

# “Man behøver ikke at være dum, bare fordi man ikke siger noget”

– deltagelse, bedømmelse og in(eks)klusion af drenge i gymnasiet

Artiklen belyser drengenes potentielle inklusion eller eksklusion fra uddannelsessystemet som et resultat af en spænding mellem gymnasiale normer for deltagelse og bedømmelse, og hvordan drenge kan se sig selv i forhold til normerne for at opnå et godt resultat. Igennem en Foucault-inspireret analyse af interviews med 19 elever identificeres et diskursivt netværk af historisk skabte kulturelle teser om at være en god elev. Der fokuseres på, hvordan eleverne forholder sig til normerne. Det påvises, at det ‘at markere’ forbinder deltagelse, bedømmelse og karaktergivning, samtidig med at markering klassificerer, disciplinerer og styrer drengene mod de adfærdsformer, der forbindes med læring. En problematisering af markering sætter spørgsmålstegn ved magteffekten af pædagogisk praksis og dens virkning på elevernes diversitet.

At række hånden op er et hverdagskropsligt tegn, der karakteriserer det dannede menneske. Fra barn til voksen rækker man hånden op for at markere, at man gerne vil sige noget. Det er også et tegn, som fylder i den almindelige boglige uddannelsespraksis. At markere er for lærerne et tegn på, at eleverne er engagerede, at de aktivt følger med i undervisningen, og at de er i stand til at

imødekomme det, der ønskes af en god elev. Derfor har markering, et så uskyldigt almindeligt tegn, betydning for den styring, der foregår, når lærere bedømmer elevernes deltagelse i undervisningen. Mere specifikt er markering i denne artikel anledning til en problematisering af, hvordan nogle drenge ser sig selv i forhold til de normer og den adfærd, som de oplever, at der forventes af dem i den gymnasiale, pædagogiske praksis.

Selv om der er mange typer af unge mennesker, som potentielt kan blive marginaliserede i samfundet (Katznelson, Jørgensen & Sørensen, 2015), er der i de seneste årtier kommet fokus på de mange drenge, der viser sig at være ‘tabere’ i uddannelsessystemet, det vil sige de 19 procent af unge mænd i befolkningen, som, når de fylder 25 år, står uden en ungdomsuddannelse. Det er dem, som “risikerer at havne i den såkaldte restgruppe, der ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse” (Hutters, Nielsen & Görlich, 2013, s. 17). Efter at have undersøgt betydningen af køn for unges deltagelse i gymnasiale uddannelser konkluderer Hutters et al., at unuancerede kønsstereotyper som den ‘flittige pige’ og den ‘afslappede dreng’ burde udfordres, når pædagogisk praksis møder elevens diversitet og skaber muligheder for in(eks)klusion.

At være en del af undervisningen, at deltage og at gøre, som der forventes, er en del af det, som evalueres af lærerne, når de giver karakterer. I oktober 2015 viste en rapport fra Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, at drengene systematisk får lavere standpunktskarakterer af deres egne lærere, end de opnår (i form af eksamenskarakterer) ved de faglige afgangsprøver i folkeskolen. Når lærerne bliver spurgt om, hvorfor det sker, svarer de:

Dette resultat stemmer overens med tidligere analyser. I 2014 foretog Tænketanken DEA en undersøgelse af danske gymnasieelevers karakterer, som viser, at drenge får dårligere karakterer end piger. Selv om forskellen i resultaterne ikke var statistisk betydelige, peger forklaringerne på en sammenhæng mellem individernes adfærd og det med at markere:

*Hvis jeg satte mig ned sammen med mine 30 kolleger, ville vi have svært ved at finde den præcise måde at vurdere på. Det er jo forskelligt, og det kan være svært at vurdere elever, der f.eks. ikke deltager i undervisningen, ikke afleverer deres ting eller ikke møder op til timerne. Mange af de her grupper kan måske have en opførsel, der gør, at de vurderes anderledes. (Jensen, 2015).*

Rapporten fra Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og DEAs analyse peger på udformningen af pædagogiske praksisser og deres krav til dem, der anses for at være dygtige elever. Hvis drengene ikke opnår de ønskede resultater, skyldes det selvfølgelig ikke en entydig vurdering af

klusion skabes i dette spændingsfelt. Med andre ord undersøger vi risikoen for, at denne gruppe af elever bliver ekskluderet i gymnasiet, fordi det er et kulturelt magtfænomen, og ikke som en konsekvens af gruppe-medlemmernes køn.

*Læs dine lektier, sid stille og markér, når du kan svare på lærerens spørgsmål. Sådan fungerer undervisningen på mange af landets gymnasier – og det har den gjort i mange år. Og honoreringen i form af årskarakterer baserer sig på, hvor godt eleverne dagligt klarer disse opgaver. (DEA, 2014, s. 2)*

drengenes præstationer eller evner. Der er først og fremmest tale om en spænding mellem drengene og de normer, der handler om at være en god elev. Forskning i den gymnasiale undervisningskultur (f.eks. Murning, 2013) peger på, at de sociale og læringsmæssige rutiner og relationer mellem eleverne, lærerne, og det, der læres, skaber roller og positioner for forskellige typer af elever. De positioner har en indflydelse, som ikke kun viser sig i de konkrete præstationer i form af karakterer og gennemsnit, men også har en vedvarende betydning for elevernes identitetsdannelse og opfattelse af, hvem de er.

Formålet med denne artikel er at belyse problematikken vedrørende drengenes potentielle risiko for eksklusion fra uddannelsessystemet som et resultat af spændingen mellem de kulturelle teser, der findes i form af krav om særlige former for deltagelse og karaktergivning (bedømmelse), og hvordan drenge ser sig selv i forhold til normerne om at være en god elev. Det er drengenes subjektivering. Mulighederne for drengenes in(eks)

Udfoldelse af vores argument starter med en kort redegørelse for de begreber, der informerer om vores metodologi og analyse. Derefter præsenterer vi det interviewmateriale, der danner grundlag for vores argumenter, og udfolder det netværk af udtalelser, som findes i materialet om det at markere. Vi problematiserer udtalelserne ved at vise, at markering er en historisk skabt form for relation

i læreres styring af elevernes deltagelse, der kan føres tilbage til Kapers (1911) beskrivelse af markering som udtryk for aktivitet. Der sættes spørgsmålstegn ved magteffekten af en pædagogisk praksis, der kobler markering med evaluering og karakterer.

#### **Styringsperspektiv på pædagogiske praksisser**

Med inspiration fra Michel Foucault (1982) og kritiske curriculumstudier (Popkewitz, 2009), forstår vi gymnasiale, pædagogiske praksisser fra et governmentality- eller styringsperspektiv. Et styringsperspektiv ser uddannelsesprocesser i relation til magtudfoldelsens effekt på skabelse af subjektivitet. Dette giver mulighed for at forstå individernes bliven til subjekter i spændingsfeltet mellem styring og identitetsdannelse. Med andre ord er subjektivering af de unge i gymnasiet en effekt af magten i de pædagogiske praksisser. En effekt, der afspejler sig i, hvordan den enkelte møder det sociale rum, og hvordan den enkelte relaterer sig til de forskellige teknologier, der udfoldes for at styre eleverne i de ønskede retninger.

Det er eksempler på denne subjektivering, som vores empiri viser.

Samtidig med at de unge møder pædagogiske praksisser og måder at forstå verden på, som påvirker deres viden, værdier, kropslige vaner, og deres forståelse af sig selv som voksne mennesker, så møder de også snævre rammer som disciplinering, normalisering og deciderede forsøg på at ændre dem. Gennem faglighed og viden – som i sig selv er i fokus i gymnasiet – og pædagogiske praksisser skabes der magtrelationer og positioner. Dermed dannes der kulturelle teser om de måder, man bør være på, og hvilken viden der er ønskværdig. Begrebet kulturelle teser gør det muligt at sætte fokus på, ”hvordan forskellige grupper af idéer, institutioner og autoritetsrelationer kobles sammen i forhold til at organisere adfærdsprincipper” (Popkewitz, 2008, s. 5). For at være mere præcis kan man sige, at de kulturelle teser synliggøres igennem de regler og principper, der organiserer elevens såvel som læreres adfærd. Kulturelle teser udtrykker den ’fornuft’, som gælder for en særlig samfundsmæssig sfære. I dette tilfælde de gymnasiale uddannelser. De kulturelle teser om at være aktivt deltagende viser sig som styringsteknologier, som i dette tilfælde er eksemplificeret ved kravet om at være aktiv ved at række hånden op.

Samtidig med at der stilles forventninger og krav om, hvordan det ønskværdige subjekt skal være, igangsættes der mekanismer til styring af subjektet. Dermed kan der synliggøres en differentiering og klassificering af de individer, som ikke indretter sig efter eller ikke falder naturligt ind i normerne. Dette kalder Popkewitz for abjektion – som betyder, at noget kastes væk eller forkastes, samtidig med at der appelleres til inklusion (Popkewitz, 2008). Pædagogiske praksisser er prægede af abjektionens dobbelthed: Hver udtalelse eller norm, der sigter mod at etablere noget, som er ønskværdigt, indebærer samtidig en ofte implicit henvisning til det, som ikke er ønskværdigt eller ligefrem frygtes. Det vil sige, at de kulturelle teser, der skabes om den ønskværdige elev, opererer samtidigt med inklusion af nogle og eksklusion af andre måder at handle på. Dermed bliver det muligt at forstå, hvordan in(eks)klusion opererer som en del af subjektiveringen gennem bestemte

pædagogiske praksisser og styringsteknologier såsom ’at markere’. Empiriske eksempler på dette fremgår senere i atiklen.

### **Metodologisk og analytisk tilgang**

Som en del af udviklingsprojektet Reduktion af drengenes chanceulighed i efteråret 2014 gennemførte vi en serie af interviews med 19 unge mænd fra tre jyske gymnasieskoler i to middelstore provinsbyer: 6 elever i 1.G på et alment gymnasium (stx), 7 elever i 1.G på et handelsgymnasium (hhx) og 6 elever i 2.G på et teknisk gymnasium (htx). Drengene blev udvalgt af to-tre af elevernes lærere. Det afgørende kriterium for udvælgelsen af informanterne var, at drengene skulle være frafaldstruede, samtidig med at lærerne vurderede, at drengene havde faglige forudsætninger for at gennemføre deres gymnasiale uddannelse. Hver dreng blev interviewet i skoletiden i cirka en time, og det var et passende tidsrum til, at man kunne få et indtryk af de enkelte drenges individualitet.

Interviewene baserede sig på en semistruktureret ramme (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet var at give drengene mulighed for med egne ord at fortælle om deres baggrund, deres oplevelse af gymnasiet, undervisningen og deres forestillinger om deres studiemæssige- og arbejdsmæssige fremtid. Spørgerammen indeholdt otte temaer: drengenes baggrund, deres opfattelse af sig selv som gymnasieelev, deres oplevelse og vurdering af undervisningens indhold, deres oplevelse og vurdering af undervisnings- og arbejdsformerne, deres oplevelse af deres klasser og den rolle, de selv har i klassen, deres opfattelse af deres relation til lærerne og endelig deres syn på de muligheder, som gymnasiet ville give dem i fremtiden.

Interviewene blev transskriberet, anonymiseret, analyseret og bearbejdet med inspiration fra Foucaults diskursanalytiske tilgange (se Arribas-Ayllon & Walkerdine, 2008). Vi startede med en detaljeret gennemgang af teksten, sådan som den fremtræder. Det vil sige, at vi forsøgte at kortlægge ’det, der bliver sagt’ uden at prøve at finde de forklaringer, ’der ligger bagved’. På den måde bestræbte vi os på at ’lytte’ og genkende det, de unge mænd siger, på deres egne betingelser. En første læsning af interviewene muliggjorde en karakterisering af drengenes relation til den gymnasiale praksis. Alle

drengene fortæller om deres baggrunde, fritid og oplevelse af skolen. Få virker tilbageholdende og generte. Drengene synes, at de klasser, de går i, er prægede af et åbent fællesskab, hvor der ikke er lukkede klikker, og hvor alle kan tale med alle. Men eleverne fortæller også, at de holder sig til nogle bestemte af deres klassekammerater. Af og til dem, som de kender fra deres folkeskole. Kun respondenter fra stx fortæller, at de engagerer sig i aktiviteter på skolen og med andre elever end dem, de går i klasse med. Der holdes forholdsvis få fester på hhx- og htx skolerne, og de drenge, vi interviewede, er ikke blandt de faste festdeltagere.

Alle elever beskriver lærerne i gymnasiet som venlige og fagligt dygtige, men også som distancerede. Karakterstikken skal forstås positivt og skal ses i modsætningen til drengenes beskrivelse af lærerne i folkeskolen, som beskrives som nogen, der hellere vil have en personlig end en faglig relation til eleverne. Drengene kan godt lide den måde, lærerne i gymnasieskolen udfylder deres lærerfunktion på. Når de sammenligner gymnasiet og folkeskolen, så er gymnasiet præget af 'seriøsitet' i modsætningen til folkeskolen. Det seriøse består i, at i gymnasiet skal de lave deres lektier i modsætningen til, hvad de gjorde i folkeskolen. Faglighed, krav om indsats og seriøsitet er ord, der beskriver deres opfattelse af gymnasiet.

Drengene opfatter sig som veltilpassede elever, der laver lektier og afleverer de skriftlige opgaver. De hører heller ikke til dem, der forstyrrer undervisningen. Generelt giver de en positiv vurdering af deres indsats i skolen, og flere synes, at de er gode til nogle af fagene, primært dem, som de synes er deres stærke side, eller dem, som de føler giver dem mest ny faglig læring.

Helt afgørende for vores fokus i analysen var, at selv om det at 'markere' ikke indgik som et tema i spørgerammen, viste datamaterialet tydeligt, at mange nævnte det med at 'række hånden op' eller 'markere' som betydningsfuldt for dem selv og for deres opfattelse af sig selv som elev. På den baggrund

valgte vi i en anden læsning af interviewene at fokusere på de af drengenes udtalelser, som var knyttet til det at 'markere'. I analysen startede vi med at kortlægge de netværk af udtalelser om det banale hverdagstegn 'at række hånd op' i de 19 interviews. Der viste sig et tydeligt mønster i drengenes møde med de eksplicite eller implicite normer for ønskværdig adfærd i gymnasiet og i drengenes relationer til normerne. I det følgende afsnit præsenteres den diskurs, der fremkommer i elevernes udtalelser. Vi vælger at bruge deres ord for at vise de kulturelle teser, der bliver synlige i diskursen, og hvordan abjektionen opererer inden for denne. Efterfølgende præsenteres en fortolkning af diskursen med brug af de begreber, vi benytter os af.

### **At række hånden op i drengenes perspektiv Hjælp! Jeg har brug for en forklaring ...**

Eleverne synes, at lærerne generelt er flinke til at stå til rådighed, når eleverne arbejder i klassen, eller når de arbejder i grupper. Læreren kommer til eleverne og svarer, når de markerer for at få hjælp, selv om det nogle gange tager tid at hjælpe alle dem, der har brug for en ekstra forklaring. Og eleverne føler sig trygge ved at kunne henvende sig til læreren. Nogle elever oplever, at det er op til dem selv til at bede om hjælp. Lærerne overlader det til eleverne at tage ansvar for, om de har brug for hjælp:

*At række hånden op er en måde at bede om hjælp fra læreren. Hvis man har et spørgsmål, man gerne vil have afklaret, eller hvis man har brug for en ekstra forklaring, rækker man hånden op for at få hjælp fra læreren: "Altså, der er nogen, der rækker hånden op og siger, at de synes det er svært. [...] Man når som regel, at alle får hjælp, eller dem, der skal have hjælp, får hjælp. (Marcus, htx).*

*Jeg føler lidt, at lærerne tænker lidt mere over vores eget ansvar. [...] De blander sig ikke så meget i, om man er aktiv på klassen. Det synes jeg, at de gjorde mere i folkeskolen. (Remy, hhx).*

### **Jeg kan svare!**

Men at række fingeren op er også en respons til læreren. Læreren spørger, og eleven forventes at svare eller rettere: Det forventes, at eleven markerer og dermed viser, at han er i stand til at give et svar, når han rækker hånden op. Læreren styrer undervisningen, og eleven skal vise sin reaktion ved at markere. Respondenterne fortæller, hvor meget eller hvor lidt de 'rækker hånden op'. Nogle af dem synes, at de er gode til at markere, men der er en del, som har det svært med det:

*Jeg prøver på det. Jeg havde nemlig samme problem i folkeskolen. [...] Og det er så det, jeg skal have lavet om. Ja. (Daniel, stx).*

Hvis de ikke i tilstrækkelig grad rækker hånden op, er det noget, som lærerne opfordrer dem til at gøre, når eleverne har formelle eller uformelle samtaler med lærerne:

*Altså, jeg har lige haft en snak med min kontaktlærer, Anja der, og hun sagde, at generelt set synes lærerne, at det gik godt med mig. Altså, jeg laver mine lektier og afleveringer, det går godt. Jeg får rimelig okay karakterer, men jeg rækker ikke hånden op så meget. De ville gerne, at jeg markerer mere. (Oscar, hhx).*

Eleverne ved, at de skal svare, men det er ikke helt gennemskueligt, ud fra hvilket mønster læreren spørger. Det prøver eleverne at finde ud af:

*Man kan sige, hvis der er noget, man ikke kan finde ud af, så prøver man at holde sig lidt tilbage. Eller noget, man ikke har forstået, eller noget, man måske ikke har læst op på, så prøver man at holde sig tilbage. [...] Men nogle gange så kan jeg godt finde på, hvis jeg er den eneste, der sidder med hånden oppe, så ligesom tage den ned. Fordi det ser læreren også hurtigt, hvis der kun er en, der svarer på spørgsmålene, så begynder læreren også gerne at ville spørge nogle andre. (Nicholas, Stx).*

Der findes et nuanceret mønster for, hvornår og hvordan man byder ind, når læreren spørger.

### **Jeg er temmelig sikker**

Når man markerer, så skal man sige noget. Det ved drengene godt. At byde ind med et svar eller en kommentar hænger derfor sammen med drengenes opfattelse af, hvor sikre de er på deres svar. Nogle gange ved de det ikke. Når de bliver spurgt, om de har lyst til at markere, så siger de: "Ikke altid. For det meste så er det fordi ... Jeg ikke har svaret eller ikke ved, hvad jeg skal sige." (Ture, stx) Og når eleven synes, at han er i stand til at sige noget, så vil han have, at svaret er rigtigt. Optagetheden af, om de siger noget rigtigt eller forkert fylder meget i deres overvejelser om at turde række hånden op:

*Det er typisk, fordi at jeg tænker, åh nej, det her svar er forkert, hvad skal jeg gøre, hvis det her er forkert? Men det handler jo i det hele taget om bare at sige noget ... Der er ikke noget problem i det. Der er bare en del af mig, der tager det som et problem, i forhold til at jeg vil gerne have lov til at sige det rigtige svar, hvor læreren sådan ikke siger "Åh, det er ikke helt rigtigt, det du siger der", fordi det synes jeg er pisseirriterende. (Albert, stx).*

Frygten for at blive til grin afholder mange fra at byde ind med et svar. Dårlige oplevelser i folkeskolen har skabt denne frygt. Man bliver derfor forsigtig og holder sig tilbage.

Eleverne er bevidste om betydningen af at tage sig sammen og kunne række hånden op og sige noget. Usikkerheden ved måske at svare forkert kan opvejes af faglig sikkerhed. At have det rigtige svar eller kunne sige noget med sikkerhed, kan man i de fag, man bedst kan lide, og hvor man føler sig fagligt stærk:

*Det kommer an på, hvilke timer det er. Hvis det er nogle timer, hvor jeg ikke føler, at jeg er så stærk, så er jeg måske ikke så meget for det. Fordi ... fordi jeg ikke kan lide at række hånden op og så egentlig se, at det var forkert, det jeg sagde. (Robert, hhx).*

*Det betyder, at eleven har en tendens til oftere at tie stille i de timer, hvor han ikke føler sig helt hjemme: "Øh ... Engelsk og matematik, der fik jeg 4, tror jeg. [...] Hm, jeg er ikke så god til at udtale engelsk. Det er jeg ikke så vild med. Det er også meget med, at jeg bliver rød i hovedet. Der er det ekstra slemt. Især når vi fremlægger. Og jeg ved ikke med matematik*

... Det er vist bare, fordi at jeg ikke er så god til det. (Remy, hhx).

### Jeg vil være mig selv

Når der er nogle, der ikke siger så meget, så er der også plads til dem, som markerer bare for at markere sig. Respondenterne synes, at det er forkert, at nogle elever byder ind, når de ikke helt ved, hvad de taler om:

*Ja, der er de dér typer, hvis de bliver spurgt om et eller andet, så rækker de hånden op, og de ved ikke helt, hvad de snakker om. Men så siger de bare et eller andet ord, som de synes lyder klogt, og det er ikke at være sig selv. Én, der vil være sig selv, vil sige "Det ved jeg ikke en skid om, jeg rækker ikke hånden op" eller "Det tror jeg faktisk godt, jeg ved noget om", og så vil han eller hun sige sin mening om tingene. (Albert, stx).*

Bestræbelsen på at være tro over for sig selv har dog forskellige former, der relaterer sig til, hvorfor man markerer og giver et svar. Selv om man er sikker, så behøver man ikke for at vise det, på trods af at man kan opfattes som en 'stille, uvidende' dreng:

*Altså, hvis man ved, hvad der skal siges, så synes jeg ikke rigtig, at jeg har noget behov for at fortælle, hvad jeg egentlig ved, fordi man godt ved, at det er rigtigt, men det er måske gået hen og blevet en dårlig vane. (Hans, hhx).*

Alligevel er spændingen mellem at være sig selv og være med i klassen noget, som optager respondenterne. De er klar over, at når de tier stille, så er der andre, der kommer frem. Klassen bliver et felt, hvor det er dem, der siger meget, bare for at sige noget, som får plads:

*Vi har et par stykker herinde i klassen, som gør sig bemærkede hele tiden, og jeg synes sådan, at det er lidt for meget ... Jamen, så sidder man så tilbage og tænker, hvorfor rækker de så hånden op om noget, de ikke rigtig ved, og så sidder man måske selv tilbage med svaret dernede, men siger ikke rigtig noget ... (Hans, hhx).*

### Jeg ved, at mine karakterer er i fare

Drengene er klar over, at deres tavshed har konsekvenser. Lærerne ønsker, at eleverne markerer og siger noget, og det viser de eksplicit:

*Jeg tror nok ikke, at de har det så godt med, at jeg ikke siger så meget i timen. Mine mundtlige karakterer, de er ikke sådan vildt gode. Fordi jeg jo som sagt ikke taler. Ellers så tænker jeg, at det er fint nok. [...] Ja, og så har vi så lige haft samtaler, hvor de siger: "Du skal lige tale lidt mere i skolen eller ...". Ja det var sådan det, de sagde til mig. "Du skal op og sige noget mere". (Carl, htx).*

Respondenterne oplever, at lærerne faktisk kontrollerer, om de udviser aktivitet ved at sige noget i timerne:

*Lærerne fører regnskab. Ja, men jeg tror, at man bliver noteret et eller andet sted. Det har jeg set. Lige noteret, så man kan blive taget til samtale ved kontaktlæreren. "Du får ikke lavet dine lektier, og du er ikke aktiv nok i timerne" og sådan noget. (Morten, htx).*

Problemet opstår, når det, man ikke siger, viser sig i karaktererne. Her er der tydeligvis en konflikt mellem det, der holder én tilbage, og den ønskede adfærd:

*Det, som vi bliver bedømt på, det er, hvor meget vi siger, og jeg synes, at det måske bare er en dårlig vane, det der med at man tier, hvis man allerede godt ved. (Hans, hhx).*

Men det at være en stille type, betyder ikke, at man er dum, mener elever, der opfatter sig som kyndige:

### Diskursen om markering og den gode elev

I udtalelserne er det synligt, at respondenterne knytter det at række hånden op sammen med forskellige erfaringer, oplevelser og følelser. Men samtidig fortælles der om de etablerede normer i gymnasiets pædagogisk praksis. Lærerne er vidende om, at eleverne er ved at lære, og der foregår en udveksling mellem lærer og elev. Eleverne ønsker hjælp fra læreren, og de skal også give svaret på det, læreren spørger om. Eleverne indgår i interaktion med lærerne, for på den måde læres der noget. Den kulturelle tese er her, at deltagelse i samtalerne og interaktionen med læreren i klassen er afgørende for at blive set som en gode, lærende elev. Men vores respondenter peger på et problemfelt. Lærere vil gerne hjælpe,

men det er op til eleverne at bede om hjælp ved at markere. Når de vil vise, at de kan noget, vil nogle gerne være helt sikre på, at de har det rigtige svar, ellers er det pinligt at byde ind med noget til læreren. Drengene ønsker at vise, at de er fagligt dygtige ved at svare korrekt. For så bliver de vurderede som gode og deltagende. Som resultat får de gode karakterer. Men sådan er det ikke nødvendigvis. Deltagelse, ved at svare på lærerens spørgsmål, opleves i sig selv nogle gange som vigtigt for at opnå et godt resultat karaktermæssigt, selv om eleven ikke har nogen viden at byde på. Stræberne eller de rapkæftede får lærerens opmærksomhed på bekostning af dem, der gerne vil vise, hvem de er, ved ikke at markere eller ved kun at markere en gang imellem.

Det ser ud til, at der er et spændingsfelt mellem gymnasiets norm om at være en god elev gennem deltagelse og markering – og drengenes ønske om at bidrage med indhold til interaktionen i undervisningen på en fagligt kvalificeret måde. Der er respondenter, der fremhæver, at de gerne vil stå ved, hvem de er, også hvis de er generte eller bliver "rød i hovedet", eller hvis de vil have lov til at tænke sig om, før de byder ind. Respondenterne er klar over de konsekvenser, der er ved deres valg i denne situation. Lærerne opfordrer til at markere. Markering og dens kobling til karaktererne styrer elevens adfærd og dermed den måde, de bliver til lærende subjekter.

Diskursen og dens logik viser, hvordan individerne står i et spændingsfelt mellem den retning, de styres henimod, og deres ønsker om at være selv. Deltagelse, reguleret gennem markering, kan virke som en abjektionsmekanisme på grund af det spændingsfelt, den skaber mellem drengen og gymnasiets kulturelle tese om den gode elevs adfærd. Præcis her opstår muligheder og risici for in(eks)klusion for drengene. I det følgende afsnit analyserer vi diskursen i relation til markering som en historisk praksis og dens udfoldelse i nutid.

#### **Den kaperske metode og den aktive elev**

De normer og kulturelle teser om den gode elev, som er knyttet til 'at række hånden op', er del af en historisk skabt arbejdsform i klasseværelserne.

Den er på ingen måde 'naturlig' eller noget, der er 'opstået ud af det blå'. Allerede i 1911 blev den beskrevet som en disciplineringssteknik, der skulle fremme den kulturelle tese om den aktivt deltagende elev. Som arbejdsform blev den beskrevet

*Jeg synes måske, at det er sådan lidt, altså, det er lidt underligt, at vi får karakterer for, hvad vi kan, men også hvad vi byder ind med, fordi man behøver jo ikke at være dum, bare fordi man ikke siger noget. Men man siger noget, når man har noget at sige ... (Hans, hhx).*

og foreslået indført i danske skoler i begyndelsen af det 20. århundrede. Rektor ved Ordrup Gymnasium, Dr. Ernst Kaper (1874-1940), var en ivrig fortaler for denne undervisningsmetode. I 1911 beskrev han metoden meget indgående, klart og præcist i sin bog *Den daglige Undervisnings Form*:

*Den organiserede Klasseundervisning beror på eet eneste Kunstgreb. Læreren stiller sit Spørgsmål, gør derpå en Pause, under hvilken alle de Elever, der kan besvare Spørgsmålet "markerer" (strækker Hånden i Vejret), efterhånden som de når Resultatet. Alt eftersom Overvejelserne kræver længere eller kortere Tid, varer det længere eller kortere, inden Læreren nævner Navnet på den Elev, af hvem han ønsker Svaret. (Kaper, 1911, s. 54-55).*

Den kaperske metode bygger på en skelnen mellem tre forskellige måder, som eleverne er til stede i klassen på, eller tre forskellige mentale tilstande, som eleven kan være i: passivitet (søvn, kalder Kaper den også), opmærksomhed, der kan være overfladisk, eller aktivitet, som viser sig ved, at eleven markerer eller rækker hånden op. Metoden og begrundelsen for den kan spores tilbage til indførelsen af mange af de, på den tid, nyere idéer om læring og pædagogik, som åbnede døren for den moderne skelnen mellem passiv indtagelse af viden og det aktive engagement i undervisningen – som forudsætninger for individets tilegnelse af viden gennem læring. Kaper afviser, at elevernes passivitet kan undgås, ved at stoffet i undervisning-

gen gøres interessant for eleverne, fordi "Ethvert Undervisningsstof har Punkter, som ikke er skikkede til umiddelbart at fange børns Interesse" (s. 52). Interessen for stoffet eller strengthed vækker kun elevernes opmærksomhed – den det gør dem ikke aktive. Derfor er det afgørende, at eleverne bliver ved med at være aktive, selv om stoffet ikke er interessant. Dette er en vigtig del af den moralske opdragelse af børn, da ihærdigt arbejdet skal gøres simpelt og naturligt for dem (s. 53). Klasseundervisningen skal gøre alle elever aktive, og læreres spørgeteknik skal garantere det:

*Spørgsmålet er således rettet mod hele Klassen, alle Eleverne uden Undtagelse må overveje Sagen, Læreren fører Kontrol med, om hver enkelt kommer til Resultat eller ej, og hver enkelt kan risikere at blive Klassens Talsmand ved at måtte besvare Spørgsmålet. (s. 55).*

Kaper lægger ikke skjul på, at klasseundervisningen hviler på særlige magtteknikker. Gennem markeringen kan læreren kontrollere, om eleverne er passive, opmærksomme eller aktive og dermed udfolde sin disciplinering. Hvis klasseundervisningen med lærerspørgsmål, kunstpause, elevens markering og lærerens udvælgelse af en elev, der skal svare, skal fungere, må eleverne ikke kunne gennemskue, ud fra hvilke kriterier læreren vælger den elev, der skal svare, fordi:

*Hver Elev skal hele Tiden føle sig usikker; blot et Holdepunkt for en Beregning er nok til at berolige det letsindige Gemyt og føre Tankerne ud i det blå. (s. 64).*

Den kaperske metode kan fortolkes som en styringsteknologi, som historisk blev indlejret i pædagogikken. En første fortolkning, med udgangspunkt i Foucaults beskrivelse af panoptikon (1977), indfanger idéen om, at individerne kan blive overvåget hele tiden af en neutral autoritet, der udforsker individet og kategoriserer det efter eksternt bestemte, moralske standarder. Foucault beskriver panoptikonets funktion som:

*Myndighedens effektivitet, dens tvingende magt, er undersåtternes eget værk. Den, som befinder sig i et synsfelt og ved det, tager øvrighedens tvang på sig (s. 182).*

Lærerne 'overvåger' efter en moralsk standard, som siger, at eleverne skal være i stand til at markere, give udtryk for rigtig viden og reflektere over viden på ethvert, tilfældigt tidspunkt. Det er den rigtige adfærd, og eleverne tror på, at det er det, lærerne vil have.

Ingen taler om Kapers metode i dag. Men det er klart, at den lever videre, naturligt og ureflekteret som historisk skabt norm for undervisnings- og læringsformer i gymnasiet, sådan som de interviewede elever fortæller om deltagelse i vores samtaler med dem. Elevernes fortællinger – om deres erfaringer med at markere – henviser til idéer om aktivitet og læring og om gymnasieuddannelsernes praksis som værende bestemt af kulturelle teser om en ønskværdig adfærd, som handler om at vise engagement og interesse som tegn på læring.

### **Markering og den aktive elev i dag**

Meningen med at markere er selvfølgelig ændret siden 1911 i en gymnasial uddannelsespraksis. Introduktionen af læringsteorier om individets aktive konstruktion af viden i pædagogikken har formet et nyt billede af det, som eleverne skal vise lærerne, for at man kan afkode aktivitet og dermed læring hos dem. At markere er således nu om dage en måde at vise engagement, interesse, aktivitet, viden, parathed, identitet osv. på. Det er altså et meget omfattende begreb om deltagelse i undervisningen. Den underliggende kulturelle tese er uformindsket, at eleven skal vise sin aktivitet gennem at markere og ved at sige noget i klassen.

DEA-undersøgelsen (2014) pegede i retning af vores fortolkning: Gode karakterer afspejler, hvem der er bedst til at honorere de mange forskellige implicitte idealer om den ønskede elevadfærd, som den gymnasiale undervisningskultur fordrer. Det er en person, som gennem sin adfærd i undervisningen aspirerer til at blive til en flittig, pligtopfyldende, ansvarlig og selvdisciplineret samfundsborger, der kan kontrollere sin krop, kan svare på det, der spørges om, og som kan markere sig, udtrykke sig mundtlig og være aktivt deltagende i fællesskabet. Fra vores teoretiske perspektiv kan forskellen i karaktererne ses som et udtryk for, at gymnasiets pædagogiske praksis favoriserer en vis form for



adfærd og deltagelse i den gymnasiale undervisning. Den del af gymnasiets evalueringskultur, der knytter sig til standpunktskaraktererne, bevirker – sådan som vores informanter fortæller om den – at aktiv deltagelse i undervisningen opleves som eksponering for stadig eksamination og bedømmelse, der er forbundet med usikkerhed, frygt eller modstand.

Foucault beskriver forskellige institutionelle magt-teknologier, og det er oplagt at forbinde markeringen med overvågning. Den kaperske håndoprækning bliver en disciplinerings-teknologi i klasserummet, hvor individerne hele tiden overvåges af en neutral autoritet, der udforsker individet og kategoriserer det efter eksternt bestemte moralske standarder. Det er imidlertid ikke kun lærerens overvågning, der styrer eleverne. Kravet om at markere er en internaliseret norm hos eleverne, hvilket fører os til en anden mulig fortolkning, som er baseret på Foucaults senere begreb *governmentality* (Lemke, 2002). Styringsbegrebet fokuserer mere på udfoldelse af forskellige magt-teknikker, som er rettet mod styring af adfærd og den ultimative form for magt: selvstyring. Det vil sige, at magtudøvelse ikke kun finder sted fra en ekstern autoritet, som positioneres som magtfuld og regulerende, men at alle gennem deltagelse i det institutionelle liv lærer at 'holde øje' med sig selv. Dette kan tydeligt ses, når eleverne udtrykker bevidsthed om, at de skal prøve at række hånden

op, og at de ved, at de skal ændre deres adfærd. Ændringen fører til bedre karakterer. Dermed bliver kulturelle teser om den ønskværdige samfundsborger ikke kun noget, der indlejres i noget 'derude' – i lærernes reguleringer eller i et tydeligt, fysisk panoptikon – men også internaliseres i hver eneste af deltagerne i et institutionelt liv, som en del af deres praksis.

### Drengenes in(eks)klusion

Vores informanter giver udtryk for, at de er klar over forventningen om at vise aktiv deltagelse ved at markere. Nogle af dem kæmper for at leve op til den. Nogle af drengene vil indrette sig og kan gøre det. Andre ønsker at indrette sig, men kan ikke gøre det. Endelig er der nogen, som hverken vil eller kan indrette sig, fordi de finder det meningsløst. Men uanset deres valg er der en diskurs, som historisk regulerer pædagogisk praksis, hvor der findes kulturelle teser om, hvem det ønskes, at man bliver, og hvordan man skal være. Elevernes udtalelser viser lige præcis, at drengene er klar over normerne og over, at deres adfærd har positive eller negative konsekvenser. Her fungerer den regulerede deltagelse, med markering som et tydeligt kropsligt tegn, som en abjektionsmekanisme, der sætter individerne i et spændingsfelt i forhold til de kulturelle teser: At vise den rigtige adfærd er en vigtig del af lærernes vurdering af elevernes viden, lyst og initiativ til at lære. Dermed bliver markering en 'uskyldig, betydningsfuld' del



af bedømmelsespraksisser i skolen, der muliggør, at individerne disciplineres og styres på en bestemt måde. Sådan skabes potentiel inklusion og eksklusion.

I artiklen problematiseres markering som en del af bedømmelsen for visse drenge. Men disse mekanismer kan også fungere for andre, der står udenfor de historiske og kulturelt accepterede normer: generte piger, arbejdsklassens unge, indvandrere osv. Den empiriske udfordring er at vise, hvordan forskellige unge mennesker navigerer i spændingsfeltet mellem gymnasiets pædagogiske praksis og dens kulturelle normer. Altså i spændingsfeltet mellem skabelsen af den gode elev og unge menneskers måde at forholde sig til de normer på. Interessen for det normative i den pædagogiske praksis vedrører altid, i hvilken grad der skal defineres universelle standarder for elevernes adfærd kontra de hensyn, der tages til individernes forskelligheder, potentialer og personligheder, og hvad det indebærer i forhold til forskellige måder at lære på. Det betyder nemlig ikke, at man er dum, bare fordi man ikke siger noget. At være anderledes er ikke nødvendigvis et problem, men en mulighed.

## Referencer

- Arribas-Ayllon, M. & Walkerdine, V. (2008). *Foucauldian Discourse Analysis. I: Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (red.). The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology, 91-108.* London: Sage.
- DEA (2014). *Gymnasiet taber drengene. DEA, notat 33.* København: DEA.
- Foucault, M. (1977). *Overvågning og straf.* København: Rhodos.
- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power. Critical Inquiry, 8 (4), 777-795.*
- Hutters, C., Nielsen, M.L. & Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis? København: Foreningen Forum 100% & Center for Ungdomsforskning.*
- Jensen, S. (2015). "Det kan være svært at vurdere elever, der ikke deltager". *Jyllands-Posten (8. oktober).* København: Jyllands-Posten.
- Kaper, E. (1911). *Den daglige Undervisnings Form.* København: Gyldendal.
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E.D. & Sørensen, N.U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.*
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* Los Angeles, CA: Sage.
- Lemke, T. (2002). *Foucault, Governmentality, and Critique. Rethinking Marxism, 14 (3), 49-64.*
- Murning, S. (2013). *Klassen spiller ind – klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet.* København: Gymnasieskolernes Lærerforening & Center for Ungdomsforskning.
- Popkewitz, T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child.* New York, NY: Routledge.
- Popkewitz, T.S. (2009). *Curriculum Study, Curriculum History, and Curriculum Theory: The Reason of Reason. Journal of Curriculum Studies, 41 (3), 301-319.*