

Førsteklasses følelser

Katrine Dorteia Bjerre Jepsen

Elevers følelser i grundskolen er genstand for pædagogisk opmærksomhed i diskussioner om elevers trivsel, robusthed og sociale kompetencer. Den ideelle elev formår at balancere sit følelsesliv i relation til sine klassekammerater og bliver hjulpet på vej af Pyt-knapper og klasseregler. Men reglerne bliver ikke altid overholdt, og Pyt-knappen er ikke nødvendigvis det første valg, når klasserummets hverdag spidser til. Følelser kan synes uden for reglernes kontrol, og skam, stolthed og vrede sætter grænser og skaber forbindelser mellem elever i produktive forhandlinger. I denne artikel vises det, hvordan sådanne følelser i en 1. klasse tilskrives mening og bidrager til elevernes tilblivelsesmuligheder på komplekse måder, når klassens regler brydes og forhandles. Empirisk tager undersøgelsen udgangspunkt i observationer af 1.P's hverdag, hvor korrektioner og forhandlinger af følelsesudtryk er i fokus¹.

Emneord: grundskole, subjektivering, skam, affekt, intensiteter

I 1.P's klasseværelse hænger en liste med regler, som samtlige elever har skrevet under på at overholde. Blandt flere er reglerne: "Man skal være gode venner", "Hvis man alligevel bliver uvenner, og man ikke kan blive venner igen, skal man kalde på en voksen og få hjælp" og "Man må ikke kritisere de andres arbejde eller grine af dem, man skal rose hinanden". Reglerne kan betragtes som normsættende for, hvordan den gode elev optræder i samværet med sine klassekammerater. Men hvad sker der i klasselokalet, hvor reglerne måske ikke altid overholdes, tolkes på forskellige måder eller kommer til forhandling eleverne imellem?

Denne artikel tager udgangspunkt i hverdagen i det klasserum, hvor ovenstående regelsæt hænger. På baggrund af et fire dage langt observationsstudie i 1.P på en grundskole i København, spørges, hvordan følelser kropsligt og sprogligt får betydning i elevers hverdag i grundskolen. Med et blik på skolelivets tidlige år får jeg indsigt i børnenes indføring i rollen som elev og klassekammerat (Gilliam 2012). En indføring, som viser sig fuld af følelser, regelbrud og sammenstød. Det er her, analysen tager sit empiriske afsæt. Gennem klasserummets små dramaer viser jeg, hvordan følelser tilskrives mening gennem produktive forhandlinger

¹ *Artiklen er en bearbejdning af en skriftlig opgave på min kandidatuddannelse i pædagogik (Jepsen 2019).*

blandt elever og lærere i 1.P. Det ses også, hvordan der sker forskydninger afhængigt af kontekst, som ikke alle elever afkoder med samme smidighed. Med et særligt fokus på udtryk for skam, viser jeg, hvordan følelser indgår i forhandlinger og positioneringer af eleverne.

Teoretisk er analysen inspireret af affektteoretiske tilgange til pædagogisk praksis, som den ses udfoldet hos Dorthe Staunæs (2012), Helle Bjerg (2011) og Rikke Brown (2017). Fra deres studier tager jeg forståelsen af følelser som performative størrelser, hvor følelser betragtes som subjektiverende i både sproglig og førsproglig form. Dette perspektiv bidrager med en forståelse af følelser som nogle, der bidrager til etableringen af idealer for følelshåndtering i 1.P. I disse situationer positioneres elever gennem forskydende og fortløbende forhandlinger af følelsers betydning, legitimitet og udtryk.

Før analysen af 1.P's følsomme hverdagsliv vil jeg uddybe artiklens genstandsfelt, affektteoretiske ståsted og empiriens produktionsvilkår.

Følelsesforståelse og metode

I analyser af elevers første år i skolelivet viser Laura Gilliam, hvordan "den gode elev" oparbejdes gennem idealer for social adfærd (2012: 123-125). Eleven bør vægte venskaber, empati og udvise generel beherskelse af følelsesudtryk. Idealere som særligt oparbejdes i indskolingen, hvor børnene indføres i rollen som elev. Det sker gennem subtile processer, hvor skam er en central korrektionsmekanisme overfor upassende følelsesudtryk og adfærd (Ibid.: 128). Lignende idealer for balancering af elevernes egne følelser ses i empiriske undersøgelser af Oline Pedersen og Julie Laursen (2016) samt Anja Frimand (2013). Gennem analyser af børnehaveklasseelevers undervisning i programmet Trin for trin viser Pedersen og Laursen, hvordan elever trænes i at genkende og beherske følelsesudtryk. Følelserne er i denne optik med til at sætte skel og skabe forbindelser mellem eleverne, når deres blik på egne følelser og klassekammeraternes oparbejdes (Pedersen & Laursen 2016: 57). Her stilles krav til autentiske og balancerede følelsesudtryk, hvor en høj grad af selvkontrol og selvrefleksivitet fordres. Krav som er betydningsfulde for elevernes positioner, handlerum og blik på sig selv (Ibid.: 49). I denne artikel spørger jeg, hvordan en formel pædagogisk praksis udgjort af underskrevne regler for "den gode elev" undslippes og forhandles videre gennem uformelle sproglige interaktioner og kropslige følelsesudtryk i klasserummet. Forhandlinger som kan kaste nyt lys over de ovenstående idealiseringer.

For følelser er ikke kun underlagt idealer og regler på en væg. Følelsesudtryk bidrager – som vi skal se – også til at positionere elever og forhandle idealer om den gode elev. På den måde er følelser på samme tid underlagt normer og bidragende til en forhandling af disse. Til at forstå disse forhandlinger er affektteoretiske forståelser, som beskrevet af Bjerg (2011), Brown (2017) og

Staunæs (2012), nyttige. I mine analyser trækker jeg på deres forståelse af affekter som performative størrelser. En forståelse, som viderefører og bygger videre på poststrukturalistiske ideer til forståelsen af følelselivets performative potentialer.

”jeg [foreslår], at vi læser den affektive vending som en vending, der udvikler sine indsigter vedrørende det performative, altså pointen om ’gørelse’ fra den sproglige vending og ekspanderer performativbegrebet således, at det også omfatter materialitet og affektivitet” (Staunæs 2012: 64)

Affektbegrebet er her en udvidelse af den sproglige performativitet. Centralt er processerne, hvori følelser kalder subjekter til handling og har effekt i social interaktion. Det sker både på et sprogligt, men også på et førsprogligt, kropsligt niveau (Ibid.: 68).

Jeg trækker i analysen på denne forståelse af følelser og dermed også skam, som griber om affekter som førsproglige, kropslige intensiteter eller potentialer, men som også inddrager meningstilskrivelser i sprogliggørelsen af disse. Det giver mulighed for at betragte forskydninger og forhandlinger, der bidrager til subjektivering og normativitet i skolelivet, som det blandt andet ses hos Bjerg (2011) og Brown (2017). Med henvisning til Brian Massumis tanker er det kropslige forstået som et ontologisk første, et potentiale, der kalder til kropslig og sproglig handling (Bjerg 2011: 71, Massumi 2002). Her er fokuset på det affektive med til at vise, hvordan kropslige fornemmelser og reaktioner herpå bidrager til subjekters handlemuligheder og forskydninger af disse. Skam findes i denne forståelse på samme tid i rødrende kinder, et nedslået blik, udskammende blikke og i talehandlingen *skam dig!* Skam findes ikke uden reelle eller forestillede blikke og er grundlæggende at betegne som et socialt fænomen. Affekter udgøres altså på samme tid af en kropslig og sproglig praksis, der bidrager til tilblivelser, forhandlinger og meningstilskrivelser, og ”affekt kan således bruges til at tænke og analysere, hvordan den stadige tilblivelse gennem bevægelse også kan ses som stadige åbninger og lukninger af mulighedsrum og potentialiteter” (Bjerg 2011: 72).

I artiklens analyser betragtes forskydninger af idealer som betydningsfulde for elevernes tilblivelsesmuligheder i relation til ”den gode elev” og reglerne på væggen. Her ses forskydninger som øjeblikkes modstand eller legitimeringer i spændet mellem spontane kropslige følelser og sprogliggørelsen af disse. Jeg betragter altså følelser på et spektrum fra kropslige intensiteter til refleksive sprogliggørelser (Brown 2017: 73). Artiklens empiri er produceret med inspiration fra Browns empiriske arbejde med observationer af følelser i dette spænd. Observationerne er gennemført med øje for elevernes følelsesudtryk og italesættelse af følelser. Det er gjort for at kunne indfange og skabe indblik i

endnu ikke færdigforhandlede, rationaliserede og sprogliggjorte følelser (Ibid.: 75). Og netop her ses brud på klasseregler, hvor skam og stolthed positionerer eleverne i processuelle tilblivelser og forhandlinger².

Artiklens empiriske materiale består af observationsnoter, fotografier og dagbøger fra de fire dage i 1.P. Materialet er bearbejdet med inspiration fra Ulla Ambrosius Madsens etnografiske arbejder (2003). Empirien præsenteres i form af skolebilleder, forstået som beskrivelser af afgrænsede situationer i 1.P. De er udvalgt på baggrund af kriteriet om at kunne ”tilføje resonans og betydning ud over sine egne rammer” (ibid.: 48). Produktionen af det empiriske materiale er altså ikke sket for at give et repræsentativt billede af 1. klassers hverdag landet over. Snarere for at vise, hvilke kundskabsmuligheder det valgte affektteoretiske perspektiv på klasserummets dynamikker kan tilbyde i samspil med andre undersøgelser af skolelivets tidlige år. Det sker i denne artikel med et empirisk fokus på skammens produktive blikke, klasserummets kropslige intensiteter og sprogliggørelse af følelser.

Analysen er bygget op om skolebilleder fra klasselokalet. Først i en refleksion over Pyt-knappen og klassereglernes formelle udsagn om passende opførsel. Derefter fremhæves tre situationer med forskellige meningstilskrivelser af grin. Og endelig et skolebillede hvor et spil Ludo gøres til genstand for pædagogisk indgriben, og kropslige intensiteter ordner elever og følelsesudtryk på særlige måder. Det gøres i løbende reference til og diskussion med Gilliam (2012) og Pedersen og Laursens (2016) analytiske fund.

Regler på væggen

Reglerne, jeg nævnte indledningsvist, repræsenterer i analysen formelle pædagogiske idealer for den gode elev i 1.P. Selvom jeg vil koncentrere mig om de uformelle interaktioner, forhandlinger af og idealer for følelsesudtryk, giver reglerne mig analytisk mulighed for at illustrere spændet mellem klasserummets formelle og uformelle idealiseringer. For reglerne er ofte suspenderede, og i forhandlinger skabes andre, mere kontekstafhængige, regler.

Reglerne står under overskriften ”0.P’s klasseregler” og er skrevet under af alle elever året før mine observationer. I et udvalg står der:

- *Man skal være gode venner*
- *Hvis man alligevel bliver uvenner, og man ikke kan blive venner igen, skal man kalde på en voksen og få hjælp*

² Med mit fokus får jeg ikke blik for kategorier som køn, etnicitet og klasse. Det betyder ikke, at jeg er afvisende over for disse kategoriers indvirkning på den praksis, jeg observerer, men at fokuset her er på forestillinger om den gode elev i relation til affektivitet. Forestillinger, som ved nærmere undersøgelse sandsynligvis også påvirkes af sådanne kategorier, som det foreslås hos Gilliam (2012), Brown (2017), Bjerg (2011) og Staunæs (2012).

- *Man skal passe på og holde af hinanden*
- *Man må ikke kritisere de andres arbejde eller grine af dem, man skal rose hinanden*

Ud over kropslig kontrol af løb og uro er reglerne rettet mod en særlig socialitet. Her er det værd at bemærke, hvordan følelsesudtryk gøres til genstand for regelsætningen. Eleverne forventes i lyset af reglerne at udvise venskabelig adfærd, at holde af hinanden og tilbageholde grin. Mange af disse regler kan ses som en forlængelse af det ideal, Gilliam identificerer i sit feltarbejde i en 0.klasse. Her er den gode elev en, der er sød og leger med de andre, og som kalder på en voksen, hvis uheldet skulle være ude og uvenskab er opstået (Gilliam 2012: 135-6).

I den anden ende af tavlen hænger Pyt-knappen. Den bliver ikke brugt eller nævnt, mens jeg er i klassen. Alligevel sender den et signal om, at der kan man gå op og komme over sine følelser. Jeg tolker den som en opfordring til ikke at dvæle ved sine følelser. Er følelserne uønskede, kan de kontrolleres med et ”pyt”, og følelser konstitueres herved som fænomener, individet kan arbejde med og komme over (Pedersen og Laursen 2018).

Elevernes følelsesudtryk bliver gjort til genstand for opdragelse gennem regler og Pyt-knap. En opdragelse, som peger på en bestemt social omgangsform og et ideal om selvkontrol. Ud over reglerne og Pyt-knappen som to formelle former har mine observationer været fyldt med uformelle forhandlinger om, hvad og hvordan der bør føles og hvornår. Forhandlinger, hvor kropslige følelsesudtryk som tårer, grin og kastede Ludo-brikker optræder som forskydende elementer. Først i tre situationer, hvor grin skifter betydning.

Grinenes virkningsfulde blikke

I 1.P sker det flere gange, at reglen om, at man ikke må grine ad hinanden, er til forhandling eller bliver brudt. Grinenes funktion skifter betydning, og kontekster indvirker på grinenes legitimitet. Jeg fremhæver her et skolebillede, hvor 1.P's natur- og teknikleærer, Karl Ove, igangsætter et grin fra klassens elever, som kaster et virkningsfuldt blik på eleven Magnus.

Efter at vi har set en lille film, deler Karl Ove papir ud, og eleverne bliver bedt om at tegne en spurvehøg. Jeg bliver sat til at tegne sammen med resten af det bord, jeg sidder ved. Mens vi tegner, siger Magnus ”Det er vildt svært” til os rundt om bordet.

[...]

Karl Ove tager Magnus' tegning og holder den op, så alle elever kan se den: "Prøv at se Magnus' tegning. Nu må I gerne grine lidt – og det er i orden."

De fleste af eleverne griner, og Magnus vender ansigtet ned i sine arme og begynder at græde. Karl Ove går over og lægger sine hænder på hans skuldre og siger: "Det er helt i orden, de griner. Jeg viste den, fordi den er flot." Karl Ove tager en af de andre elevs tegning og holder op: "Nu må du godt grine, Magnus, hvis du kan. Den har flotte former denne her. Jeg synes, det er okay at grine lidt engang imellem". Magnus sidder i samme position som før med ansigtet i armene.

Billedet er et eksempel på en affektiv forskydning. Magnus bliver gennem sin tegning gjort til genstand for klassekammeraternes blikke og grin. Det sættes i gang af Karl Ove, som opfordrer til regelbrud: Nu må der gerne grines af andres arbejde. Eleverne overskrider på legitim vis grinereglen, mens Magnus reagerer – hvad der må tolkes som – utilsigtet. Reaktionen er kropslig og kalder Karl Ove til handling. Der skal trøstes, og måske kan et grin den anden vej løfte Magnus' ansigt ud af armene.

Magnus' reaktion på grinene betragter jeg som en forskydning i forhandlingen om grinenes legitimitet. Karl Oves legitimering af regelbruddet modsvares af skammen, og grinenes legitimitet er igen til forhandling. Hvad der kunne have vakt stolthed over at være skaberen af en sjov tegning, vækker i stedet gråd og forårsager et nedslået blik, og grinene afvises. Forsøget på at give Magnus' tegning opmærksomhed fra klassen er faldet ud til en utilsigtet side. Karl Ove fortæller Magnus, at man bør kunne grine engang imellem. Implicit også af sig selv. Dette "bør" peger på et ideal om at kunne tåle grin, som Magnus ikke lever op til. Han reagerer som en, der er blevet ramt af et udsukkende blik. Om det nedslåede blik skriver Brown:

"Når skam får subjektets kinder til at rødme og blik til at slå ned, er det fordi subjektet allerede har investeret noget af sig selv i relationen og forventet en positiv reaktion tilbage [...] men pointen her er, at når skolen benytter sig af virksomme teknikker til at fremme affektive udslag, leder den gennem noget uforudsigeligt og i den forstand ustyrligt." (Brown 2017: 60).

Jeg tolker Magnus' reaktion som et udtryk for netop at være investeret, ikke kun i tegningen, som var svært at lave, men også i relationen til klassekammeraterne. Karl Oves forsøg på at skabe en position for Magnus som en elev, de andre elever skulle reagere på, som en der havde lavet noget på samme tid flot og

sjovt, forskyder sig. Magnus' kropslige reaktion, affødt af elevernes blik på ham, betragter jeg som et udtryk for en affektiv tilblivelse. Magnus placeres som en, der falder uden for den lærerstyrede aktivitet "lad dig grine af" og forskubber den tilbudte position. Karl Ove opretter en ny position, hvor Magnus nu kan vende blikket mod en anden elev og dennes tegning, men Magnus afviser igen ved at holde ansigtet i armene.

Kroppens affektive udtryk bidrager til situationen, og positionerer Magnus som utilsigtet udskammet. I denne situation bliver det førsproglige affektive udtryk en betydningsfuld del af forhandlingen om Magnus' tilblivelsesmuligheder i lyset af grinene. En forhandling som forskydes af kropslige intensiteter.

I lyset af latteren

Andre dage får grin andre virkninger. Eksempelvis under flere af klassens spisepauser, hvor Anders And-tegnefilm vises på den elektroniske tavle. Eleverne griner af Anders' udskejelser og diskuterer, om det er i orden at grine af Anders' vrede og uheld. Her bidrager udførelserne på skærmen til elevernes forhandlinger om, af hvad og af hvem, der bør grines. Sådan peges reflektivt på en moralsk orden, som eleverne placerer sig selv og deres kropslige følelsesudtryk i forhold til (Skeggs & Woods 2012).

En anden dag læser klasselærer Vibe en julehistorie, hvor eleverne indgår, højt. Karakterer navngivet efter klassens elever tisser i bukserne af skræk, mens andre er modige. Hver gang, en elevs navn nævnes, griner klassekammeraterne, og den nævnte elev kigger rundt og bader sig stolt i de andres blikke. Grinene bliver hverken kommenteret af lærer eller elever, og interaktionen mellem eleverne forbliver førsproglig, mens Vibe initierer grinene sprogligt. Grinene bliver stiltiende legitimeret, og der ses ikke samme skamfulde modstand, som ved Karl Oves opfordring til grin. Her synes stoltheden at legitimere grinene og deres retning.

Reaktionerne under tegnefilmene og Vibes læsning af julehistorien er eksempler på situationer, hvor grinene ikke rettes direkte mod enkelte elever og deres arbejde. Det kan være forklaringen på fraværet af udtryk for skam. Alligevel ser vi, hvordan der indirekte gives lov til at grine af hinanden under højt læsningen, og at eleverne forhandler om de legitime grin under tegnefilmene. Normerne for hvornår der bør grines, bliver løbende forhandlet mellem eleverne, og selv når de opfordres til grin af deres lærer eller af tegnefilmene, optræder elevernes affektive udsving og kommentarer på disse som en videre forhandling.

Set i lyset af reglen på væggen om, at "Man må ikke kritisere de andres arbejde eller grine af dem, man skal rose hinanden," kræves der et fortolkningsarbejde af eleven. Eleven skal kunne navigere i et spænd mellem en uformel tone, hvor noget bare er for sjov, hensynet til de andres følelsesudtryk og reglerne på væggen.

Idealerne for, hvornår følelsesudtryk er passende, får derfor karakter af at være kontekstafhængige og ikke lette at afkode, som den lange liste af kortfattede regler ellers kunne antyde. I de fremhævede eksempler ses det, hvordan de kropslige udtryk for stolthed og skam i samspil med sproglige reaktioner på skammen bidrager til forhandlingerne af, hvornår grinene er legitime. Stolthed og skam bliver dermed medforhandlende i den forstand, at de skaber forskydninger fra reglernes entydige formuleringer og bidrager med nuanceringer af, og tvivl om, følelsesudtrykkenes legitimitet.

Ludos mange regler

Det er ikke kun grin, der er til forhandling i 1.P. I det næste skolebillede spiller eleverne Ludo, og her er det ikke kun brætspillets formelle regler, der skaber tabere og vindere.

Vanja og Magnus slår masser af globusser. Odin slår næsten kun seksere (og kan ikke komme ud fra hjem). Vanja slår en stjerne. Odin: "Du er fantastisk, Vanja". Birthe roder Odin i håret og griner. Odin: "Jamen det er det da. Det er det bedste slag, jeg har set." Birthe griner og går igen. Odin griner, hver gang han slår et dårligt slag og siger, at han nok aldrig kommer ud. [...] Birthe kommer tilbage. Odin er stadig ikke kommet ud. Birthe: "Odin, du styrer det rigtig flot. Jeg var nok blevet lidt træt af det nu." Odin slår en globus lige bagefter og alle ved bordet jubler. Birthe krammer Odin og giver ham en high-five. Bagefter er der morgensang i fælleslokalet og et lille frikvarter. [...]

Tilbage til spillet. Meget hurtigt opstår der konflikter om snyd. Odin og Magnus begynder at kaste med brikkerne. Birthe bliver tilkaldt af nogle andre elever og stopper Odin fra at løbe væk fra spillet. Da de spiller igen, observerer Birthe, og de snakker lidt om, hvorvidt de må hovre.

Efter et par minutter klapper Birthe klassen til samling og sætter dem i en rundkreds. Hun fortæller en historie om sin mor, der blev så sur, at det var pinligt at spille med hende og spørger: "Hvordan er I selv, når I spiller?" Eleverne svarer på runde, at de nok er midt imellem og nogle siger, at de elsker at tabe. Birthe griner lidt af dem undervejs. Odin er den sidste, der skal svare, og han siger, at han også er midt imellem.

Birthe spørger: "Findes der gode og dårlige vindere og tabere?" Morten: "Da jeg gik i børnehave, græd jeg hver gang, jeg tabte." Birthe: "Det kan jeg også få lyst til nogle gange." Vanja: "Jeg siger bare "øv" indeni mig selv, når jeg taber." Birthe: "Ja, det må man også gerne."

I dette skolebillede ses, hvordan følelsesudtryk knyttet til at tabe og vinde bliver genstand for pædagogisk indgriben. Odin roses for at kontrollere nederlagets følelser flot, og der etableres et skel mellem den gode og den dårlige taber såvel som vinder. Konflikten om snyd kommer til kropslige udtryk af løb og kasten med brikker, og Birthe kaldes til handling. Igen ses det, hvordan affektive intensiteter skaber forskydninger i klasselokalet og bidrager til positionering af elever. I håndteringen af forskydningerne ses en sprogliggørelse af følelserne, som skaber hierarkier af følelshåndtering og dermed subjektpositioner.

Første hierarkiske placering er Odins evne til at ”styre det flot”. Her markerer Birthe sprogligt en passende måde at håndtere det begyndende nederlag. Det sættes efterfølgende i kontrast til Birthes mor, hvis adfærd betegnes som pinlig. Pinligheden klistrer til denne adfærd, der er en skamfuld og upassende måde at tabe på. Eleverne bedes formulere deres egen følelshåndtering, når de skal forklare, hvordan de selv er, når de spiller. I lyset af den pinlige mor etableres elevernes blik på sig selv, og de får efter tur anledning til at placere sig i forhold til den skamfulde, dårlige taber-position. De fleste beskriver sig selv som midt imellem, og nogle påstår endda, at de elsker at tabe. Alle synes at lægge afstand til den pinlige position, og Odin placerer sig neutralt midt imellem. Refleksivt og sprogligt afmonterer Odin sine følelsesudtryks upassende fremtoning før rundkredsen.

Eleverne bliver til i sprogliggørelsen af de kropslige udtryk, klassen rummede før rundkredsen. I udsagn om at ”styre det flot” og at Vanja bare siger ”øv” inden i sig selv, peges på en forestilling om et indre, der skal kontrolleres og ikke spille over i et ydre udtryk. Følelser gøres til genstand for en objektivisering i beskrivelser af, hvordan tabere og vindere kan reagere. En objektivisering der også illustreres i Pedersen og Laursens analyser af Trin for trins teknikker til selvkontrol (2016: 58). Denne selvkontrol sættes i rundkredsen også i relation til et før skolen, når børnehaven nævnes som en fortid, hvor tab kunne medføre gråd. Det er et overstået kapitel, vrede og gråd er dømt ude som skamfulde taberstrategier.

Skamfulde positioner

Sprogliggørelsen af den dårlige taber og konfliktfyldt konkurrence beskrives af Gilliam som en måde at etablere den gode klasse på. Her bliver en overdreven konkurrencementalitet betragtet som uciviliseret, og klassefællesskabet bør være en sum af solidariske elever (Gilliam 2012: 136). Med Ludospillet ses det, hvordan den enkelte i interventionen over for konflikterne bør se indad og formidle, hvordan de reagerer, når de taber. Et blik på sig selv som sættes i forhold til den pinlige mor.

De kropslige udtryk, der gik forud for rundkredssamlingen, nævnes ikke, og Odin får mulighed for sprogligt at undslippe positionen som pinlig. Rundkredsens forhandling forholder sig kun indirekte til konflikterne og tilbyder en pinlig

mor at spejle sig i. Kroppene kontrolleres i rundkredsen, hvor det konfliktfyldte klasselokale nu optræder som afladet. Nu kan sproget tage over.

Men sproget skaber stadig blikke, hvor eleverne betragter hinanden gennem forholdet dårlig og god taber. Eleverne kan nu gøre op med en skamfuld position ved at afvise den sprogligt. Konteksten er ændret, og ligesom med grinene affødt af Magnus' tegning skabes forskydninger fra det kropslige til det sproglige. Det er i disse forskydninger, Magnus og Odin bliver til på hver deres måde og med hver deres blikke på sig. Tilblivelser som står i relation til fortløbende forhandlinger af idealerne for den gode elev.

Fælles for de to skolebilleder er de kropslige udtryks indvirkning på klasserummet. I begge tilfælde er alle elevers blikke på forhandlingerne om, hvornår der skal grines, og hvornår der skal siges pyt til et tabt spil. I begge tilfælde forskydes situationen i forholdet mellem det sproglige og det kropslige. De skamfulde positioner forsøges undvejet, og skammen bidrager til forhandlingerne om, hvad der udgør en god elev. Denne elev kan både forstå konteksternes skiftende betydning for grinene og vise, at Ludo har flere regler end dem, der gælder for brikkerne på brættet.

Afrunding

Som jeg har vist, er de formelle regler på væggen ikke de eneste idealer, der etableres i 1.P. Uformelle idealer for, hvad det vil sige at være en god elev, forhandles løbende. Analysen viser, at kropslige og sproglige følelsesudtryk er med til at skabe hierarkier og subjektpositioner, som peger på et komplekst og kontekstafhængigt normsæt, der sætter rammer for elevernes følelsesudtryk. Det illustreres, når eleverne sprogligt skal placere sig i forhold til den pinlige dårlige taber, og når grin medfører forskellige reaktioner i klasserummet afhængig af den kontekst, de udløses af.

Analysen viser, hvordan en kombineret opmærksomhed på det sproglige og det kropslige giver mulighed for at få indblik i, hvordan det førsproglige får betydning i klasserummets løbende forhandlinger. Dermed bidrager atiklen til et pædagogisk felt, hvor sproglige konstitueringer af idealer for følelsesudtryk har fået analytisk opmærksomhed. Ved at inddrage forståelser af det førsproglige og af følelsernes performativitet skabes blik for, hvordan udtryk for skam bidrager til de komplekse forhandlinger af og positioneringer i forhold til klasserummets uformelle regler.

Elever og lærere skal altså ikke kun navigere i og handle ud fra sproglige markeringer af passende følelsesudtryk. Tårer, nedslåede blikke og kastede Ludo-brikker kalder til handling og får betydning i situationer, der ved første øjekast kan synes ude af kontrol. Dermed har kroppen også sit at sige, når første klasse føler.

Katrine Dorthea Bjerre Jepsen, cand.mag. i pædagogik

Referencer

Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst, fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950- 2000, ph.d.-afhandling* (1. oplag ed.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitet.

Brown, R. (2017). *Klasset lyst, skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv økonomi, Ph.d.-afhandling*. Aarhus: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, <> Universitet.

Frimand, A. M. (2013). Når følelserne skal uddannes: Trin for trin i den danske folkeskole. *Unge pædagoger*, 98–108.

Gilliam, L. (2012) ”Gode børn og gode klasser – konstruktionen af civiliserede fællesskaber i skolen” i Gilliam, Laura, & Gulløv, Eva. (2012). *Civiliserende institutioner, om idealer og distinktioner i opdragelse* (Antropologiske studier 1). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Gulløv, E. & Højlund, S. (2007): At skabe antropologisk viden om børn. I Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København: Nordisk Forlag A/S. pp. 15-36.

Jepsen, K. D. B. (2019): *1. klasses følelser – en analyse af følelsers betydning i skolelivets start*. Opgave afleveret på modul 3: Analyse af pædagogiske problemstillinger, kandidatuddannelsen i Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Filosofi, Københavns Universitet.

Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Klim.

Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual, movement, affect, sensation* (Post-contemporary interventions). Durham, N.C. London: Duke University Press.

Pedersen, O. og Laursen, J. (2018). ””Stop – ro på – tænk!” Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte”. *Dansk Sociologi* 27 (3/4): 41. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v27i3/4.5437>.

Skeggs, Beverley, & Wood, Helen. (2012). *Reacting to reality television, performance, audience and value*. New York: Routledge.

Staunæs, D. (2012). Psy-ledelse: Ledelse af/i uddannelsesorganisationer efter den affektive vending. *Kvinder, Køn & Forskning*, (3). <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i3.28144>