

Helle Bjerg

# Skolen virker!

## Tre analytiske optikker på skoling af lyst i et historisk perspektiv

### Resumé

Artiklen præsenterer perspektiver fra en ph.d. afhandling om elevsubjektivering i et historisk perspektiv. Det gennemgående fokus er, hvordan skolen virker gennem skoling af lyst i levet skoleliv. Afhandlingens empiri er produceret gennem fokusgruppeinterviews med tidligere skolelever om deres skoleerindringer. Med baggrund i kvalitativ analyse af tre elevgenerationers skoleerindringer fra 1950 – 2000 udfolder artiklen tre optikker. Først begrebsliggøres skolen som erindringsrum med henblik på at indfange de skiftende tidsligheder og sanseligheder indeholdt i det empiriske materiale. Dernæst begrebsættes skolen som ideologisk rum – en analytisk optik baseret på Slavoj Žizeks ideologikritik med henblik på at introducere begreber om ideologisk fantasi og begær i empiriske analyser af lærer-elevforhold og lærerautoritet over tid. Den sidste optik skolen som affektivt rum anvender begrebsliggørelser af affekt og intensitet udviklet af Brian Massumi i analyser af skoling af lyst til læring og kultivering af elevselver i historisk forskellige pædagogiske praktikker. Artiklen kan læses som et bidrag til udvikling af teoretiske begrebsliggørelser og empiriske analysestrategier, som sigter på at integrere analyser af følelser og fantasier, fornemmelser

og følsomheder i forståelsen af, hvordan skolen virker på og gennem eleverne.

Nøgleord: Subjektivering, uddannelseshistorie, 1950 – 2000, erindring, Slavoj Žizek, begær, ideologisk fantasi, Brian Massumi, affekt, intensitet, lærerautoritet, lærer-elevrelationer, lyst til læring, skoleliv.

### Indledning

Denne artikel er en let redigeret version af mit forsvar for afhandlingen *Skoling af lyst. Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950 – 2000*. (Bjerg 2011). Forsvaret blev afholdt på DPU, Aarhus Universitet d. 24.06.11. Artiklen følger forsvarets struktur, idet jeg indleder med at præsentere afhandlingens gennemgående kundskabsambitioner og problemstillinger. Jeg kommer her også ind på min metode, der relaterer sig til en metodologisk optik på skolen som erindringsrum. Dernæst introducerer jeg kort afhandlingens gennemgående teoretisk-analytiske optikker: *skolen som ideologisk rum* og *skolen som affektivt rum*. Jeg fokuserer her på at give konkrete eksempler på den type af analyser og fund, som jeg udfolder i afhandlingen gennem hver af de optikker. I den fore-

liggende artikel behandler jeg kun i ringe grad de teoretiske grundlag, der ligger til grund for hver af de to optikker, men henviser til en mere udfoldet teoretisk fremstilling og diskussion i selve afhandlingen. Afslutningsvis perspektiverer jeg de to optikker og afhandlingens empiriske fund til teoretiske og metodologiske problemstillinger i selve afhandlingen, samt til aktuelle forståelser af skolelivet i dag.

### Skolen virker!

I afhandlingen tager jeg udgangspunkt i interview med tidligere elever om deres erindringer om livet i skolen i 1950'erne; 1970'erne og 1990'erne. Det er med afsæt i mine analyser af disse skoleerindringer, at jeg i afhandlingen konkluderer, at *skolen virker*. Den form for virkningsfuldhed, som afhandlingen skriver frem, er dog ikke lig med den virkning, der kan måles og vejes i form af testresultater, karaktergennemsnit eller matematiske færdigheder. Selv om der kan være mange former for forbindelser mellem virkning i form af målbare læringsresultater og den virkningsfuldhed, jeg fremskriver i afhandlingen, er det ikke de former for forbindelser, der er min erkendelsesinteresse her. I afhandlingen fremskriver jeg derimod de former for virkning, jeg som samlebetegnelse har valgt at kalde *skolens virkningsfuldhed i skoling af lyst*.

Når 'lyst' er blevet et gennemgående omdrejningspunkt i afhandlingen, skyldes det ikke mindst særlige kvaliteter ved skoleerindringerne som empirisk materiale. Når de tidligere elever erindrer og fortæller om deres skoleliv fremstår erindringerne i høj grad i form af sans- og stemningsmættede billeder og ganske korte, men prægnante, glimt af livet i skolen, mens de tidligere elever i mindre grad fortæller om f.eks. specifikke undervisningsmetoder eller det faglige indhold i danskfaget. Det empiriske materiale rummer således lystfuldheden ved at skrive tågedigt og fascinationen af en lærerindes særligt glitrende halskæde.

Der fortælles både om en lærers evindelige spyt eller om stile om flaskeposter. Og der er erindringer, der især handler om særlige følelser og fornemmelser, såvel dårlig samvittighed eller varmende glæde. Det er disse former for skoleerindringer, jeg har forsøgt at binde sammen. Ikke til én, men til flere historier om de lyster, der har knyttet sig til at blive og være elev i folkeskolen i perioden 1950 – 2000. Historierne handler helt konkret om de forskellige lyster, der synes at trives og florere i skolerummet. Det gælder lysten til ballade og til matematik, til ros og til drilleri, til at være helt tæt på læreren eller til at være et helt andet sted. Jeg bruger dermed lyst som en slags 'samlebetegnelse' for tilbøjeligheder, præferencer og tilskyndelser. Desuden er jeg optaget af *skoling* af lyst. Det skyldes, at jeg i afhandlingen ikke alene interesserer mig for, *hvilke* lyster, der trives og skabes i skolen, men særligt *hvordan* lysterne skabes og produceres og styres eller ikke styres i skolerummet.

### Lyst til ballade som afsæt for analyse

Nogle af de lyster, jeg tidligt opdagede, i erindringerne, som var med sætte retningen for mit analytiske arbejde, er lyster som med en vis sandsynlighed vil være meget genkendelige for de fleste. Det gælder både i erindringer fra skolen, men også senere i livet, når man bliver sat i 'skoleagtige' situationer. Det handler om lysten til ballade. Det er den kildrende fornemmelse af at gøre noget, man absolut ikke må, særligt i en given situation. Det er fnisen på det forkerte tidspunkt, hengivelse til det fælles drilleri af en umulig lærer eller en stakkels vikar, eller det er legen med våde tavleklude. Erindringerne om ballade i skolerummet har ikke bare været noget af det, der fik mig til at se på, hvordan der i skolerummet er tale om mange andre lyster end 'lyst til læring'. De vakte også undren over fænomener som f.eks. at kaste med tavleklude eller hælde mælk i skuffer eller tasker, som forekommer i skolerummet og som her er ladet med en helt særlig mening,

men som samtidig er handlinger som kun sjældent forekommer udenfor skolens rum. Disse handlinger fik mig til at tænke på skolen som et særligt sted eller rum. Et rum der gør, sker eller virker på bestemte måder. Lyst til ballade blev på den måde afsættet for min afsøgning af, hvordan jeg kunne undersøge spørgsmålet om skolens virkningsfuldhed i skoling af lyst. Og resultatet af denne afsøgning blev udviklingen af to gennemgående teoretisk-analytiske optikker: *skolen som ideologisk rum* og *skolen som affektivt rum*, der præsenteres nærmere nedenfor.

### Elevsubjektivering i historisk perspektiv

Arbejdet med denne afhandling startede med en ambition om at *skrive skolehistorie i et elevperspektiv*. Det var en ambition, jeg delte med de tre andre projekter, der var tilknyttet det samlede projekt *Skolen for Livet* under ledelse af Professor Ning de Coninck-Smith<sup>1</sup>. Mit specifikke fokus var at se på *elevsubjektivering i et historisk perspektiv*, hvilket er et relativt uudforsket område, både dansk og internationalt (jf. Dams et al. 1999; de Coninck-Smith 2002; Depaepe et al. 2000; Grosvenor et al. 1999; Rosén Rasmussen 2011; Southgate 2003). I dette fokus på elevsubjektivering lå også en teoretisk funderet interesse i de menneskelige tilblivelsesprocesser i skolerummet, som eleverne er blevet til eller har fået identitet igennem. Denne interesse tog udgangspunkt i såvel teoretiske forståelser og empiriske analyser af subjektivering særligt i det levede

skoleliv i et poststrukturalistisk diskurspsykologisk perspektiv (Cawood 2007; Davies 2000; Davies et al. 2006a/b; Juelskjær 2009; Kofoed 2004; Johansson 2003; Southgate 2003; Stau-næs 2004; Søndergaard 1996/2000).

### Skolen som erindringsrum

Disse indledende kundskabsambitioner dannede baggrund for, at jeg producerede et empirisk materiale i form af gruppeinterview med i alt 31 elever fra tre elevgenerationer, der havde gået i skole i 1950'erne; 1970'erne og 1990'erne (Bjerg, 2011: 90 ff.) Deltagerne blev interviewet i grupper på 2 – 4 personer fra samme elevgeneration. Grupperne blev som udgangspunkt interviewet to gange. Den brede ramme for interviewene var de tidligere elevers erindringer om livet i skolen, herunder deres erindringer om lærere, om andre elever, om fag og om frikvarter. Gruppeinterviewene blev gennemført med inspiration fra af kollektivt erindringsarbejde, der er en måde at arbejde med at producere erindringer på, som sigter på at udfolde konkrete situationer, der er mættede med detaljer og sanseligheder (Haug 1999; Davies & Gannon 2006b; Bjerg & Rosén Rasmussen 2012, se også Mørck m.fl. i dette temanummer). Som arbejdet med interviewene skred frem, var noget af det første, der slog mig ved materialet som nævnt, at de tidligere elever ikke havde så meget at fortælle om det faglige stof, eller om hvordan de var blevet undervist. I stedet var erindringerne fyldt med detaljer om en lærerindes hængende underkjole, om en lærers velmenende blik eller om særligt glædesfyldte eller pinagtige situationer. Med udgangspunkt i disse glimt, detaljer og sanseligheder har jeg samlet set valgt at betegne de empiriske kvaliteter ved erindringerne som erindringernes *bestemte og ubestemte stemheder*.

1 Afhandlingen er blevet til på en selvstændig bevilling fra Staten Humanistiske Forskningsråd, men har været tæt tilknyttet forskningsprojektet 'Skolen for livet? Skolesystem og livshistorie 1945-2000', finansieret af SHF og DPU. Professor Ning de Coninck-Smith har ledet projektet, hvor lektor Ida Juul, ph.d.stipendiat Lisa Rosén Rasmussen og ut. arbejdet med hver vores selvstændige delprojekt. For et indblik i metoder og resultater fra de enkelte projekter se Bjerg & Rosén Rasmussen 2008/2012; de Coninck-Smith 2008; Juul 2008; Rosén Rasmussen 2011. For yderligere information om projektet: <http://www.dpu.dk/skolenforlivet>

### Erindringerne stemheder som afsæt for kundskabsambitioner

‘Stemthed’ er mit forsøg på at angive, hvordan det der fremkommer og formidles gennem erindringerne i høj grad har karakter af følelser, fornemmelser og stemninger, af situationer, som optræder i glimt og som ofte erindres, fordi de er fulgt af en fornemmelse af, at der er tale om særligt gode eller dårlige, behagelige eller ubehagelige erindringer. Stemthed giver samtidig anledning til overvejelser over den særlige form for tidslighed og dermed den kronologi og historie, der kan skrives på baggrund af erindringer. Det skyldes, at erindringerne både har form af fortællinger, der i fast form er blevet fortalt igen og igen, men også består af sanselige glimt og spor af erfaringer, som i interviewene af og til har skudt sig ind på tværs af tiden og årene og har fået interviewpersonerne til at tale om, hvordan de næsten at *‘kan mærke det endnu’*. Erindringsperspektivet på skolen er derfor blevet vigtigt, fordi erindringerne ikke bare er en kilde til elevernes perspektiv på skolens historie. Men det er min påstand, at skoleerindringerne har også har vist sig som kilder til en særlig form for viden, ikke bare om skolehistorie, men om hvad skolen er, hvad skolen gør og hvordan skolen virker.

Afhandlingens gennemgående problemstillingen lyder derfor: *Hvordan virker skolen gennem skoling af lyst?* Og i forlængelse af dette undersøger jeg, hvordan erindringerne giver et særligt billede af skoling af lyst med spørgsmålet: *Hvordan kan lystens skoling analyseres i et erindringsperspektiv?* Samt hvordan dette kan ses i et historisk perspektiv på skoling af lyst: *Hvordan kan lystens skoling historiseres gennem en analyse af skolens virkningshistorie?*

Mellem linjerne i denne lidt snørklede problemformulering gemmer der sig en række kundskabsambitioner: For det første vil jeg som nævnt gerne bidrage til det uddannelses-historiske felt ved at skrive skolehistorie i et

elevperspektiv. For det andet har jeg ønsket at *bidrage til poststrukturalistiske og diskurspsykologiske studier*, særligt af elevsubjektivering. I forhold til denne kundskabsambition har jeg i min afhandling dels fokuseret på at bidrage med et historisk perspektiv på (elev) subjektiveringsprocesser. Dels har det været en særskilt ambition at udvikle teoretisk-analytisk optikker, der kan udfolde, hvordan de særlige stemheder, der udfoldes i erindringerne, kan siges at være medvirkende i subjektiveringsprocesserne. Her ønsker jeg med min afhandling både at gå i dialog med, men også udfordre og udfolde poststrukturalistiske diskursanalytiske studier og forståelser af subjektivering. Når jeg har haft denne særskilte ambition skyldes det blandt andet, at mange poststrukturalistisk informerede subjektiveringsanalyser stopper analysen ved lysten eller ved ubehaget. Det vil sige, at der ikke ses nærmere på, hvordan lysten eller ubehaget skabes eller på, hvordan lyst og fornemmelser spiller med i subjektiveringsprocesserne. For at kunne indløse disse kundskabsambitioner har jeg arbejdet med at udvikle tre optikker på stemthed og subjektivering i skolerummet: skolen som *erindringsrum*, skolen som *ideologisk rum* og skolen som *af-fektivt rum*.

### To teoretisk- analytiske optikker

Skolen som erindringsrum kan anskues som en metodologisk optik, der tilbyder en forståelse af erindringer som kvalitativt materiale med fokus på en udfoldelse af den særlige tidslighed, der ligger i erindringerne som spændt ud mellem fortid og nutid og fremtid og mellem narrativitet og sansemæssige spor (Bjerg, 2011 99 ff; Bjerg & Rosén Rasmussen, 2008; Mathiassen, in prep). Denne optik fungerer primært som en metodologisk rammesætning af det kvalitative materiale. Desuden udvikler jeg i afhandlingen de to gennemgående teoretisk- analytiske optikker (Bjerg, 2011: 46 ff.). Skolen som *ideologisk rum* udvikles på baggrund af filosofens Slavoj Zizeks lacani-

ansk inspirerede ideologikritik (Zizek, 1989; 1992; 1997; 1999). Skolen som *affektivt rum* bygger på min anvendelse primært af filosofen Brian Massumis deleuziansk inspirerede affekt-tænkning (Massumi, 2002; 2009), samt i mere begrænset omfang socialpsykologen Silvan Tomkins' affektteori (Sedgwick & Frank, 1995). Det kan måske undre, at jeg har valgt at lade mig inspirere af to filosoffer, der ikke har skrevet om skoleliv, om elever eller lærere. Men de tilbyder hver især begreber, der kan anvendes til at begrebsliggøre og analysere afhandlingens gennemgående analytiske opmærksomhedsfelter, som jeg definerer som *stemthed, lyst, virkning og forandring* (Bjerg, 2011: 47). En del af afhandlingens bidrag er således også at omsætte de filosofiske begrebsliggørelser til analytiske optikker og analytiske greb, der er blevet sat i spil med det empiriske materiale i form af skoleerindringer på måder, der har kunnet skabe nye indsigter om skoling af lyst i undersøgelsen af elevsubjektivering i skolelivet i et historisk perspektiv.

Afhandlingens analyser er struktureret så jeg veksler mellem hver af de to gennemgående teoretisk-analytiske optikker. De empiriske temaer, der udfoldes hver for sig i afhandlingens 6 analytiske kapitler, er skoling af lyst set i relation til; skiftende elevpositioner; lærerroller og lærerautoritet; karaktergivning – i et ideologisk perspektiv, samt til tidsspecifikke pædagogiske situationer; til skam, foragt og interesse; kategorierne køn og klasse – i et affektivt perspektiv. I det følgende skal jeg fokusere på at give enkelte analytiske eksempler på, hvordan jeg har arbejdet med hver af de to teoretisk analytiske optikker.

### Skolen som ideologisk rum: Elevernes fantasier om lærerens lyst

Det første eksempel viser, hvordan en optik på skolen som ideologisk rum retter sig mod de kvaliteter ved materialet, som jeg betegner *bestemte stemtheder*. Konkret skal jeg nu tage fat

i de bestemte stemtheder, der kommer frem i de mange erindringer, der fokuserer på enkelte lærere og jeg skal vise, hvordan en ideologisk optik kan bidrage til en forståelse af det stof, lærerautoritet er gjort af (Bjerg, 2011: 163 ff.). Pointen i denne empiriske analyse er først og fremmest, at autoritet *ikke* er noget læreren *har*, men noget eleverne *giver* eller tildeler læreren. Endvidere giver den teoretisk-analytiske optik mulighed for at belyse, hvordan elevernes indsættelse af læreren som autoritet har betydning for, hvordan læreren bliver virkningsfuld i skoling af lyst, samt hvordan lærerens betydning for elevernes lyst igen er forbundet med elevernes subjektivering ind i skolens sociale orden. Analysen tager udgangspunkt i en række genkommende træk i erindringerne fra alle tre generationer. For det første det forhold, at eleverne i alle tre generationer fortæller om at give lærerne øgenavne som Kommu-Karen; Tommeliden, Sorte Svendsen. For det andet hvordan det nærmest ser ud til at være en 'naturlov' i skolen, at vikarer er nogen, man driller. For det tredje indeholder erindringerne som nævnt en mængde meget præcise, ofte kropslige detaljer ved lærerne: det kan være måden at spytte på, en særlig påklædning eller lærerens pomadiserede hår. Og endelig fylder erindringer om gode, onde og helt umulige lærere relativt meget i materialet. Det kan f.eks. være i form af Mikkels erindring fra 90'erne om skolens 'onde' lærerpar:

Mikkel: *Det her lige til sidst med de onde lærere. Vi havde også et ægtepar, som jeg straks kom til at tænke på, de hed Tjørnehøj, og de var virkelig/ Altså det var ikke sådan/ jeg kan ikke lige komme på, hvad det var, der gjorde det, men det var alle på skolen, der frygtede dem. Jeg ved ikke/ Altså det var sådan, hvis det var sådan en problemfyldt klasse, så kom de ind i den og havde den i 3-4 timer, og så var den klasse sød og rar. Altså det var de historier, der gik rundt om [dem HB]. (Mikkel 90<sup>2</sup>)*

2 Alle deltagere er anonymiserede. Tallet angiver elevgenerationen 50; 70 eller 90.

Eller det kan være erindringer om de særligt gode lærere, som her hvor Svend fortæller om sin dansklærer fra sin skolegang i 50'rne:

*Svend: ... han var jo (...) en stille og rolig og bestemt mand, og han underviste, sådan som folk underviste dengang. Han stod med sin bog, og så indimellem skrev han på tavlen, og han modtog vores stile og læste nogle af dem op. Det som jeg tror, de fleste andre lærere den gang har gjort, men han havde altså en eller anden personlig udstråling i forhold til mig, så han betød meget for mig (...) i mit videre skoleforløb. (Svend 50)*

Udover den malende beskrivelse af de to typer af lærere, er det centrale i de to citater faktisk dét, de ikke siger eller det, de har svært ved at sætte ord på. Det er ... prikkerne, det lille 'jeg ved ikke, hvad det var'. Det er det, som gennemgående kendetegner elevernes historier – både om de onde, de gode og de helt umulige lærere. Det er her jeg gennem optikken på skolen som ideologisk rum anvender Zizeks lacanianske inspirerede begreber om en ideologisk orden som den orden, hvor der produceres fantasier, begær og nydelse. Med fokus på de analytiske perspektiver tilbyder denne analytiske optik på skolen som ideologisk rum en teoretisk forståelse af, at idet et bestemt objekt – som f.eks. en lærer – indrammes af en ideologisk fantasi, så får objektet – eller læreren – tilført noget mere end sig selv. Det vil sige fantasien tilskriver objektet noget andet og mere end objektets objektive karakteristika. Gennem denne fantasmatisk indramning bliver objektet til genstand for et begær, samtidig med at det netop er gennem fantasien om den nydelse, der knytter sig til særlige i objektet, at begæret produceres. Lyst begrebsliggøres altså i denne analyse som begær, der produceres gennem fantasier (Se f.eks. Zizek 1989: 118 ff.). Det betyder, at der med denne optik bliver to brændende spørgsmål, som eleverne – ubevidst – rejser, når en 'tilfældig' person træder ind i klassen: *Hvad er det denne person HAR, der gør ham*

*eller hende værdig til at indtage positionen som lærer?* Og idet personen bliver indsat af eleverne i lærerens position, betyder det også, at læreren bliver indsat i elevernes fantasier om lærerens lyst, idet eleverne rejser spørgsmålet: *Hvad er det læreren vil med os, have af os?* Heri ligger en lacaniansk funderet forståelse af, at begær er socialt. Det betyder, at det eleverne begærer ved læreren, er selv at blive objekter for lærerens begær. Sagt på en anden måde: Elevernes fantasier om læreren lyst er med til at rette elevernes lyster i samme retning som lærerens, men på forskellige måder. Men hvad betyder det analytisk? Denne teoretiske forståelse af, hvordan begær skabes, implicerer, at idet eleverne tildeler læreren autoritet, så retter de deres eget begær – eller deres egen lyst efter lærerens lyster. Det vil sige, at jeg bruger denne analyse af skolen i en ideologisk optik til at pege på, at det stof lærerautoritet er gjort af *ikke* er særlige egenskaber ved den enkelte lærer. I stedet forstår jeg lærerautoritet som et produkt af elevernes forskellige måder at installere en given person i positionen som lærer ved at lade personen indramme af deres egne fantasier om, hvad læreren *har* og hvad læreren *vil*. Det er således det lille 'jeg ved ikke, hvad det var' som det var svært at sætte ord på i de to citater, hvor igennem eleverne tilfører den konkrete lærer det, som gør læreren virkningsfuld i skolingens af elevernes lyst. Fantasierne om det særlige ved læreren er igen informerede af ideologier, der sætter præmisserne for, hvad det lige er ved læreren, der bliver objekt for elevernes begær.

### Lærerautoritet gennem fortryllelse

Hvis jeg vender tilbage til min indledende undren, ser jeg elevernes drilleri af vikarer som elevernes forsvar for fantasien om læreren som noget særligt. Derfor er det ikke en hvilken som helst person, der i egenskab af vikar kan komme lige ind fra gaden og indtage positionen som lærer, vedkommende må først 'transformeres' til en autoritet ved at indtræde

i elevernes fantasier. Og jeg mener endvidere, at elevernes udbredte praksis med at uddele øgenavne netop kan ses som et tegn på denne transformationsproces, hvor den enkelte person tilskrives noget særligt og transformeres – fra Karen til Kommu-Karen eller fra Svendsen til Sorte Svendsen eller fra lille frøken Jensen til Tommeliden. Og det er altså det lille særlige ‘jeg ved ikke, hvad det var’, som eleverne tilskriver lærerne i de to citater, hvor igennem den enkelte lærer transformeres og installeres som autoritet. Jeg ser i den forstand lærerautoritet som elevernes værk.

I min analyse af hvordan eleverne tildeler læreren autoritet kalder jeg denne transformationsproces for en fortryllesproces. I fortryllesen ligger at en given lærer indrammes af en fantasi om, hvad læreren *har* og hvad læreren *vil*. Og det er denne fantasi, der sætter gang i produktionen af elevernes begær eller man kan også sige skoler deres lyst – i retning af lærerens begær. I det empiriske materiale sker denne installation af læreren som autoritet gennem tre former for fortryllesprocesser: *forherligelse*, *forbandelse* og *forhekse* (Bjerg, 2011: 167 ff.). I hver af de tre former for fortrylles ligger, at elevernes lyst skoles forskelligt alt efter, hvorvidt den enkelte lærer fremstår som forherliget, forbandet eller forhekset.

Når lærer-elevrelationen anskues gennem en ideologisk optik bliver det muligt at se, hvordan skolen som ideologisk rum hviler på en fantasi om, at læreren er eller sætter skolen i kraft af sin autoritet, baseret på det lille ‘jeg ved ikke, hvad det er’. Hermed kan elevballade i form af øgenavne, vikardrillerier eller regulær lærermobning ses som udfordringer af den enkeltes lærerpersons autoritet, men samtidig kan disse former for ballade også anskues som elevernes forsvar for en konstituerende ideologisk fantasi om læreren som autoritet. Denne fantasi og de konkrete handlinger i form af udfordringer/forsvar for lærerautoriteten kan

iagttages i erindringer fra elever fra alle tre generationer, ligesom jeg også kan iagttage en vis kontinuitet henover generationerne i fortryllesprocesserne i form af forherligelse, forbandelse og forhekse. Samtidig viser materialet også historiske forskydninger i de ideologiske fantasier hvor igennem eleverne udpeger det særlige ved læreren. Disse forskydninger skal jeg ikke komme ind på her, men de uddybes og diskuteres i afhandlingen (Bjerg, 2011: 191 ff.; 243 ff.). I teoretiske termer kan Zizeks lacaniansk orienterede begrebsliggørelse af den ideologiske orden ses som et ‘tillæg’ til analysen af subjektivisering i diskursens eller den symbolske orden, idet det først er, når et givent objekt fremstår i en fantasmatisk indramning, at der skabes et begær, som binder subjektet til subjektiveringen. Man kan også se ideologien som det fantasmatisk mønster, der sætter betingelserne for subjektiveringens virkningsfuldhed. Den foreliggende analyse af lærerautoritet i et ideologisk eller fantasmatisk perspektiv fremviser således en række af de ideologiske betingelser for lærerens installation som autoritet og dermed for lærerens virkningsfuldhed i skoling af elevernes lyst.

### **Skolen som affektivt rum: Skoling af lyst til læring**

I det følgende vender jeg mig mod et analytisk eksempel på skoling af lyst set gennem optikken *skolen som affektivt rum*, der er den anden af afhandlingens to gennemgående teoretisk-analytiske optikker. Ambitionen med den affektive optik er at indfange elevsubjektivisering i situationer ladet med affekt og intensitet. Der er tale om mit forsøg på at udvikle en teoretisk-analytisk optik, der kan gøre de *ubestemte stemtheder* i det empiriske materiale til genstand for analyse af skoling af lyst. De ubestemte stemtheder kan f.eks. være markeret i form af nedenstående udsagn:

Kirsten: *Jeg gik i baglås, jeg blev rød i hovedet, det var lige så jeg kunne mærke/ jeg kan næsten*

*mærke det endnu/ jeg kogte, jeg stammede, jeg hakkede.* (Kirsten 50)

*Vibeke: Den der følelse af sin krop, som sådan en lidt jazzet følelse, måske.* (Vibeke 70)

*Pia: Det var bare mega-grænseoverskridende.* (Pia 90)

Disse citater henviser alle til særligt bemærkelsesværdige pædagogiske situationer i skolen, og de illustrerer, hvordan det jeg gennem den affektive optik udpeger som affekt og intensitet fremstår i materialet som erindringer om fornemmelser, der sidder i kroppen, i selvet og i erindringen. Optikken på skolen som affektivt rum trækker som udgangspunkt på den deleuziansk inspirerede filosof Brian Massumi. I Massumis teoretiske bestemmelse af affekt ligger, at affekt handler om at bevæges og blive bevæget (Clough, 2007: 2; Bjerg, 2011: 67 ff.) Og i affekt og dermed i bevægelsen ligger altid en åbenhed (Massumi, 2002: 35). Affekt kan i denne optik i en vis forstand forstås som det moment, hvor vi fornemmer noget, men uden at vi ved, hvad det er, vi føler. Vi mærker så at sige affekt, dér hvor vi rammes af en intensivering eller en kvalitativ erfaring, der fornemmes anderledes end øjeblikket før. For eksempel når vi er lige ved at træde ud foran en bil og reagerer hurtigere end vores erkendelse af, at vi er lige ved at blive kørt over, mens chokket eller forskrækkelsen først kommer bagefter. Eller vi mærker affekt som et stemningsskift, men før vi kan navngive dette skift. Det 'unavgivne' i affekterne er centralt i Massumis affektbegreb, idet han peger på, hvordan affekt åbner en situation op mod et ubestemmeligt mulighedsrum. Dette mulighedsrum begrebsliggøres gennem Deleuze begreb om virtualitet og potentialitet (Bjerg, 2011: 74 ff.). Gennem affekt åbnes op for at den eller de kroppe, selver, stemninger, der berøres i en given situation kan føres nye

steder hen og blive til noget andet end de var, inden affekten ramte, i det som Massumi kalder 'mikrochok' (Massumi 2009: 4). Jeg har forsøgt at omsætte Massumis teoretiske forståelser af affekt og affektive hændelser i analyser af subjektivering ved blandt andet at se på affektive hændelser, hvor subjekterne også bliver til gennem bevægelser af affektivitet og intensitet (Bjerg, 2011: 138 ff.).

Helt konkret handler det om, at kunne analysere subjektivering og tilblivelse i erindringer som nedenstående citat henviser til. Citatet er et uddrag fra en længere erindring fra 90'erne, hvor Pia fortæller om, hvordan hun havde det før, inden og efter hun skulle lave en fremlæggelse i 10. klasse:

*Pia: [Jeg var. HB] Helt vildt [nervøs. HB]. Jeg rystede [trækker vejret hurtigt] fordi jeg kan ikke sådan noget, det kan jeg ikke. Og da jeg kom ind, startede jeg også med: 'øh, øh, øh, øh, jeg har lavet...' [spag stemme] Og så efter det der musik kom på og jeg bare skulle koncentrere mig fuldt om at huske de der ting, jeg havde skrevet, så ved jeg ikke, hvorfor det gik væk.* (Pia, 90)

Spørgsmålet er, hvilke analytiske muligheder der åbner sig, når man begrebsliggør den fremlæggelse, som erindringen fortæller om, som en affektiv hændelse, der åbner såvel elevsubjektet som lærersubjekterne mod nye tilblivelsesmuligheder i fælles bevægelser af affekt og intensitet. Med et særligt fokus på skoling af lyst til læring kan tilblivelsesprocessen i Pias fortælling, der strækker sig over en hel uge udlægges således: Opgaven lød: lav et projekt og en fremlæggelse af, hvad du gerne vil være. Opgaven forudsætter, at eleverne har en lyst, de kan forfølge – og det har Pia 'som sædvanlig' ikke – 'jeg vidste ikke, hvad jeg ville', som hun siger. Pia beskriver videre, hvordan hendes desperation steg i løbet af den uge, hvor hun egentlig skulle arbejde med sin projektopgave, men ikke kunne finde på noget, hun gerne ville være: Ingen lyst, ingen vej eller



ingen læring, kunne man sige. Først da Pia på et busstoppested ser en reklame for, hvordan man kan blive aerobicinstruktør, tænker hun 'så tager jeg det'. Da er det allerede torsdag og fremlæggelsen af projektet ligger fredag. Og med sin 'lånte lyst', kan hun nu endelig gå i gang med den konkrete opgave.

Pia: *Så skulle jeg i gang, og jeg tror, jeg havde 2 dage tilbage (...) og jeg havde intet overhovedet (...) og så mig stå og fremlægge foran folk, det er jo virkelig forfærdeligt. Men jeg tænkte, 'jeg laver sådan et aerobicprogram', og så ville jeg have lærerne med i det. Så på den måde gjorde jeg det lidt mindre nervepirrende for mig [selv. HB], syntes jeg i hvert fald. Og så kom jeg ind til den der eksamen og så var de [lærerne. HB] rigtig overraskede over, at de overhovedet skulle være med. Og så gik jeg i gang og vi stod: '1, 2 og frem og tilbage', og de skraldgrinede, de der lærere, og syntes, det var helt vildt sjovt, at de skulle være med, at de ikke bare skulle sidde og kigge. Det gjorde af en eller anden grund, at jeg fik meget mere/ at det var positivt, at jeg turde gøre det (...) Det er ikke sådan positivt, positivt, men i min lille verden. (...) Det var bare mega-grænseoverskridende for mig at skulle stå der og spille idiot foran alle. (Pia 90)*

Da fremlæggelsen oprinder fredag morgen er hun, som det fremgår ovenfor 'dødnervøs', idet hun generelt 'blokker fuldstændig', når hun skal sige noget i store forsamlinger. Samtidig fortæller hun, hvordan hendes ide om at lade lærerne være aktivt med i et aerobicprogram, og det, der fulgte med i situationen i form af lærernes latter, musikken, hendes indtræden i rollen som instruktør, samlet set gjorde, at stemningen ændrede sig. Hun gik selv fra nervøsitet til opslugthed – og til sidst blev nervøsiteten forvandlet til sikkerhed og til en talestrøm, som lærerne aldrig tidligere havde oplevet fra hendes side, så hun til sidst fik et 10-tal for sin præstation. Det var med hendes egne ord 'mega-grænseoverskridende' – fordi hun gjorde og derigennem også blev til noget, hun aldrig havde drømt. Med begrebslig-

gørelsen af denne erindring som en affektiv hændelse vil jeg først og fremmest pege på, hvordan elevsubjektivering eller elevtilblivelsesprocesser også foregår gennem affekter og intensiteter, der stiger og falder og forandrer karakter eller kvalitet. I det konkrete tilfælde gælder det en opmærksomhed på, hvordan Pia i løbet af det korte tidsrum, fremlæggelsen varer, forvandles fra en, der er 'dødnervøs og blokker fuldstændig' til en, der har en grænseoverskridende positiv oplevelse af at opleve sig selv tale selvsikkert foran en forsamling lærere.

### Læringslyst og selv-styring

Analysen af denne specifikke erindring indgår i afhandlingens kapitel 7, der er en historisk analyse af, hvordan lyst til læring skoles i konkrete, tidsspecifikke pædagogiske situationer. Kapitlet udmunder i mit bud på, hvordan de særlige læringslyster, der skoles i disse situationer, er relateret til de former for læring, der er blevet kultiveret i forskellige former for pædagogiske situationer (Bjerg, 2011: 158 ff.). Jeg viser således i analysen, hvordan erindringer fra 50'erne ofte problematiserer lystens nærvær i klasserummet (Ibid.: 144 ff.). Det gælder ikke bare lysten til ballade, men ofte også lysten til aktiviteter, man ellers kunne synes, hører skolen til. Det er netop lysten til at læse, til at skrive eller til at tegne sig ny viden. Men flere erindringer fra skolen i 1950'erne fortæller om, hvordan elevernes egne læringslyster forvises fra klasseværelset, fordi den læring, der efterspørges er *læring som gentagelse* – og reproduktion af viden. Dette er en form for læring, der skoler – og i nogen grad også forudsætter – *lysten til selvbeherskelse*, forstået som elevernes lyst og dermed evne til at beherske deres egne lyster. Fra 1970'erne dukker der erindringer op, hvor den læring, der fokuseres på, kan karakteriseres som *læring som udfoldelse*. Det vil sige, at der er tale om pædagogiske praktikker, der opfordrer og efterspørger elevernes egne meninger og holdninger eller deres egne måder at udfylde genrer

som f.eks. digte. Disse pædagogiske praktikker forudsætter og skoler *lysten til selvrealisering*, idet genrer som diskussion og fortolkning fordrer, at den enkelte elev realiserer sig eller sit selv, men indenfor de rammer og det f.eks. genre-mæssige mulighedsfelt, der er udstukket og sanktioneret af læreren. Og i erindringer fra 1990'erne kan man så i ekstreme situationer tale om *læring som skabelse*, idet visse erindringer fortæller om en fordring om og en belønning af såvel originalitet som af elevens engagement og vilje til både at overskride sig selv, men også rammerne for den stillede opgave. Her skoles således *lysten til selvoverskridelse*.

Teoretisk set fungerer situationen ovenfor også som et mere generelt eksempel på, hvordan skolen sker eller virker gennem myriader af hændelser i form af små sansninger og fornemmelser, der lægger sig ind i elevernes erfaringer af, hvordan det er at blive til i skolen og af hvad, de kan blive til. Det vil sige, at analysen også kan ses som et bud på, hvordan analyser af affektive hændelser og kvalitative erfaringer kan begrebsliggøres og lægges ind i eller til analyser af subjektivering, som en yderligere toning eller en dimension i subjektiveringsanalyser. En toning, der giver mulighed for at følge, hvordan subjektivering også sker gennem at blive bevæget af affekter og intensiteter i helt specifikke situationer, og som udfoldes gennem analysen af skolens intensitetspolitik i afhandlingens kapitel 11.

### Usamtidighed i lærerautoritet og læringslyster over tid

Afslutningsvis vil jeg nu fremdrage nogle af afhandlingens samlende konklusioner på tværs af de enkelte analyser i afhandlingen (Bjerg, 2011: 278). Afhandlingen har som nævnt et gennemgående historisk perspektiv, og i historiefaget er man som regel særlig optaget af forandringer og udvikling eller af brud og forskellige perioder. Men den eller de historier, jeg har skrevet om livet i skolen set i et

elevperspektiv og i et erindringsperspektiv, er imidlertid også historier, som på mange måder peger på kontinuitet. Det vil sige, at erindringerne fra de tre elevgenerationer peger på, hvordan der over tid er mange fællestræk i, hvordan skolen bliver virksomhedsfuld gennem skoling af lyst. Jeg har derfor valgt at beskrive udviklingstræk i erindringerne fra de tre elevgenerationer i termer af samtidighed og usamtidighed. Jeg ønsker hermed at understrege, at mange af de træk, som jeg ser i erindringer fra 1950'erne også kan genfindes i erindringer fra 1970'erne og 1990'erne, samtidig med at der kommer nye dimensioner til. Denne samtidighed er baggrunden, når jeg i konklusionen fremdrager to træk, som peger på, hvordan bestemte forhold er blevet 'mere' over tid. Det første træk handler om *læringslystens intensivering over tid*. Intensiveringen af læringslyst viser sig blandet andet i skiftet mellem en problematisering af lystens nærvær i 1950'ernes erindringer, hvor eleverne skal 'tage deres egne lyster med hjem'. I erindringer fra 1990'erne er det derimod læringslystens fravær, der er blevet et problem. Idet lyst til læring bliver en forudsætning for læring overhovedet, så betyder manglende lyst også manglende læring. Dermed bliver manglende lyst heller ikke bare elevens, men også lærerens problem. Det betyder videre, at kedsomhed i visse tilfælde bliver et legitimt klagemål fra forældre og elever overfor læreren.

Det andet udviklingstræk handler om *lærerautoritetens komplicering* over tid. Her kan lærerne dels siges at gå fra en symbolsk position, hvor læreren pr. definition er forskellig fra eleverne, hvilket kan illustreres ved lærerens faste ophøjede placering bag katederet i klasseværelset fra 1950'erne til en position, hvor læreren i erindringerne fra 1970'erne og 1990'erne i højere grad bevæger sig rundt blandt eleverne og karakteriseres som jævnbyrdig og ligesom os. Dette er en bevægelse, jeg i afhandlingen blandt andet fremdrager gennem den empiriske

bevægelse i de tidligere elever beskrivelser af de gode lærere, som dem, der interesserede sig *for os* – fra en position, der var væsensforskellig fra eleverne over erindringer i 1970'erne om lærere, der var solidariske *med os*, hvilket ville sige, at læreren kunne se tingene fra elevernes side, men uden at indtage elevens position (lang og svær sætning). Og endelig til erindringer fra 1990'erne, hvor der peges på den gode lærer, som en der var jævnbyrdig og f.eks. modtog gensidig kritik fra eleverne, dvs. en lærer, der i nogen grad var *som os*. Denne bevægelse i lærerens symbolske position sker dog samtidig med, at lærerens autoritet som lærer i en ideologisk orden i alle tre generationer ser ud til fortsat at være baseret på fantasien om læreren som den, der besidder noget særligt. Det vil sige, læreren får autoritet, netop qua sin forskellighed fra eleverne. Dette historiske perspektiv på lærerens position skal ikke forveksles med en historie om, at 'en gang havde læreren autoritet – nu har hun det ikke.' Som jeg viste tidligere, udfordrer eleverne fra alle tre generationer den enkelte lærer som forsvar for fantasien om lærerens autoritet. Men denne og andre forandringer i de ideologiske fantasier, der knytter sig til fantasien om lærerens autoritet skaber blot nye betingelser eller præmisser for, hvordan eleverne tildeler den enkelte lærer autoritet.

### **Teoretiske og aktuelle perspektiver**

Hermed har jeg forsøgt at give et indtryk af, hvad min afhandling har at byde på. Det gælder både de gennemgående teoretisk-analytiske optikker, jeg udvikler og anvender, og de empiriske analyser og fund, disse tilgange kan føre til. Afhandlingsarbejdet som helhed rejser i hvert fald to relevante diskussioner eller perspektiver, som jeg blot skal antyde her. Den ene retter sig ind i afhandlingen og åbner for metateoretiske og metodologiske diskussioner af de valg, jeg har foretaget i arbejdet med afhandlingen. Her er en væsentlig diskussion ikke mindst de valg, overvejelser

og konsekvenser, der udspringer af at tage udgangspunkt i poststrukturalistiske og diskurspsykologiske forståelser af subjektivering for derefter at vælge at anvende ikke bare én, men to mere eller mindre væsensforskellige teoretiske positioner i udviklingen af de teoretisk-analytiske optikker, der er gennemgående i afhandlingen. Det gælder specifikt det forhold, at jeg har valgt både at inddrage Zizeks ideologikritik, der igen trækker på lacaniansk psykoanalyse, samt Massumis affekttænkning, der står i gæld til deleuziansk filosofi. Hermed står afhandlingens teoretiske grundlag i gæld til Michel Foucault og Judith Butler, til Jacques Lacan og til Gilles Deleuze, hvilket i sig rejser en lang række metateoretiske diskussioner, som afskæres? i afhandlingen, idet vægten ligger på udfoldelse af analytiske optikker, som holdes adskilt. En anden og mere metodologisk diskussion er, hvordan man overhovedet kan arbejde analytisk med at repræsentere og 'sprogliggøre' det, jeg som udgangspunkt har sat som ikke sprogligt – her særligt i form af fornemmelser eller affekter. Disse diskussioner berøres i nogen grad i afhandlingen, men ligger også som teoretiske og metodologiske potentialer, der kunne udfoldes i et videre arbejde.

Den anden perspektiverende diskussion vender sig i højere grad ud af afhandlingen, idet den tager udgangspunkt i et spørgsmål om, hvordan og hvorvidt afhandlingen ikke bare bidrager til en forståelse af skolen i historisk perspektiv, men også af aktuelle spørgsmål i dagens skole. Her mener jeg først og fremmest, at min fremskrivning af to analytiske optikker på, hvordan skolen er virkningsfuld i skoling af lyst også kan bruges til en forståelse af aktuelle tendenser og diskussioner i skolesammenhænge. Jeg tænker, at de to optikker og de analyser, de kaster af sig, anskueliggør, hvordan det ikke er alt i skolen, der kan sættes på en fast formel for, hvad der virker eller snarere, hvordan det virker. Samtidig peger analyserne på, at vi er nødt til at tænke fantasierne og fornemmelserne med, når vi søger at forstå og handle i da-

gens skole. For eksempel viser jeg i analysen, hvordan karakterer er yderst virkningsfulde i skoling af lyst, men også hvordan karaktergivning i visse tilfælde snarere skoler lysten til at snyde, til at nyde uden at yde eller til selv at bestemme over sin egen karakter, frem for at skole lysten til at bøj sig over bøgerne og terpe et pensum. Her ligger det lige for at gå videre med at give ideologiske perspektiver på, hvordan den stigende tendens til at anvende test kan skole lysten på måder, vi ikke lige havde forudset. Og jeg tænker, at lystpædagogikken, som baserer sig på elevernes 'egen læringslyst' måske ikke er helt død endnu, hvilket fortsat rejser spørgsmålet om, hvad skolen skal gøre med 'de ulystne' i betydningen de elever, der som Pia i udgangspunktet ikke 'har lyst' – og derfor måske også får svært ved at modtage skolens tilbud om læring. Endvidere kan såvel affektoptikken som den ideologiske optik bruges til at analysere nye og (endnu mere) sofistiskerede forsøg på ikke bare at styre, men også at kultivere og koncentrere elevernes lyst gennem initiativer som f.eks. mindfulness og positiv psykologi i skolen. Initiativer og teknikker som sigter direkte på at indrullere affektivitet og intensitet i kultiveringen af elevernes læringsparathed (Amhøj, 2010/11: Staunæs, Juelskjær & Knudsen, 2009). Her kan der være brug for at se nærmere på, hvordan skolen også virker gennem det, jeg i afhandlingen kalder *intensitetspolitik* – hvor visse affekter, stemninger og lyster fremmes, mens andre skæres af (Bjerg, 2011: 264 ff.; 287 ff.). Endelig tænker jeg, at det til enhver tid er frugtbart at spørge til, hvilke ideologiske fantasier, der er på spil i aktuelle diskussioner – ikke bare om skolens problemer, men også deres mulige løsninger. Når daværende indenrigsminister Bertel Haarder i forsommeren 2011 udtalte, at hvis man bare kunne lovgive om, at lærerne skulle have højere forventninger til eleverne, så var de fleste af skolens problemer løst, så kan man for det første notere sig en usædvanlig ydmyghed i forståelsen af, at der faktisk er nogle ting, man

ikke kan lovgive om. Men samtidig er der i en ideologisk optik altid brug for at være på vagt, når der bliver givet enkle løsninger på komplekse problemer – for så er det tegn på, at der er en ideologisk fantasi på spil – en fantasi, der indruller et enkelt objekt – som f.eks. lærerens forventninger eller lærerens disciplin eller lærerens personlighed i fantasien om, at det netop er 'det', der skal til for at få skolen til at virke. Derfor vil jeg afslutte budskabet om, at skolen virker og jeg håber, jeg har givet stof til en forståelse af, hvordan denne virkningsfuldhed kan tage sig ud, når man fokuserer på fantasier og på fornemmelser.

## Referencer

- Amhøj, C. B. (2010/2011). Intet autentisk lederskab uden virtualitet. Et program for styring af intensitet, energi og stemning. *Økonomistyring og Informatik* 26(3): 243-274.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling af Lyst. Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950 – 2000*. Ph.D.afhandling, Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Bjerg, H. & Rosén Rasmussen, L. (2008). Enacting Subjectivities in Educational History. Methodological reflections on the use of qualitative interview for history writing. *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education* XLIV(6): 721-731
- Bjerg, H. & Rosén Rasmussen, L. (2012 – forthcoming). Prompting techniques – researching subjectivities in educational history. *Oral History Journal* 40/1
- Cawood, S. H. (2007): *Velkommen til pussyland*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. PhD afhandling.
- Clough, P. (ed.) (2007): *The Affective Turn. Theorizing the Social*. Durham & London, Duke University Press.
- Dams, K.; Depaape, M.; Simon, F. (1999). Sneaking into School: classroom history at work. In: Grosvenor, I.; Lawn, M., Rousmaniere, K.: *Silences and Images: the social history of the classroom*. New York, Peter Lang: 13-47.
- Davies, B. (2000). *A Body of Writing 1990-1999*. Oxford, Alta Mira Press.

- Davies, B. (2006a). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27(4): 425-438
- Davies, B. & Gannon, S. (eds.) (2006b). *Doing Collective Biography: investigating the production of subjectivity*. Berkshire, Open University Press.
- de Coninck-Smith, N. (2002). *Skolen, lærerne, eleverne – og forældrene. 10 kapitler af den danske skoles historie*. Aarhus, Klim.
- de Coninck-Smith, N. (2008). The class of 1980: methodological reflections on educational high school narratives from Denmark in the 1970s and 1980s. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 44(6): 733-746.
- Depaepe, M. et. al (2000). *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium 1880-1970*. Leuven, Leuven University Press.
- Grosvenor, I.; Lawn, M., Rousmaniere, K. (1999). *Silences and Images: the social history of the classroom*. New York, Peter Lang
- Haug F. et. al. (1999 (1983)). *Female Sexualization – A Collective Work of Memory*. London, New York, Verso.
- Johansson, U. (2000). *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk*. Stockholm, Nykopia Tryck AB.
- Juelskjær, M. (2009). *'En ny start'*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Ph.d.afhandling
- Juul, I. (2008). Educational narratives: educational history seen from a micro-perspective. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 44(6): 707 – 720.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli – In- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Institut for Pædagogisk Psykologi. København, Danmarks Pædagogiske Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Massumi, B. (2002). *Parables for The Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Durham & London, Duke University Press.
- Massumi, B. & McKim, J. (2009). "Of Microperception and Micropolitics". An Interview with Brian Massumi, 15 August 2008. *Inflexions: A Journal for Research-Creation* (3): 1-20.
- Mathiassen, C. (In progress). Mobningens spor – en analyse af virkningsforhold. *Kommer i Køfoed, J. & Søndergaard, D.M. (2012). Arbejdstitel: Mobningens kompleksitet. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Rosén Rasmussen, L. (2011). *Livet i Skolen – Skolen i Livet: Eleverindringer om den materielle og sansede skolehverdag, Danmark 1948-2008*. Ph.D.afhandling, Institut for Pædagogik. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Sedgwick, E. K. & Frank, A. (eds.) (1995). *Shame and its Sisters. A Silvan Tomkins Reader*. Durham & London, Duke University Press.
- Southgate, E. (2003). *Remembering School. Mapping Continuities in Power, Subjectivity, & Emotion in Stories of School Life*. New York, Peter Lang.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Staunæs, D.; Juelskjær, M.; Knudsen, H. (2009). *Psy-ledelse. Nye former for (skole)ledelse set igennem tre optikker*. Psyke & Logos(2): 510 – 532
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og Konstruktioner blandt Unge voksne i Akademia*. København, Museum Tusulanum.
- Søndergaard, D. M. (2000). Subjektivering og desire: Begreber på empirisk arbejde i akademia. *Psyke & Logos* 23(1): 38-64.
- Zizek, S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*. London, New York, Verso.
- Zizek, S. (1992). *Looking Awry. An Introduction to Jacques Lacan through Popular Culture*. Cambridge, Massachusetts – London, England, MIT Press.
- Zizek, S. (1997). *The Plague of Fantasies*. London, New York, Verso.
- Zizek, S. (1999). *Sehr Innig und nicht zu Rasch. Zwei Essays über sexuelle Differenz als philosophische Kategorie*. Wien, Turia & Kant.