konfliktsituationer, så er baggrunden en beskrivelse af biologiske kønsforskelle. Med det biologiske udgangspunkt bliver vilkårligheden i kategoriseringen netop ikke tydelig, men kønsforskellene fremsættes som ”naturlige” også selv om der ikke længere er tale om ”rent biologiske” forskelle, så fremstår de som sådan.

Læreren giver her et længere referat af John Grays beskrivelse af kønsforskelle, der igen fremstilles som to markante modsætninger – der er en

skarp klassifikation mellem kategorien ”kvinde” og kategorien ”mand”. Manden er huleboer, og har brug for at sætte sig ind i sin hule og tænke over problemerne selv, hævder læreren med John Gray, mens ”vi kvinder” (l.2246) i langt højere grad snakker løs. Så kommer hun med en række billeder og historier om, hvordan kvinder snakker sammen og om, hvad de snakker om. Her præsupponeres en række fælles erfaringer mellem de kvindelige deltagere og læreren, som er med til at give det indtryk, at der ikke er forskel på læreren og eleverne på det område (”Det er ikke noget problem for os (...)når vi går tur (...) så kan vi godt”) (l. 249-250). Vendingen ”vi kvinder” bliver brugt mange gange i løbet af denne beskrivelse. Ikke alene reagerer kvinder på samme måde, snakken har også terapeutisk virkning på alle - ”så kører vi lidt igen”. Og ligesom tidligere gøres der i beskrivelsen af kvinders ensartede måde at være på brug af humoristiske billeder, hvormed der etableres og erklæres et fællesskab omkring kvinders måde at være på. Særligt Jytte og Helle griner ad lærerens historier, og Jytte går også ind med en historie, der bekræfter lærerens udlægning af kvinders måde at være på. I l. 281-282 fortæller hun, at hendes kollega engang kaldte hende ”kvinden med de indskudte sætninger”, et udsagn, der netop bekræfter, at kvinder blander mange forskellige emner sammen, når de snakker. Med humoren og de understøttende grin italesættes og konstitueres køn også på denne måde i klassediskussionen. Samtidig med at de snakker om – og dermed konstruerer bestemte kønnede forståelser – bekræftes disse også af selve interaktionen.

Men humoren sætter samtidig en distance ind, der bevirker, at ingen af deltagerne forholder sig eksplicit til, om det nu også forholder sig sådan, som læreren med John Gray og Marcel Spielmann og sine egne konkrete historier påstår, det gør. Det bliver tydeligt sidst i sekvensen, hvor Charlotte bliver bedt om at svare på, om hun har kunnet bruge teorierne til noget, men her svarer hun ret undvigende, at hun forholder sig på en anden måde, noget som netop kunne problematisere hele indholdet i det, der er blevet fremsat, men dette aspekt bliver ikke taget yderligere op. Det er som om lærerens morsomme historier om kvindefællesskaber har forhindret, at deltagerne kommer på banen med andre historier, der kunne modsige det (veninde) fællesskab, der er indeholdt i den klassifikation, teorierne og historierne tager udgangspunkt i. De bidrag, der får plads, er dem, der kan understøtte den beskrivelse af kønsforskelle, som teorierne indeholder.

Charlotte demonstrerer faktisk i sine bidrag, at hun ikke er ”snakkeorienteret”. Hun forklarer sig i korte sætninger, som snarere er svar på lærerens spørgsmål end en snakken derudaf i øst og vest, som læreren netop har fortalt, er kendetegnende for kvinders måde at snakke på. Charlotte fortæller tværtimod, at det snarere handler om forskellige interesseområder, end om forskellige måder at snakke på. Hun fortæller, at hun også prøver at følge mændenes samtaler, det er ikke ”den der ligegyldige kvindesnak”, hun ”fokuserer på” (l. 426+428). Charlottes fremhævelse af ”kvindesnak” som ”lige gyldig”, står i modsætning til den terapeutiske virkning, læreren tidligere har sagt, snakken har. Indirekte modsiger Charlottes argumentation den forståelse, læreren har fremlagt i klassen, men i stedet for at spørge ind til denne modargumentation, går læreren ind og konstaterer, at Charlotte ”gerne ville have en anden kvinde at snakke med”. Det svarer Charlotte ja til (det er svært at modsige læreren), men fortæller derefter, at hun har kunnet bruge sønnen til at dele interesser med, men at det er blevet sværere, efter at han er blevet ældre, men hun forventer, at de igen kan etablere et fællesskab omkring disse interesser, når han bliver større. Hermed lægger hun op til, at der snarere er tale om et generationsfænomen, end et kønsfænomen, altså at klassifikationen ikke går på køn, men på generation, og bryder klassifikationen om køn som biologisk bestemt, sådan som den er fremstillet i klassen, og søger at etablere en ny meningssammenhæng, som ikke går på køn, men på interessefællesskaber på tværs af køn.

Det overordnede budskab til deltagerne synes at være, at mænd og kvinder fungerer forskelligt, og det må man respektere, hvis man vil have forholdet til at fungere. Der bliver ikke på noget tidspunkt i denne samtale sat spørgsmålstegn ved, om vi nu er indrettet på disse forskellige måder. Klassifikationen synes nærmere at blive forstærket af de teorier, der på forskellig vis handler om, hvordan man ”er” forskellige som køn. Men læringsintentionen synes heller ikke så meget at gå på, om der nu er de beskrevne forskelle, men på, om det kan give en anden måde at forstå konflikterne på derhjemme. Om det giver nogle af deltagerne nogle ændrede forståelser af konflikter i hjemmet er det ikke muligt at sige noget om, for ingen af dem fortæller om, hvordan de løser konflikter derhjemme. De historier, som får plads i afsnittet her, er Hannes fortællinger om, hvordan kvinder snakker sammen. De kommer efter der er etableret et fællesskab

om kvinders måde at være på, og derfor er det tilsyneladende ikke nødvendigt med deltagerne historier, for de må jo være indeholdt i Hannes, efter som de alle er kvinder. Læreren går med andre ord ud fra at der er tale om fælles erfaringer – og det understøttes da også af genkendelsesgrin. De eksplicite ansatser til brud med klassifikationen bliver svære fastholde, da de ville modsige det fællesskab, der er etableret i klassen. Men om deltagerne så kan bruge disse historier til at blive bedre til at tackle konflikter, forbliver et åbent spørgsmål – læring bliver på den måde en privatsag, den synliggøres ikke i klassen. Der er snarere tale om et semiterapeutisk rum, hvor deltagerne præsenteres for en række bud på, hvordan konflikter opstår i andres livssammenhænge, og hvor de må tage det til sig de kan, men hvor det bliver uklart, hvad formålet egentlig er. Hvis der havde været tale om en mere terapeutisk praksis, havde det jo netop været vigtigt, at deltagerne selv havde kunnet formulere, hvilke problemer, de egentlig slås med i bestemte sammenhænge, og så havde brugt dem som udgangspunkt for diskussioner på forløbet, bl.a. af kommunikationsteknikker. Her præsenteres de mere for ”viden”, som det er usikkert, hvad de skal med, og hvor det ofte fremstår som om viden i sig selv er attraktiv eller fordi den kan bekræfte et fællesskab i klassen. Der bliver snarere tale om det, Fairclough kalder for diskursers teknologisering, hvor samtaleteknikker indøves uden problematiseringer af de sammenhænge, teknikkerne skal anvendes i.

Afrunding

I denne analyse har jeg fokuseret på diskursers ideationelle funktion og især set på, hvorvidt der i den tematiske diskussion ses tendenser til fastholdelse af etablerede klassifikationer eller brud med klassifikationer i forhold til de verdensbilleder, som formidles i undervisningssituationer, og under hvilke betingelser, der ser ud til at ske brud med eksisterende klassifikationer. Analysen viste, at den stærke rammesætning af klasserumssamtalen i forhold til udvælgelsen af stof, rækkefølge, kriterier og tidsaspektet, som er dominerende i rummet, som belyst i analysen af den korte sekvens, til tider svækkes, og eleverne i højere grad overtager styringen med de forskellige aspekter af rammesætningen. Her ser der ud til, at der kan etableres nye meningssammenhænge, når eleverne problematiserer de klassifikati-

onsprincipper, som den dominerende diskurs om køn i rummet repræsenterer. Her ses en stærk klassifikation af køn som biologisk funderet, mens eleverne i deres mere deltagerstyrede samtale, synes at problematisere dette klassifikationsprincip ud fra inddragelse af en praktisk hverdagsdiskurs om, hvordan køn fungerer i praksis. Men rammesætningen svækkes kun for en tid, og der vendes tilbage til den på forhånd satte dagsorden, hvor flere teorier inddrages for at bekræfte klassifikation af køn som biologisk funderede forskelle, der får forskellige konsekvenser for kønnenes måde at agere på i hverdagen. Her, hvor hverdagen inddrages af læreren, bliver der mere tale om en bekræftelse af kønsklassifikationer gennem etablering af et fællesskab om kvinders måde at være på. Et fællesskab, som udelukker andre måder, at ”gøre” køn på, og hvor lærerens dagsorden i højere grad synes at være den rolle, teorien kunne have i forhold til at forstå kommunikationsproblemer i hjemmet – hvis man som kvinde er inkluderet i det fællesskab, som erklæres omkring kvinder måde at være på. Her synes der dog at være tale om koblinger mellem undervisningsdiskursen og hverdagsdiskurser, som deltagerne ikke forventes at formulere i rummet, men snarere gøres til en privatsag.

Konklusion: Hvorfor inddrage diskursanalyse i uddannelsesforskningen?

Et af afsættene for denne afhandling var at demonstrere diskursanalysens potentialer i uddannelsesforskningen. For at kunne gøre dette har jeg diskuteret hvad hhv. en konstruktivistisk og en strukturalistisk tilgang indebærer i forhold til analyse af sproglig interaktion. Jeg har argumenteret for at finde en mellemvej, der på den ene side undgår den konstruktivistiske tendens til at se sproglig interaktion som en isoleret proces styret af deltagerens individuelle formåen og ønsker og på den anden side undgår den strukturalistiske tendens til at reducere sproglig interaktion til et resultat af sociologiske variable – køn, klasse, etnicitet o.lign. Jeg har med andre ord argumenteret for, at diskursanalysens potentialer i højere grad kunne udfoldes, hvis den blev integreret i sociale analyser og kombineret med sociologisk teori. Samtidig vil en integration af diskursanalyse i sociologiske analyser kunne gøre disse mere sensitive overfor variationer på mikroniveau, der udfordrer de makrosociologiske tendenser. Den kritiske diskursanalyses styrke ligger i de detaljerede analyser af sproglig interaktion, der kan åbne blikket for, hvordan der i lokale interaktioner frembringes betydninger, der kan bidrage til mere globale forandringer. Derfor har jeg i afhandlingen også valgt at tage eksplicit afsæt i Faircloughs tilgang til kritisk diskursanalyse, idet denne form for diskursanalyse netop sigter på at kombinere den detaljerede tekstanalyse med sociologiske teorier. Faircloughs projekt går på at sociologisere tekstanalysen og på at inddrage indsigter fra lingvistikken i sociale analyser. Ved at inddrage Fairclough i uddannelsesforskningen så jeg en mulighed for at finde en tilgang til studiet af læreprocesser, der på den ene side fastholdt blikket for de åbninger, der finder sted i konkrete læringssituationer og på den anden side fastholdt blikket for deres samfundsmæssige karakter.

For at kunne fastholde diskursanalysens potentialer i uddannelsesforskningen fandt jeg det imidlertid nødvendigt at koble Faircloughs til-

gang, der har sin styrke på det tekstanalytiske mikroniveau, med Bernsteins uddannelsessociologi. Med Bernstein så jeg en mulighed for på den ene side at betragte sproglig interaktion som præget af allerede etablerede og delvist fastlåste strukturer og på den anden side at betragte positioner og strukturer som nogle, der forhandles gennem interaktionens forløb. Bernsteins begreber om klassifikation og rammesætning synes netop at rumme denne dobbelthed, idet klassifikation refererer til etablerede grænsedragninger, der er et resultat af tidligere forhandlinger, og rammesætning refererer til deltagerens grad af kontrol over kommunikationen. Faircloughs lingvistiske analyseteknikker kombineret med Bernsteins begreber til studie af de sociale kommunikationsbetingelser giver en særlig mulighed for på den ene side at fastholde de åbnende muligheder i konkrete begivenheder, og på den anden side at se de konkrete begivenheder som indlejret i bredere sociale kontekster. Det betyder også, at det læringsperspektiv, der i afhandlingen tages en indledende diskussion af, i høj grad fokuserer på, hvordan konteksten virker mere eller mindre befordrende for læring.

Kombinationen af Fairclough og Bernstein betyder altså, at vi får en særlig adgang til at studere hvordan læring hhv. fremmes og hæmmes i bestemte sammenhænge. Det perspektiv kan inddrages i mange andre sammenhænge end det konkrete afsæt for denne afhandling, som er undervisning i daghøjskoler. Som et særligt aspekt af denne diskussion vil jeg pege på, at kombinationen har en særlig analytisk kraft i forhold til studier af sammenhænge, hvor der trækkes på elementer af det Bernstein kalder for "usynlig pædagogik". Disse pædagogikker lægger vægt på deltagerstyring og selvbestemmelse og indeholder derfor ofte uklare evalueringskriterier for deltagerne. Her kan det være svært med mindre detaljerede tilgange at få indsigt i, hvad der hæmmer en større udfoldelse af læringspotentialerne, og hvordan det sker. Med specifikke analyser af samtaler fra sådanne sammenhænge bliver det muligt kritisk at undersøge, hvordan de pædagogiske processer reguleres ad andre veje end ved brug af autoritære reprimander m.m. og hvordan f.eks. evalueringskriterier formidles implicit. Dette kan åbne for en kritisk refleksion af tilsyneladende deltagersensitive læringskontekster.

I det følgende vil jeg som en perspektivering af afhandlingen udfolde nogle af mulighederne og begrænsningerne ved at inddrage en sociologisk orienteret kritisk diskursanalyse i uddannelsesforskningen. Jeg vil tage afsæt

i nogle vanskeligheder, der generelt er i studier af læreprocesser og diskutere, hvordan de søges besvaret med et diskursanalytisk afsæt. Herfra vil jeg pege på nogle af de metodologiske og teoretiske diskussioner, inddragelse af diskursanalyse rejser, og hvordan tilgangen kunne udvikles.

Diskursanalyse og læreprocesser og uddannelse

Studiet af læreprocesser er generelt meget vanskeligt, ligesom det gælder andre studier, der søger at afdække sammenhænge mellem sociale og subjektive processer. For det første kan det være svært at fastholde deres karakter af processer, der forløber over tid. For det andet er det svært at studere det aspekt af læringen der foregår som indre tilegnelsesprocesser. For det tredje kan det være svært at fastholde sammenhænge mellem uddannelse og læring, forstået på den måde, at forbindelser mellem interaktioner i bestemte institutionelle kontekster (uddannelser) og deltageres læreprocesser kan være vanskelige at udpege. Det kan hænge sammen med, at man tænker i snævre årsags-virkningsforhold, eller at sådanne studier ofte foretages med en interesse i at kontrollere læringen. Dermed bliver det også vanskeligt at reflektere over, hvordan pædagogisk praksis virker på forskellige deltagere – intenderet eller uintenderet – og hvordan denne praksis så kan udvikles, så den fremmer deltageres læring. Med diskursanalysen som bidrag til at belyse hvordan læreprocesser fremmes og hæmmes i bestemte kontekster bliver det muligt at få en mere detaljeret indsigt, der dels kan bidrage til vores viden om læreprocesser og dels kan bidrage til udvikling af pædagogisk praksis.

Analyse af processer som processer – variation og udvikling

Mht. læreprocessers processuelle aspekt så bygger mange analyser af læreprocesser på interview med deltagere fra forskellige formelle uddannelsesforløb, hvorfor fokus i langt højere grad kommer til at være på resultater af læreprocesser og deltageres selvforståelse af den frem for de processer, der førte til læringen. Resultaterne ses ofte i forhold til mål sat af uddannelserne selv, som det f.eks. ofte er tilfældet i evalueringer. Andre studier

fokuserer mere på side- og bieffekter ved uddannelsesforløb, f.eks. livshistoriske tilgange, hvorved de belyser uddannelsesdeltagelsens betydning for deltagerens hverdagsliv og øvrige livsforløb⁹¹. Andre mere sociologisk orienterede studier fokuserer mere på, hvordan uddannelsesdeltagelse bidrager til social reproduktion. Problemet ved alle disse læreprocessstudier er, at de har svært ved at belyse, hvordan den konkrete uddannelsesdeltagelse og elementer i det konkrete uddannelsesforløb bidrager til læreprocesserne og den sociale reproduktion. Det konkrete uddannelsesforløbs karakter af forløb og dets samspil med deltagerens læreprocesser forbliver derfor ofte underbelyst. Ved at integrere kritisk diskursanalyse i studier af konkrete interaktioner i uddannelsessituationer mener jeg, det er muligt at fastholde læringens karakter af processer, der foregår i interaktion med lærere og andre deltagere i forløbet i samspil med de formelle og uformelle rammebetingelser for forløbene. Det skyldes netop, at den detaljerede analyse af kommunikation i et uddannelsesforløb kan medvirke til at belyse de mange skift, der sker undervejs i samtaler i uddannelsessituationer, og dermed også belyse i detaljer, hvad der ser ud til at understøtte læreprocesser, og hvornår der ser ud til at ske blokeringer af læreprocesser, og hvordan det sker.

I afhandlingen her har jeg netop søgt at fastholde det processuelle aspekt vha. analyse af sekvenser af klasserumssamtaler. Dermed får jeg mulighed for at belyse de variationer, der er i hver enkelt deltagers engagement i samtalerne, som det f.eks. kommer til udtryk, når en deltager går fra en forholdsvis passiv position i samtalen til en dybt engageret – og hvilke forhold der ser ud til at fremme disse skift. Med analyse af sekvenser af samtaler bliver det ligeledes muligt at belyse forskelle mellem deltagerens måde at deltage i samtalerne på. Som jeg beskrev tidligere, så er et af problemerne ved sociologiske uddannelsesstudier, at de ofte har svært ved at indfange nuancerne i deltagerens måde at agere på og de variationer, der er i de enkelte deltagers måde at forholde sig til rammesætningen og diskursordenen på. Desuden bliver det muligt at belyse, hvordan der undervejs i en samtale sker et perspektivskifte, og hvad der ser ud til at fremme og hæmme disse perspektivvekslinger, der på forskellige vis kan bidrage til

⁹¹ F.eks. Ahrenkiel og Eriksen 1996 og Dausien 1998

at rykke ved deltageres mere eller mindre etablerede forestillinger om verden og deres selvforståelse. Med andre ord, hvordan et konkret undervisningsindhold – og måden det formidles på – bidrager til eller hæmmer deltageres læreprocesser undervejs i et forløb. I analysen her har jeg f.eks. set på, hvordan formidlingen af en teori om køn medvirkede til at fremme eller hæmme deltageres forståelse af forskelle og ligheder mellem mænd og kvinder, og hvordan de på forskellig vis fik mulighed for eller blev hæmmet i at bringe deres forståelser af fænomenet køn i spil i undervisningssituationen. Sekvensanalysen kan give en indsigt i, hvordan udsagn indeholder tøvende tiltag til at formulere erfaringer, der søges bragt i spil i læringssituationer, hvordan sådanne tiltag imødekommes, udfoldes eller afvises, hvordan andre deltagere bidrager til en indkredsning af kernen i erfaringerne og hvordan samtalen bidrager til en udvidet eller mere lukket forståelse af erfaringerne.

Analysetilgangen kan også anvendes i andre sammenhænge, f.eks. i analyse af mindre formaliserede læringssituationer i studier af læring i arbejdslivet, hvor det ofte kan være svært at belyse læring gennem det daglige arbejde. Der fokuseres ofte på de formelle forløbs bidrag til udvikling af arbejdet (eller mangel herpå), men ikke på de daglige interaktioner mellem medarbejdere eller mellem medarbejdere og ledelse. Her kan diskursanalyse af disse interaktioner anvendes som en tilgang, der kan belyse, hvordan f.eks. møder giver mulighed for italesættelse af vanskeligheder i arbejdet. Samtidig giver koblingen med Bernstein også mulighed for at belyse, hvordan den organisatoriske kontekst sætter nogle rammer for den kommunikation, der kan foregå. Sådanne analyser har jeg f.eks. selv foretaget i forbindelse med diskussion af læringsrum i det sociale arbejde (Andersen og Ahrenkiel 2003). Den detaljerede analyse af tekster produceret i disse situationer kan nogle gange hjælpe til med at give en *dybere fundering af konklusioner* vedrørende deltageres læreprocesser end det f.eks. er muligt alene gennem etnografiske observationer eller ved hjælp af efterfølgende interview. Med den tætte analyse af tekster produceret i læringssammenhænge, bliver det muligt at efterspore forhold, som man som forsker ellers kun har fornemmelser af foregår og/eller forhold, der sætter sig igennem bagom ryggen på deltagerne.

I mindre formaliserede læringssituationer i arbejdslivet er der ofte tale om en mindre eksplicit regulering af læreprocesserne (en usynlig pædago-

gisk praksis). Denne tilsyneladende mere frie form for læring kan kritisk undersøges med tætte lingvistiske analyser af f.eks. deltagerpositioner og bidrage med en indsigt i, hvordan bestemte diskurser dominerer over andre, hvad det dermed bliver muligt at italesætte, og hvad der ikke italesættes i sådanne læringskontekster. Med det øgede fokus på læring i arbejdslivet er der nemlig en risiko for, at sådanne læringsfora prioriteres på bekostning af formel uddannelse, idet deres umiddelbare sammenhæng til det daglige arbejde fremhæves som en særlig kvalitet. Et fokus på hvordan sådanne arbejdspladsnære kompetenceudviklinger finder sted i konkrete processer kan bidrage med et kritisk perspektiv på disse sammenhænge *mulighed for at bidrage til en kritisk konstruktiv læring*, der ikke blot reproducerer dominerende forståelser i arbejdslivet og dermed også til en kritisk diskussion af forskellige uformelle læringsforas læringskvaliteter.⁹²

Men kritisk diskursanalyse kan også medvirke til at elaborere eller modificere konklusioner, der er opnået gennem andre typer empiriproduktion. Intertekstualitetsbegrebet giver en særligt opmærksomhed på den heterogene og sammensatte karakter, konkrete tekstproduktioner ofte har, og dermed også de forandringer, der sker gennem en samtale, et møde eller et uddannelsesforløb m.m. En tæt tekstanalyse kan give indsigt i, hvordan der undervejs trækkes på elementer fra forskellige diskurser, og hvordan dette udfordrer eller reproducerer den dominerende diskursorden i den institutionelle sammenhæng, interaktionen foregår i. Med intertekstualitetsbegrebet som afsæt kan den detaljerede analyse vise, hvordan forskellige deltagere på forskellige tidspunkter trækker på elementer af dominerede eller dominerende diskurser og med hvilke virkninger for deres læring eller mangel på samme. F.eks. så vi i analysen af mødesamtalerne på, hvordan der skiftes mellem italesættelse indenfor en økonomisk-juridisk diskurs, en socialfaglig diskurs og en socialpolitisk diskurs. En tæt tekstlig analyse af sekvenser af disse samtaler vil kunne bidrage med bedre indsigt i, hvornår deltagerne indtager nye positioner og under hvilke betingelser, det ser ud til at ske. Styrken ved den detaljerede tekstanalyse er, at den ikke bare retter

⁹² Mange studier af læring i arbejdslivet trækker f.eks. på teori om "single loop og double loop" læring (inspireret af Schön og Argyris). Sociologisk orienteret kritisk diskursanalyse af konkrete læringsituationer kan ikke blot belyse hvordan sådanne single loops og double loops foretages, men også hvilke loops det overhovedet er muligt af foretage i disse kontekster. F.eks. kan man til sådanne situationer spørge til, hvilke positioner og diskurser det overhovedet er muligt at reflektere over gældende praksis fra, og hvilke det er muligt at integrere i de gængse italesættelser af arbejdet og dets målsætninger.

blikket mod indholdet i en tekst, men også på formen og viser den tætte sammenhæng der er mellem form og indhold. Dette fokus på sammenhænge mellem form og indhold kan desuden bidrage til en belysning af den interaktionelle kontrol i læringsammenhænge, et fokus der er vigtigt i forhold til spørgsmålet om deltageres læringsmuligheder. Møder i forskellige kontekster og med forskellige deltagere giver deltagerne mulighed for veksellende positioner i forhold til den sammensatte diskursorden. Dette er igen et aspekt af, at diskursanalyse muliggør en fastholdelse af det processuelle aspekt.

Et af problemerne ved denne type detaljerede sekvensanalyser er, at de ofte kun kan udføres på et meget begrænset udvalg af de samtaler, der føres igennem et helt (uddannelses)forløb. Jeg mener derfor, at analyse af samtaler må suppleres med andre former for empiri, bl.a. etnografiske studier, der kan medvirke til at give et mere dækkende helhedsbillede af forløbet og de sammenhænge, den studerede kommunikation indgår i. Disse etnografiske studier skal derudover kompensere for en anden mere teknisk orienteret svaghed, som har nogle mere metodologiske implikationer: Det er oftest kun muligt at optage temmelig formaliserede læringsituationer på bånd. Det betyder, at mange af de andre typer aktiviteter, der foregår igennem et forløb eller på en arbejdsplads, som f.eks. øvelser, pausesnak, elevers kommunikation udenfor den officielle dagsorden, korridoramtaler osv. kan være svære at belyse på samme måde, med mindre man udstyrer alle elever med hver sin mikrofon, sådan som nogle klasserumsforskere har gjort det – og optaget disse på flersporsbåndoptagere, så man kunne registrere, hvilke kommunikationer der forløb parallelt. Disse forskere er bl.a. kommet frem til, at eleverne taler lagt større del af tiden end hidtil antaget. Tidligere klasserumsstudier påpegede at der så ud til at herske en 2/3-dels regel – gående på at læreren taler 2/3 af tiden i et undervisningsforløb. Forskere, der udstyrede alle med en mikrofon, er kommet frem til at der snarere er tale om en 5/6 dels regel, hvor det er eleverne der taler 5/6 af tiden (Lindblad og Sahlström 1998). I betragtning af hvor varierede elementer og aktiviteter nutidige undervisningsforløb ofte indeholder bliver det derfor vanskeligt kun at anvende optagelser på meget formaliserede læringsituationer – også når man tænker, på hvor betydningsfulde de ikke-officielle læringsituationer ofte er for deltageres læreprocesser (Alheit 2000). På den anden side vil jeg påpege, at mange af de aktiviteter, der fo-

regår i uddannelsesforløb eller på arbejdspladser, faktisk er temmelig velorganiserede, så der er mange situationer, der kan optages – også med en ensportsbåndoptager, hvor det faktisk også er muligt at indfange situationer, hvor deltagerne afbryder hinanden, sådan som optagelserne er udført til denne afhandling.

Hvad enten man vælger at løse disse problemer med raffineret teknisk udstyr eller ved at supplere med etnografiske studier, så har man stadig det problem, at der skal foretages nogle valg af hvilke aktiviteter, der skal observeres, hvilke der skal optages på bånd, og hvilke det overhovedet er muligt at optage. Disse spørgsmål er imidlertid ikke særegne for diskursanalytiske tilgange, men deler en række af de problemer, som gælder kvalitativ forskning generelt. Dels spørgsmålet om, hvordan forskeren (og dennes tekniske udstyr) påvirker det observerede (optagne) og dels spørgsmålet om, hvad det er muligt at sige noget om på baggrund af forholdsvis få studier.

Jeg vil ikke gå i detaljen med disse spørgsmål, men blot fremhæve, at forskerens påvirkning af feltet som regel mindskes af længere tids tilstedeværelse i feltet. Desuden vil jeg hævde, at de grundlæggende dynamikker i et felt oftest sætter sig igennem, måske på en lidt anden facon, som følge af forskerens tilstedeværelse, men det er disse grundlæggende dynamikker, der er forskningens objekt – ikke forskeren selv som det stærke fokus på forskersubjektivitet nogle gange kan give indtryk af. En vis sensitivitet i omgangen med deltagerne i feltet synes altid at fremme accepten af tilstedeværelsen (og forglemmelse af den). Det må selvfølgelig altid bero på refleksioner af de konkrete studier. I dette tilfælde har min tilstedeværelse med båndoptager i klasserummet højst sandsynligt bevirket, at læreren har gjort sig ekstra anstrengelser for at udføre det, hun opfatter som god undervisning. Men sådan en påvirkning gør måske bare de tendenser, jeg får observeret – og dokumenteret – mere tydelige. Ligeledes kan man forestille sig, at min tilstedeværelse som forholdsvis passiv deltager, har forstærket den position som passiv deltager, andre deltagere også indtog. Men jeg mener stadigvæk ikke at jeg på den måde introducerede egentlige nye positioner, men indtog en position, der allerede var til rådighed i feltet. Som forsker kommer man uanset intentioner om mere eller mindre deltagende observation altid til at indgå i de kampe om alliancer, der er i feltet. F.eks. blev jeg gennem min tilstedeværelse på daghøjskolen ofte brugt til at læse

frustrationer af på, det var både fra læreres og elevers side. Jeg forsøgte at løse disse forhold ved at lytte og stille uddybende spørgsmål, men ikke at komme med forslag til alternative handlemuligheder. Den lange tids tilstedeværelse kan medvirke til at fastholde deltagernes indtryk af, at forskeren ikke indgår i bestemte alliancer, men også give forskeren et indtryk af, hvor almene de analyserede sekvenser er i forhold til andre lignende aktiviteter og i forhold til andre typer af aktiviteter. Har man i studier ikke mulighed for at befinde sig lang tid i feltet, må man på anden vis søge at skaffe sig information om, hvor typiske de optagede og observerede forløb er for den type aktivitet, når forskeren ikke er til stede. Ligeledes må man søge at relativere udsagnskraften af ens pointer i analysen i forhold til de aktiviteter, det har været muligt at studere på denne måde. I denne afhandling har jeg kun analyseret sekvenser af klasserumssamtaler og ikke gruppediskussioner, pausesnak m.m. Klasseundervisning er som regel stærkt rammesat af læreren på forhånd og jeg vil derfor begrænse mine konklusioner omkring implicit regulering, lærerens dagsordenkontrol osv. til denne type aktivitet på daghøjskolen. Disse pointer mener jeg imidlertid er væsentlige for udvikling af en undervisning, der bl.a. forstår sig selv om deltagersensitiv, samtidig med det er muligt at andre typer af aktiviteter sagtens kan være svagt rammesatte.⁹³ Klasserumsanalyserne belyser samtidig nogle dynamikker omkring sameksistensen af en aktiveringdiskurs, en terapeutisk diskurs, en folkeoplysningsdiskurs og en uddannelsesdiskurs. Spørgsmålet er om nogle af de konsekvenser jeg ser af dette mht. marginalisering af deltagere, der positionerer sig indenfor en arbejdsmarkedsdiskurs, ikke også gør sig gældende i andre aktiviteter på daghøjskolen (hvilket kan sandsynliggøres gennem observation af andre aktiviteter), og om disse dynamikker ikke er grundlæggende, selvom de er fremkommet gennem analyse af forholdsvist få sekvenser af samtaler?

Mht. generaliserbarhed, så deler den diskursanalytiske tilgang de kvalitative studiers fokus på dybden frem for bredden, og jeg vil næsten påstå at den detaljerede analyse af sekvenser af optagelser fra et forløb blot radikaliserer dette forhold. Spørgsmålet er ikke om de analyserede sekvenser, hvad enten de er optaget på bånd eller nedfældet i dagbogsnotater, er dæk-

⁹³ Et argument for at foretage analyse af klasserumssamtaler er også, at de udgjorde langt den mest omfattende aktivitet i forløbet.

kende for alle de typer aktiviteter og interaktioner, der foregår, men om de kan anvendes til at belyse nogle af de centrale problemer, som gør sig gældende i feltet ud fra den på forhånd definerede forskningsinteresse. Den teoretiske konstruktion af forskningsobjektet har i dette tilfælde haft den betydning, at jeg dels har haft en særlig interesse i at belyse, hvordan forskellige diskurser er til stede og med hvilken betydning for deltagerne i daghøjskolen og dels i at belyse hvordan undervisningen er rammesat. Det har retrospektivt vist sig særligt givtigt at belyse ved at vælge at analysere tæt på en sekvens fra opstarten fra en undervisningsforløb, hvor der især foregår forhandlinger om, hvad der skal foregå på hvilken måde. Havde jeg i stedet valgt at analysere en gruppediskussion (som jeg til tider observerede) kunne jeg højst sandsynligt også have fremkommet med nogle af pointerne fra analysen, men ikke dem alle.⁹⁴

Læring og kontekst

Som allerede antydnet i ovenstående mener jeg, at kritisk diskursanalyse kombineret med Bernsteins begreber til analyse af de sociale kommunikationsbetingelser er særligt velegnet, når man interesserer sig for at undersøge læringsmuligheder og begrænsninger i specifikke læringskontekster. Et sådan kontekstuel blik på læring har en særlig kritisk kraft, men kan også være en sociologisk strukturalistisk faldgrube for studier af læring, idet fokus risikerer at komme på begrænsninger i konteksten frem for deltagerens læring. Bernsteins begreber om klassifikation og rammesætning giver primært mulighed for at belyse begrænsninger i formidlings- og tilegnelsesprocesser.

Imidlertid har Bernsteins uddannelsessociologiske teori netop har sin styrke ved sin sensitivitet overfor det procesuelle forløb, der særligt kan udfoldes, når det kombineres med Faircloughs intertekstualitetsbegreb. Fordelen ved Bernsteins opdeling i klassifikation og rammesætning er, at vi

⁹⁴ F.eks. erfarede jeg gennem min observation af gruppearbejder, at nogle af de unge ofte ikke gennemførte gruppearbejdet, men valgte at gå hjem, eller primært brugte gruppearbejdet til at tale imod den officielle dagsorden. Mine observationer peger netop på gruppearbejde som anledning til konflikter mellem forskellige deltagergrupper. Analyse af gruppesamtaler ville nok kunne bidrage med andre indsigter i læreprocesser for deltagere mod og med de officielle diskurser. På det område begrænser jeg mine pointer til at gælde dynamikker i klasserumssamtalerne.

både får begreber til at analysere det præstrukturerede i form af grænse-dragninger, som tildeler deltagere i en kommunikation mere eller mindre fastlåste positioner, ”stemmer”, afhængig af hvor skarpe grænser, der er mellem forskellige deltagere i en kommunikation – og disse kan i høj grad være fastlagt på forhånd via uddannelsesplaner m.m., men samtidig får begreber til at analysere de processuelle konstruktioner, idet deltagerne i løbet af den kommunikative proces kan indtage andre positioner, kan positionere sig anderledes, via deres meddelelser, afhængig af hvor stærk rammesætningen er. En baggrund for denne mulighed er også, at klassifikationsprincipper hos Bernstein godt nok ses som undertrykkende en række modsætninger og konflikter, men at disse genopstår i konkrete kommunikationer og er mulige at tematisere gennem meddelelser. Med Faircloughs lingvistiske analysebegreber bliver det netop muligt at komme i dybden med dette dialektiske forhold, idet analyser af faktiske tekster viser, at de ofte er mere heterogene end de typologier, de trækker på.

Denne kontekstuelle tilgang til forståelse af læringsmuligheder og begrænsninger i læringskontekster tager udgangspunkt i Faircloughs forståelse af sociale forandringer og Bernsteins forståelse af klassifikationsprincipper. Det er klart, at en sådan forståelse af læring kommer til at dreje sig om læreprocesser af meget omfattende og overskridende karakter, idet disse forandringsbegreber er knyttet til arbejdsdelinger i et kapitalistisk klasse-samfund. Imidlertid mener jeg det er muligt at relatere dette meget omfattende forandringsbegreb til mindre omfattende forandringer i form af brud med relativt fastlåste betydningskonstruktioner, f.eks. i forståelsen af køn. Det betyder også at læringstilgangen kan anvendes i sammenhænge, hvor man ikke nødvendigvis har en emancipatorisk udgangspunkt, men ”blot” interesserer sig for læreprocesser indenfor eksisterende målsætninger og for, hvorvidt konteksten virker befordrende for opnåelsen af disse mål. Som allerede antydnet i ovenstående kan læringstilgangen anvendes til studier af læring i arbejdslivet, hvor diskursanalysen kan anvendes til studier uanset hvilke typer læring, man er på udkig efter.

Et andet problem ved den kontekstuelle tilgang til læring er, at den lægger et stort fokus på den umiddelbare interaktionskontekst på bekostning af den middelbare. Ved at se på læring i kontekster kommer fokus til at være på de ydre tegn på læring i kommunikationssituationen. Det bliver således ikke altid muligt at udtale sig om hvilke indre processer, der foregår

i deltagerne, og om de begreber og forståelser, deltagerne får fremlagt, kan give anledning til nedbrydning af klassifikationer og etablering af nye meningssammenhænge hos deltagerne, hvis de ikke italesætter det i de observerede og bandede læringsituationer. Denne begrænsning ved diskursanalysen foretaget på samtaler i bestemte kontekster bevirker, at hvis man er interesseret i at belyse de indre subjektive dynamikker i læreprocesser må man supplere med andre tilgange. Tilgangen gør det ikke muligt at udtale sig om den enkeltes subjektive udbytte af forløbet i kraft og på trods af den undervisning, de deltager i. I mit tilfælde betyder fraværet af en subjektorienteret livshistorisk tilgang, at jeg ikke har haft mulighed for at belyse om undervisningen spiller sammen med et ”yet to be voiced”, idet dette ”yet to be voiced” hos deltagerne forbliver ukendt for mig i og med, at det livshistoriske perspektiv er marginals.⁹⁵ Det betyder også, at jeg ikke ved, om undervisningens almindelige opbygning af faglig viden, faktisk udvider deltagerens forståelser på en række områder, der også kunne blive anledning til mere gennemgribende omstruktureringer af forståelses- og handlemønstre og nyorienteringer i livet. Hvis undersøgelser af institutionelle praktikker af den type jeg har foretaget, blev suppleret med undersøgelser, der også belyste deltagerens selvforståelse og betydninguniverser, både før og efter forløbet, f.eks. i form af livshistoriske interview og forløbsundersøgelser, der fulgte deltagerne efter forløbenes afslutning, ville det være muligt i højere grad at belyse deltagerens langsigtede betydningstilskrivning af forløbene.

På den anden side fremhævede jeg allerede i indledningen, at det generelt er vanskeligt at udforske læreprocessers indre aspekter, og at man altid er nødsaget til at foretage analyser på baggrund af ydre synlige og hørbare handlinger, så som kommunikation, kropssprog m.m. og derfra slutte sig til de indre kognitive og emotionelle processer. I samtaler, som man analyserer med kritisk diskursanalyse, vil der altid være ydre indikatorer på, hvad der foregår i deltagerne, så som tavshed, men ud fra denne tavshed kan man ikke med de anvendte metoder slutte mig til, at der ikke finder læring sted. Deltagere vil dog som regel også udtale sig om deres forståelse af de begreber, de bliver undervist i, og i samtaler lave koblinger til den kontekst

⁹⁵ Imidlertid kan man spørge om ikke problemet om italesættelse også gælder for livshistoriske tilgange. Begge tilgange må komme frem til sine pointer omkring sammenhænge mellem det subjektive og det sociale via teoretiske konstruktioner.

læringen skal relateres til (det gælder ikke mindst i studier af læring i arbejdslivet).

Det samfundsmæssige aspekt

Den kontekstuelle tilgang til læring med inspiration fra Bernstein har sin styrke i analysen af de institutionelle rammebetingelser for læring. Bernsteins begreber har et samfundskritisk udgangspunkt, og han fastholder, at pædagogiske praktikker er af dyb klassespecifik karakter, også selvom de antager forskellige former. Samtidig sigter hans begreber på at kunne belyse interaktionelle processer i forhold til relativt selvstændige institutionelle logikker og rationaler på et mere mikrosociologisk niveau. Men anvendelsen af Bernsteins begreber til at belyse de interaktionelle kommunikative processer kan tendere til at skære det samfundskritiske klasseperspektiv fra og tendere til at gøre analysen af klasserumsinteraktionerne til spørgsmål om det sociale samspil mellem aktørerne og om lærerens frie valg i situationerne. Selvom man forsøger at fastholde relationen til makroniveauet ved analyse af konkrete samtaler, så er det spørgsmålet, om begreberne om klassifikation og rammesætning er tilstrækkelige til dette formål.

Afsæt i analyser af samtaler med blik for rammesætning (og klassifikation, der udledes af rammesætningen) kan give analyserne et etnometodologisk præg, og dermed er der også risiko for at se magt som produceret alene i lærer-elev relationerne. På den anden side har jeg i denne analyse søgt at fastholde, at ingen af de positionsmuligheder, der er til rådighed, er et spørgsmål om frie valg, hverken for lærere eller elever. Ud fra det perspektiv, som er anlagt i denne afhandling, sætter magt sig igennem som bestemte positionsmuligheder, der er mere oplagte at indtage end andre, og at disse positionsmuligheder giver forskellige begrænsninger i alle aktørernes manøvreringsmuligheder.

Spørgsmålet er imidlertid, om det ville være muligt at komme videre i analysen af de samfundsmæssige aspekter ved formidlings- og tilegnelsesprocesser, ved i højere grad at integrere Bourdieus feltbegreb i analysen, ligesom habitusbegrebet måske kunne styrke det livshistoriske perspektiv. En integration af Bourdieus begreber om kapital og felter kunne mindske

det etmetodologiske præg ved ikke i så høj grad at fokusere på sprogbrug og diskurser, men også fastholde forbindelsen til materielle dimensioner af den sociale verden. F.eks. kunne en mere gennemgribende feltanalyse, kombineret med mere omfattende indsamling af viden om de konkrete deltageres baggrund, give en stærkere belysning af, hvordan der kæmpes om at tildele forskellige kapitalformer vægt, og f.eks. forklare, hvordan deltagere med mere kulturel kapital klarer sig bedre end deltagere med mindre af den. På den anden side optræder materielle aspekter indirekte i diskursanalyser (jf. Faircloughs påpegning af at diskurser delvist regulerer adfærd og forståelser og medproducerer den sociale verden). I analysen i denne afhandling ses materielle aspekter f.eks. aktiveringspolitikken, finansieringsformerne og fremmødekontrollen, der har meget konkrete økonomiske konsekvenser for deltagerne og for skolen, men som også har en diskursiv dimension, idet daghøjskolen forvalter og fortolker disse kontrolforanstaltninger i forhold til den institutionelle logik. Diskursanalysens styrke ligger i de diskursive aspekter af den sociale verden, men den påstår ikke at disse er de eneste reguleringsmekanismer, der findes. På den anden side fastholdes med diskursanalyse, at materielle aspekter også har diskursive facetter.

En af intentionerne med at inddrage diskursanalyse i uddannelsesforskningen er, at den skal være en hjælp til at belyse åbninger og sprækker i læringssituationer. Det kan imidlertid være svært at efterleve tilstrækkeligt. Det kan hænge sammen med, at jeg her har valgt at kombinere med en institutionel og strukturalistisk tilgang, hvor fokus er på kontrol og regulering med Bernstein som udgangspunkt, men også med, at der reelt ikke åbnes for meget i formelle uddannelsessituationer, og at de åbninger og sprækker, jeg identificerer, faktisk lukkes til igen. Styrken ved tilgangen er, at fokus kommer på læringsbetingelserne, og at man kan vise i detaljen, hvordan selv den mest fagorienterede del af undervisningen er indlejret i og videreformidler særlige institutionelle (og klassespecifikke?) orienteringer og værdier. Fordelen ved kombinationen af et sociologisk magtperspektiv og en tekstanalytisk tilgang er, at man kan vise, hvordan der under en relativt pæn og tilforladelig overflade foregår en række mere eller mindre indirekte differentieringsprocesser og lukninger af læringspotentialer. Jeg mener, at en sådan tilgang er en vigtig dimension af uddannelsesforskningen. Det gælder både i forhold til den læreprocesorienterede uddannelsesforskning, der

kan tendere til at individualisere både læringsbegrænsningerne og læringspotentialerne og glemme institutionskritikken. Men det gælder også i forhold til institutionskritikken, der ikke må reduceres til et spørgsmål om udslningsresultater. Der er brug for tilgange, der belyser de institutionelle processer i deres mangfoldighed.

Litteraturliste

- Abrenkiel, Annegrethe og Trine Eriksen (1996)*: Med familien på samvittigheden. Kvinders tilgang til voksenuddannelse set i et hverdagslivsperspektiv. Upubliceret speciale fra RUC, institut for uddannelsesforskning
- Abrenkiel, Annegrethe (1998a)*: Uddannelsesmotiver og uddannelsesstrategier. Kvinders møde med voksenuddannelse set i et hverdagslivsperspektiv. I Illeris m.fl.: Udspil om læring og didaktik. 1. rapport fra Voksendidaktikprojektet. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Abrenkiel, Annegrethe m.fl. (1998b)*: Voksenuddannelse og deltagermotivation. 3. rapport fra Voksendidaktikprojektet. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Abrenkiel, Annegrethe m.fl. m.fl. (1999)*: Uddannelse mellem trang og tvang. 4. rapport fra Voksendidaktikprojektet. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Abrenkiel, Annegrethe og Lars Jeppesen (2000)*: 3d: den digitale daghøjskole – Hvis IKT er svaret, hvad er så spørgsmålet??. København: AOF
- Abrenkiel, Annegrethe og Knud Illeris (2000)*: Adult Education Between Emancipation and Control. In Illeris (ed.): Adult Education in the Perspective of the Learners. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Andersen, Ib m.fl. (1992)*: Om kunsten at bedrive feltstudier – en erfaringsbaseret forskningsmetodik. Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Andersen, Linda og Annegrethe Abrenkiel (2003)*: Læringsrum i det sociale arbejde. AKF-forlaget, København
- Andersen, Vibeke (1996)*: Almenkvalificering og skolekulturer. 11. rapport fra Almenkvalificeringsprojektet. Roskilde: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter
- Albeit, Peter (2000)*: Biografisk læring. I Illeris (2000): Tekster om læring. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Arnot, Madeleine (1995)*: Bernstein's Theory of Educational Codes and Feminist Theories of Education: A Personal View. In Sadovnik m.fl.: Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein. Ablex Publishing Corporation. Norwood, New Jersey.
- Atkinson, Paul (1985)*: Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein. London: Methuen

Atkinson, Paul (1995): From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism. In Sadvnik m.fl.: Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein. Ablex Publishing Corporation. Norwood, New Jersey

Basil Bernstein (1973): Class, Codes and Control. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Paladin

Bernstein, Basil og Ulf P. Lundgren (1993): Makt, kontroll och pedagogik. Studier af den kulturelle reproduktionen. Lund: Liber Förlag

Bernstein, Basil (1996): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. London: Taylor & Francis

Bernstein, Basil (1998): Class and Pedagogies: Visible and Invisible. In A.H. Halsey m.fl.: Education: Culture, Economy. Oxford: Oxford University Press

Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition. Rowman & Littlefield Publishers, New York.

Bernstein, Basil (2001): En introduktion til bogen. I Martin Bayer og Lilie Chouliaraki (red.): Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk forlag

Bourdieu, Pierre (1991): Language & Symbolic Power. Cambridge: Polity Press

Bourdieu, Pierre & Loïc J.D. Wacquant (1992): Invitation to Reflexive Sociology. Cambridge: Polity Press

Bourdieu, Pierre & Loïc J.D. Wacquant (1996): Refleksiv sociologi – mål og midler. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, Pierre (1997): Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handle. København: Hans Reitzel

Bredsdorff, Nils (2001): Diskursanalyser og diskursteorier – nogle overvejelser over diskursbegrebet. Roskilde: Skriftserie fra Roskilde Universitetsbibliotek nr. 36

Broadly, Donald (1998): Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I Bjerg, Jens (red.): Pædagogik – en grundbog til et fag. København: Hans Reitzel

Broch, Tom (1998): Strukturalisme. I Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.): Klassisk og moderne samfundsteori. København: Hans Reitzel

- Burr, Vivian (1995):* An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge
- Butler, Judith (1999):* Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge
- Chouliaraki, Lilie (1995):* Regulation and Heteroglossia in One Institutional Context: The Case of a "Progressivist" English Classroom, upubliceret ph.d.afhandling, University of Southampton
- Chouliaraki, Lilie (1998):* Regulation in 'Progressivist' Pedagogic Discourse: Individualized Teacher-Pupil Talk. *Discourse & Society*, vol.9 number 1.
- Chouliaraki, Lilie og Norman Fairclough (1999):* Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis. Cambridge: Edinburgh University Press
- Chouliaraki, Lilie (2001):* Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I Martin Bayer og Lilie Chouliaraki (red.): Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk forlag
- Dausien, Bettina (1998):* Education as Biographical Construction? Narration, Gender and Learning – a Case Study. I Peter Alheit og Eva Kammler (red.): Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development. Bremen: Donat Verlag
- Davies, Brian (1995):* Bernstein on Classrooms. I Paul Atkinson, Brian Davies, Sara Delamont (red.): Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein. Cresskill, N.J.: Hampton Press
- Dreyfus, Herbert L. og Paul Rabinow (1993):* Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. 2. Edition. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press
- Dupont, Søren og Søren Ehlers (1994):* Daghøjskolernes udvikling. Foreningen af Daghøjskoler i Danmark. København
- Dupont, Søren (1999):* Sammenhold – tid og læring. Evaluering af MGU. København: AOF og Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen på RUC
- Edwards, A.D. og D.P.G. Westgate (1987):* Investigating Classroom Talk. London: Falmer Press
- Edwards, A.D (1995):* Changing Pedagogic Discourse. I Paul Atkinson, Brian Davies, Sara Delamont (red.): Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein. Cresskill, N.J.: Hampton Press

Ellegaard, Tomas (2000): Én institution – forskellig barndom. Social forskelle i børnehveliv. Socialpædagogisk bibliotek. København: Gyldendal

Enggaard, Jan og Kirsten Poulsen (1974): Basil Bernsteins kodeteori. København: Christian Ejlers Forlag

Fairclough, Norman (1992): Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press

Fairclough, Norman (1995): Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. London: Longman.

Fairclough, Norman (2001): Language and Power. Second Edition. London: Longman

Fuglsang, Esben og William Vonsild (1998): Informationsteknologi og pædagogik. Indkredsning af et nyt felt. I Bjerg, Jens (red): Pædagogik – en grundbog til et fag. København: Hans Reitzel

Gradenwitz, Mogens (1983): Tekstlære. København: Akademisk forlag.

Gregersen, Frans (2001): Bernstein i Danmark. I Martin Bayer og Lilie Chouliaraki (red.): Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk forlag

Grenfell, Michael og David James m.fl. (1998): Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory. London: Falmer Press

Hammersley, Martin (1990): Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays. Milton Keynes : Open University Press

Hansen, Leif og Ingeborg Netterstrøm (1995): Deltagerudbytte og læringsmiljø. En undersøgelse af AOF's daghøjskolevirksomhed. Roskilde: Roskilde Universitetscenter

Illeris, Knud (1995): Læring, udvikling og kvalificering. 6. delrapport fra almenkvalificeringsprojektet. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter

Illeris, Knud (1999): Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (2000): Voksenuddannelse som Masseuddannelse – disciplinering til fleksibilitet. 6. rapport fra Voksendidaktikprojektet. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Jensen, Signe Mette og Mette Pless (1999): Liv på kanten af arbejdsmarkedet. Marginalisering, individualisering og aktivering i det moderne velfærdssamfund. Social kritik, særudgave. København

- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips (1999):* Diskursanalyse som teori og metode. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Järvinen, Margaretha og Margareta Bertilsson (red.) (1998):* Socialkonstruktivisme. Bidrag til en kritisk diskussion. København: Hans Reitzel.
- Kjørup, Søren (1999):* Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Knorr-Cetina, Karin (1988):* The Micro-Social Order. Towards a conception. I Fielding, Nigel (ed.): Actions and Structure. Bristol: Sage
- Lindblad, Sverker og Fritjof Sahlström (1998):* Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I Bjerg, Jens (red): Pædagogik – en grundbog til et fag. København: Hans Reitzel
- Olesen, Henning Salling (1985):* Voksenundervisning, hverdagsliv og erfaring. København: Unge Pædagoger.
- Pedersen, Kim og Karin Svejgaard (red.) (1998):* På sporet af læring – et teksthæfte til videoen. København: Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen
- Quantz, Richard A. (1992):* On Critical Ethnography (with some Postmodern Considerations. I Margaret Lecomte m.fl. (red.): The Handbook of Qualitative Research in Education, San Diego: Academic Press
- Roth, Per (1995):* Daghøjskolen mellem tradition og fornyelse. København: AOF.
- Sadovnik, Alan R (1995):* Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach. In Sadovnik m.fl.: Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein. Ablex Publishing Corporation. Norwood, New Jersey
- Sinclair, J. McH. og R.M. Coulthard (1975):* Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press
- Undervisningsministeriet (2000):* Voksenuddannelse i tal 2000. København: Undervisningsministeriet
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig (1993):* Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk. Oslo : Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Weber, Kirsten (1995):* Ambivalens og erfaring: Mod et kønsdifferentieret læringsbegreb: en analyse af kvinders læreprocesser i Fagbevægelsens in-

terne uddannelsessystem. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter

Wedege, Tine (2001): ”Vi er da voksne mennesker”. I Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2 01 Maj

Wenger, Etienne (1999): Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press

West, Candace og Don H. Zimmerman (1991): Doing Gender. I Judith Lorber og Susan A. Farrell: The Social Construction of Gender. Newbury Park: Sage