

Afhandlingens genstandsfelt er problemforståelser og forskelssætninger af elever i almen- og specialpædagogikken. Afhandlingens problemstilling er hvordan problemforståelserne kan legitimerer inklusion og eksklusion i skolen, samt hvordan problemforståelserne og forskelssætningerne er præget af periodetypiske rationaler. Undersøgelsen af disse spørgsmål foretages gennem en analyse af skolepsykologiske journaler og artikler fra skoletidsskrifter. Analysernes fund viser, at elever skabes som problemer gennem forskellige former for problematiseringer i skolen, såsom læring, socialitet og eksklusion. Ved at bruge metoden nutidshistorie sammenlignes nutidens problemforståelser (2000-2010) med tilsvarende i perioden 1930-1945. Metoden har til hensigt at analysere nutidens problemforståelser ved at sammenligne med en anden periodes problemforståelser, der var præget af andre logikker og kompleksiteter.

Afhandlingen kan både ses som et bidrag til eksisterende governmentality studier inden for uddannelse og som et bidrag til forskning i specialpædagogik. Optimering ses som en type rationalitetsform og magtudøvelse, der definerer problemforståelser i nutiden og sætter et skel mellem den adfærd, der inkluderes, og den der ekskluderes. Som en teoretisk kundskabsambition er Michel Foucaults begreb problematisering søgt operationaliseret til undersøgelse af problemforståelser og differentieringer af elever i almen- og specialpædagogikken.

ISBN 978-87-7684-945-0



Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Tlf.: 8716 1300
E-mail: dpu@au.dk
edu.au.dk

BJØRN HAMRE

POTENTIALITET OG OPTIMERING I SKOLEN PROBLEMFORSTÅELSER OG FORSKELSSÆTNINGER AF ELEVER - EN NUTIDSHISTORISK ANALYSE



PH.D.-AFHANDLING

BJØRN HAMRE

POTENTIALITET OG OPTIMERING I SKOLEN

Problemforståelser og forskelssætninger af elever
- en nutidshistorisk analyse

 AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

Bjørn Hamre

Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse

Ph.d.-afhandling

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	8
Problemformulering:.....	10
Skolepsykologiske journaler	11
Læring og diagnosticering.....	12
Optimeringsdispositivet.....	13
Disponering	14
2. Epistemologisk afsæt.....	16
Epistemologisk udgangspunkt.....	16
Analysestrategi.....	17
Det vidensarkæologiske blik.....	18
Det genealogiske blik.....	20
Tre kundskabsfelter.....	20
Vidensposition	22
Pædagogik som videnskabelig disciplin	22
Tre forskellige vidensformer	22
Forskning i specialpædagogik	24
Dilemmaperspektivet og organiseringen af forskelle.....	25
To individualiseringsspor	27
Diagnosticering	27
Læring.....	29
3. Analysestrategi.....	34
Introduktion – analysestrategi	34
Nutidshistorie som tilgang.....	35
Den nutidshistoriske analysestrategis agenda.....	36
Operationalisering af en nutidshistorisk periodesammenligning	38
Problematisering	40
Problematiseringen som metode.....	40
Problematisering og subjektivering.....	44
Teknologier	48

Dispositiv – introducerende.....	50
At foretage og informere en dispositivanalyse.....	53
Historiske dispositiver	55
Disciplindispositivet	56
Sikkerhedsdispositivet	59
Det biopolitiske dispositiv.....	61
Ledelsesrationalitetens dispositiv.....	63
Journalanalyse – som genre og tilgang.....	66
Typer af journalanalyser	69
Kvalitative tilgange	69
Kvantitative tilgange.....	70
4. Konstruktion af empiri	72
Udvælgelse og konstruktion af empirisk materiale	72
Journalerne.....	72
Artiklerne	77
Sagsgang og journaler – tidlig periode	79
Sagsgang – nutidig periode	83
Konstruktion af problematiseringer	92
5. Den tidlige periode.....	95
Indledning.....	95
Problematiseringen disciplin.....	96
Problematiseringen af dikotomien vanskelighed/disciplin	97
Diagnosen som disciplinens nye teknologi mod vanskelighed	103
Disciplinen og de nye legitimitetskriterier	106
Problematiseringen af begavelse.....	106
Problematiseringen af begavelse og psykologien – journalerne	106
Problematiseringen begavelse i dikotomien boglig/praktisk.....	112
Boglig/praktisk som problematisering.....	112
Problematiseringen begavelse som dikotomi til åndssvaghed	115
Problematiseringen begavelse/åndssvaghed.....	115
Bekymringen for befolkningen – artiklerne	118
Udskillelse som adskillesesteknologi	121
'Den yderste halespids' – sammenfatning	123

Problematismen sundhed, hygiejne og seksualitet	124
Sundhed og seksualitet som bekymringsteknologier – sammenfatning.....	128
Afsluttende diskussion	129
Psykiatiseringen af det vanskelige barn.....	134
Psykoteknikken og den praktiske type	135
6. Den nutidige periode – problematiseringer	140
Indledning og læsevejledning til den nutidige periode	140
Problematismen	141
Problematismen af læring	141
Læring som forpligtelse og lystfyldt potentialitet.....	148
Projektarbejdet som eksempel på problematiseringen af læring.....	150
Projektarbejdet som væksthus for potentialitet	153
Problematismen af det sociale	155
Det sociale – som individualiseret socialitet	162
Refleksivitet som problematisering	163
En funktion af det ledelsesrationelle dispositiv?.....	168
De tre problematiseringers fælles forbindelse.....	169
7. Den nutidige periode – teknologier	172
Lærerearbejdet som formaterings teknologi	172
Katalysator for elevens potentialitet.....	176
Struktur som formaterings teknologi	178
Struktur som sikkerhedsskabende foranstaltning.....	183
Følelsesarbejde som formaterings teknologi	184
Følelsesarbejdet som blød formaterings teknologi	189
Anerkendelse som formaterings teknologi	190
Diagnosticering som formaterende teknologi	196
Psykiatriens biologisering af eleven.....	207
Opsamling – formaterende teknologier	208
Læring som forløsning og frelse	212
Fra psykologisering til psykiatisering	218
Optimeringsdispositivet.....	221
8. Konklusion.....	226
Læring som skolens centrale problematisering.....	226

Bekymring for befolkningen – optimering af individualitet.....	230
Psykologien og psykiatrien som konkurrerende vidensregimer.....	233
Diagnosticering og læring – en nutidig modstilling af galskab/fornuft?	234
At ekskludere for at kunne inkludere.....	235
10. Resumé	238
11. English summary	242
12. Empiri – artikeloversigt	246
13. Referencer	251

Forord

At skrive en afhandling er at begive sig ud på en erkendelsesmæssig opdagelsesrejse. De positioner, man pejler fra i begyndelsen, ændrer sig undervejs, og nye interessante positioner drager erkendelsen i nye uventede retninger. Rejsen foregår i et meget varieret landskab:

I frodige egne, hvor det drejer sig om at se og at plukke mest muligt, mens tid er

Over stejle skrænter, hvor fødderne skal sættes med varsomhed

Gennem sumpområder, hvor det gælder om at hænge i, men ikke hænge fast

På tværs af store sletter, hvor sigtbarheden er klar, og det bare er et spørgsmål om at komme frem

Ørkenvandring, hvor sigtbarheden sløres, og de oaser, som giver lethed, også frister til drømmeri

Og gennem skove, der ikke kan ses for bar træer...

Så er det godt at komme op i bjergene, hvorfra alt igen synes klart, og målet anes i det fjerne. Tak til jer, der var med på rejsen, både på de store gennemgående træk og de mindre ture, hvor skarpe pas skulle forceres eller der, hvor det bare handlede om ikke at få våde fødder.

Først og fremmest vil jeg gerne takke min vejleder professor Susan Tetler for at have skabt rammerne for et spændende ph.d.-forløb og for opbakning hele vejen igennem. Tak til lektor John Krejsler for sparring på særligt afhandlingens Foucault orienterede dimension. Også tak fordi I benyttede jeres kontakter til at etablere forskningsophold ved College of Educational Studies, Chapman University, Orange, California og School of Education, The University of Wisconsin, Madison, Wisconsin, der betød, at forløbet fik en international dimensionering.

En helt særlig tak til professorerne Phil og Dianne Ferguson for at have skabt gunstige og gæstfrie rammer for mit forskningsophold ved Chapman University i efterårssemesteret 2010, hvor der var arbejdsro til at systematisere afhandlingens empiri og følge relevante ph.d.-kurser.

Tak til Lotte Hedegaard-Sørensen, Lisa Dahlager og Kim Esmark for at have stået til rådighed for samtaler, faglige udvekslinger, kommentering og sparring undervejs i forløbet.

Tak til mine forskningskolleger i programmet for Special- og Socialpædagogik i et inkluderende perspektiv: Jesper Holst, Janne Hedegaard Hansen, Søren Langager og Inge

Bryderup for at have engageret sig i forskningsprocessen, bidraget med spørgsmål, refleksioner og kommentarer undervejs – også fordi I har udgjort et inspirerende fagfællesskab for sociologiske og historiske diskussioner af genstandsfeltet. Tak til alle program- og institutkolleger for at have gjort tiden som stipendiat rar og behagelig.

Desuden takker jeg alle de andre, der har bidraget til processen med inspiration, samtaler, læsninger og diskussioner, der hver især bragte erkendelsen på vej: Trine Øland, Helle Rabøl Hansen, Dorthe Staunæs, Kristine Kousholt, Vibeke Schrøder, Anders Høeg Hansen, Poul Poder, Christian Ydesen, Signild Vallgård og Ida Hamre.

Tak til Birgit Kirkebæk for engang at have sået et frø i mine tanker. Frøet var den ide, som med tiden udviklede sig til denne afhandling.

Tak til Helga Mohr og de andre medarbejdere ved Frederiksberg Stadsarkiv for hjælpsomt at have stillet arkivalier til rådighed. Tak til chefpsykolog Jette Lentz, Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune og Birgitte Park, Center for Støtte, Rådgivning og Sundhed for at have ydet assistance i forbindelse med fremskaffelsen af journaler fra PPR distriktskontorer og specialskoler. Tak til Bettina Høgenhav for at have hjulpet med opsætning og korrekturlæsning.

1. Indledning

Skolens professionelle benytter sig af problemforståelser, når de vurderer elevers adfærd som problematisk. En skolepsykologisk undersøgelse kan bekræfte en problemforståelse og betyde, at eleven henvises til specialundervisning. Problemforståelser kan derfor producere legitimitet til udskillelse, når en elev fjernes fra almenundervisningen og henvises til specialundervisning. Problemforståelser er afhandlingens genstandsfelt. Når forskellige perioders problemforståelser iagttages, ses store variationer i, hvordan elever beskrives som problemer. De følgende problemforståelser er uddrag fra læreres vidnesbyrd fra en hjælpeskole på Frederiksberg i perioden 1930-1945. Skolen var for elever, der havde problemer i den almindelige skole og kan ses som en type specialskole, før dette begreb blev taget i anvendelse.

Vidnesbyrd over elever, der vurderedes at have problemer

"upålidelig, sladre og urolig. Hun skabte ufred i Klassen, og hun var påfaldende optaget af seksuelle spørgsmål."

"nærmer sig stærkt det åndsvage i alle måder."

"en meget vanskelig dreng. Han er tydeligt degenereret og mangler Evne til at koncentrere sig", "noget farlig for kammeraterne fordi han er en Klovnatur, der er uden Hæmninger, så han let får svagere naturer trukket med til Uærligheder og Skulkeri. Han har fået en dårlig opdragelse af en hysterisk Moder."

"... på Grænsen af åndssvaghed... hvis han skal skifte fra en metode til en anden, går han rent i Stå... Han er meget uselvstændig og skal hjælpes meget, undtagen til rent mekanisk Arbejde... hans bevægelser stive og kejtede..."

"... er så ringe begavet, at han formentlig bør anbringes under åndssvageforsorg ... Jeg har det Indtryk, at han på grund af sine små evner aldrig nogen sinde vil kunde klare sig selv... let arbejde som han kan udføre mekanisk, vil han sikkert vise troskab, villighed..."

"... gør et degenereret Indtryk... han gør jævnlige fortræd, måske uden egentlig ondskab, men helt uden følelse for de ulykker han afstedkommer..."

"... en livlig, venlig opvakt Pige, der nærmer sig stærkt det normale..."

Problembeskrivelserne giver indblik i vanskeligheden ved at foretage præcise kategoriseringer. Der ses fx en flydende grænse mellem det at være normal og det at være

åndssvag. At være degenereret bruges ikke mere, men vidner om en anden tid, hvor andre beskrivelser gav legitimitet. Men meget andet synes at være i spil, når elever her beskrives som problemer: kønsmoral og seksualitet samt vurderinger af, om eleverne på længere sigt skønnedes duelige på arbejdsmarkedet, og hvilke funktioner de i så fald kunne tage sig af. Ved at sammenligne den tids problembeskrivelser med tilsvarende nutidige ses det, at problemforståelser ikke er entydige, eller sande, men varierer meget i forhold til, hvilket tidspunkt de er skrevet på. I det følgende ses et nutidigt eksempel på problembeskrivelse fra et pædagogisk notat, hvor en lærer anbefaler overflytning af eleven til en specialskole.

Lærers anbefaling om overflytning af elev til en specialskole

"William har en grundlæggende blokering i forhold til at skulle lære nyt. Det kræver stor tålmodighed og vedholdenhed fra lærerens side at hjælpe William med at indgå i en læringsproces, men når det lykkes, kan man til gengæld også være sikker på, at William har forstået stoffet til fulde, da han i processen stiller velvalgte og intelligente spørgsmål. I en almindelig skoleklasse er der på ingen måde den tid, der skal bruges til Williams læringsproces, fordi William har haft dårlige erfaringer med omstændighederne, hvorunder han skulle lære, vægrer han sig fuldstændigt ved at skulle tilbage i en almindelig skoleklasse. Mit håb er, at en skole for børn med Asperger ville kunne skabe rammerne for en god skolegang for William, der forhåbentlig vil give ham så meget mod på at lære nyt, at han senere vil kunne vende tilbage til et traditionelt skoletilbud." (3.9.2,53).

I eksemplet ses det, at problembeskrivelser indeholder bestemte gennemgående begreber som fx læring, der kan udgøre et særligt blik på, hvordan eleven iagttages som problem. I forhold til det første eksempel ses det, at elever her ikke kun beskrives som objekter i problembeskrivelser, men her som subjekt med egne erfaringer for læreprocesser og præferencer i forhold til måder at lære på.

Diagnosen Aspergers syndrom fremtræder her som præcis problemkategorisering i forhold til den tidlige periode, hvor elevernes vanskeligheder fortolkes i mere upræcise formodninger og antagelser som grænsetilfælde mellem normalitet og åndssvaghed. At sammenligne forskellige perioders problemforståelser giver indblik i, hvordan elever konstrueres som problemer.

Inden for forskning i specialpædagogik peges på et paradoks mellem idealer og virkelighed. Det handler om, at antallet af henviste elever til specialundervisning har været stigende til trods for, at Danmark i 1994 tilsluttede sig Salamanca Erklæringens målsætning, der går ud på, at elever bør forblive i normalskolen, og at henvisning til specialundervisning derfor bør være undtagelsen (Tetler og Langager 2009).

"Det drejer sig om særlige indsats, der (...) er præget af modstridende tendenser mellem på den ene side et inkluderende perspektiv med fokus på den almene undervisning og læringsmiljø som vejen til en læringskultur, der kan rumme elever med vanskeligheder af faglig, social eller emotionel karakter, og på den anden side et støt voksende antal

henvisninger til specialpædagogiske indsatser uden for skolens almindelige klasseundervisning." (Tetler og Langager 2009, 19).

Inden for forskningsfeltet har der været udtrykt bekymring over, at antallet af diagnosticerede elever i skolen har været stigende, og at dette skaber rådvildhed blandt skolens professionelle (Bryderup 2011, 7). Det er blevet analyseret som de medicinske og diagnostiske forklaringsgenkomst i almen- og specialpædagogikken på bekostning af de sociale og miljømæssige forklaringsfaktorer i forståelsen af elevers problemer (Tetler og Langager 2009).

Problemformulering:

Opdraget for denne afhandling er at analysere, hvordan skolens problematiseringer forskelssætter og herved definerer det inkluderede i forhold til det ekskluderede, det normale i forhold til det afvigende, samt hvilke rationaler der er styrende for problemforståelserne og forskelssætningerne i en nutidig og historisk kontekst.

Afhandlingens genstandsfelt er de problemforståelser, der eksisterer omkring elever, hvis adfærd af den ene eller den anden grund vurderes problematisk i forhold til deltagelse i folkeskolens almene undervisning, og som af den grund giver anledning til bekymring eller særlig opmærksomhed blandt skolens professionelle. En problemforståelse er en fortolkning af en bestemt form for adfærd, der defineres som problematisk i skolens professionelle og institutionelle regi. Læreres problemforståelser af elevers adfærd kan opnå videnskabelig legitimitet gennem skolepsykologiske vurderinger og børnepsykiatriske udredninger, når en elev fx henvises til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Professionelles problemforståelser får konsekvenser, når eleven henvises til specialundervisning.

Problemforståelser skaber mulighed for at producere og etablere forskelssætninger i skolen, som igen kan producere nye problemforståelser. Forskelssætninger kan være udtryk for det dilemma, at skolen på den ene side skal sætte fælles mål for alle elever og på den anden side varetage den enkelte elevs mulighed for udvikling. Problemforståelser og forskelssætninger kan tage udgangspunktet i specifikke læringsmæssige vanskeligheder, men afhandlingen viser, at der er meget mere i spil, når elevers adfærd vurderes. En problemforståelse kan fx indeholde en vurdering af elevens karakter eller personlighed, som kan danne baggrund for en videre institutionel praktik.

*"En afgørelse om specialundervisning skal bygge på et helhedsorienteret billede af barnet. Det vil sige elevens behov, personlige og sociale potentialer og kompetencer set i forhold til undervisning/indlæring."*¹ (Retningslinjerne for afgørelser om specialundervisning i Københavns Kommune).

¹ Visitationsprocedurer for specialområdet for børn og unge i Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen, 2009, 31.

Citatet fortæller helt kort, at mere end det specifikt faglige er i spil, når elever vurderes af professionelle og gøres til genstand for pædagogiske indsatser. Afhandlingen argumenterer for, at en analyse af dette "mere" kan producere viden om, hvordan elever normalitetsvurderes og konstrueres som problemer i skolen. Det antages, at forestillinger om elevens personlighed er en nøgle til at forstå, hvordan problemforståelser af elever i skolen konstitueres og præges af periodetypiske rationaler.

En forskelssætning kan, inspireret af Foucault, forstås som en adskillelsespraktik, hvor problemforståelsen legitimerer adskillelsen (Foucault 2002). Adskillelsen kan iagttages som en udelukkelsesprocedure (Foucault 2001), hvor der sættes en forskel mellem: a) det tilladte fra det forbudte, b) det normale fra det afvigende, c) det sande fra det der konstitueres som ikke-sandt. Problemforståelser og forskelssætninger kan fungere som udelukkelsesprocedurer, der adskiller det, der bør inkluderes, fra det der bør ekskluderes. En iagttagelse af problemforståelser og forskelssætninger i skolen kan kaste lys over, hvad der i en given periode betragtes som hhv. indenfor og udenfor. Problemforståelser og forskelssætninger i skolen er afhandlingens undersøgelsesobjekt.

Problemforståelser og forskelssætninger undersøges i afhandlingen ved at kontrastere nutidens problemforståelser med tilsvarende problemforståelser i perioden 1930-45. Dvs. en periode, der indeholdt andre logikker og rationaler (Roth 1981; Hultqvist & Pettersson, 1995). Derved er afhandlingens nutidshistoriske tilgang introduceret. At arbejde nutidshistorisk er at foretage en samtidsdiagnostik, hvor nutiden iagttages gennem en anden periodes parallelle problemstillinger. Dette blik kan fx vise, hvordan forskelssætninger konstitueres og er historisk foranderlige, og hvordan hver periode indeholder forskellige løsninger på skolens dilemma med at inkludere og ekskludere.

Skolepsykologiske journaler

Til at iagttage problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken er afhandlingens primære analyseobjekt skolepsykologiske journaler. Den nutidige periode er defineret som 2000-2010 og den tidlige som 1930-1945. I samarbejde med Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune er 45 nutidige journaler blevet udvalgt. Med hjælp fra Frederiksberg Kommunes Stadsarkiv er udvalgt 77 journaler fra den tidlige periode. Med udgangspunkt i journalernes problemforståelser er udvalgt artikler fra fagtidsskrifter i perioderne, hvor systematiseringen af journalernes problemforståelser har været definerende for udvælgelsen.

Som hovedbegreber til at analysere problemforståelser og forskelssætninger er udvalgt Foucaults begreber: problematisering (Foucault 1985, 1997, 1998) og dispositiv (Foucault 2002, 2008). At problematisere noget betyder i denne sammenhæng, at en erfaring eller et fænomen gøres til et problem, at problematiseringen skaber forskelssætninger og også løsninger. Begrebet psykosociale problemer kan fx være en problematisering, der fx skaber en

forskellssætning til andre måder at tale om pædagogiske problemstillinger på, og involverer en bestemt måde (løsning) at forholde sig til psykosociale vanskeligheder. Forskerens opdrag i denne sammenhæng er at dekonstruere problematiseringerne.

I afhandlingen argumenteres for, at problematiseringsbegrebet giver særlige muligheder for at analysere genstandsfeltet. Derfor har afhandlingen det som en del af sin teoretiske kundskabsambition at operationalisere problematiseringsbegrebet i forhold til en analyse af, hvordan elever konstrueres som problemer i skolen. Begrebet dispositiv kan forstås som et apparatur, en anordning eller en forbindelseslinje (Fogh Jensen 2005; Raffnsøe et al. 2009). Dispositivet analyseres i afhandlingen som et dybere lejret rationale, der fungerer ledende for, hvordan problemforståelser og forskellssætninger konstrueres og defineres i bestemte historiske perioder.

Læring og diagnosticering

I læsningen af afhandlingens empiri kan iagttages to gennemgående temaer i problemforståelser og forskellssætninger. Det ene tema er begrebet læring, som er en dominerende måde at tale om den pædagogiske opgave på. Læring ses også som en bestemt måde at tale om eleven på. Fx er det vigtigt, at eleven træder i karakter som lærende subjekt, og det betyder at være nysgerrig, motiveret og selvstændig.

I elevvurderinger og elevplaner italesættes eleven som administrator af egen læreproces, herunder ansvar for egen læring. I en udtalelse fra forskningsdirektøren for Universe Research Lab, Hans Henrik Knoop, beskrives det som "en vigtig ambition, at elever skal være lige så nysgerrige den sidste skoledag, som de var den første. Jeg tvivler på, at der findes noget sikrere afsæt for fremtiden end videbegærlige og kreative elever" (FS nr. 1, 2010, 12). I afhandlingen argumenteres for, at præcis den måde at italesætte elever på som nysgerrige, motiverede og videbegærlige er karakteristisk for måden at positionere dem som lærende subjekter i skolen.

Indenfor den Foucault orienterede forskning i almenpædagogikken fremhæves læring som en tidstypisk tendens, der forbindes med den måde som individualitet konstrueres på inden for skole og uddannelse (Krejsler 2002, 2006; Hultqvist 2005, 2006). Ifølge Thomas Popkewitz er læring udtryk for en generel kulturel tendens, der positionerer borgeren som "lifelong learner" (Popkewitz 2008).

I en skolepsykologisk journal udtaler en pige diagnosticeret med ADHD: "Jeg glæder mig til om aftenen, når medicinen ikke virker, så er det hele ikke så kedeligt længere". Det andet gennemgående tema i afhandlingens empiri er diagnosticering som en måde at forholde sig til pædagogiske problemer på. Diagnosticering kan forstås som læringens skyggeside, for at være diagnosticeret betyder, at man har vanskeligheder ved at være alt det, som det lærende subjekt kan. Den diagnosticerede elev har fx problemer med at være nysgerrig, fleksibel, forandringsorienteret, positiv og social. Forskningsanalyser har påvist, at problemforståelser i

form af diagnoser som autisme og ADHD integreres i børns selvforståelser i specialpædagogiske forløb (Skovlund 2011).

Forskningen i specialpædagogik debatterer også den udbredte tendens til diagnosticering af elevers problemer. De psykiatriske forklaringer i stigende grad benyttes, der hvor psykologiske problemforståelser tidligere rådede (Bryderup 2011; Langager & Sand Jørgensen 2011). Som med læring er diagnosticeringen et kulturelt fænomen, der betegner en periodetypisk civilisatorisk måde at forholde sig til afvigelse på, der ifølge Rose godtgør at betegne det 21. århundrede som "psykiatriens århundrede" (Rose 2010), ligeledes er det moderne liv i en dansk sammenhæng blevet beskrevet som et diagnosticeret liv (Brinkman 2010, 2011).

Ved at påpege diagnosticering som problem har afhandlingen ladet sig inspirere af den diagnosekritik, som har vundet sted inden for forskning i specialpædagogik. Læring og diagnosticering kan iagttages som to forskellige individualiseringsspor i almen- og specialpædagogikken, som hver især har betydning for nutidens konstruktion af problemforståelser og forskelssætninger af elever. Sporene er tilsyneladende forskellige, men handler begge om konstruktion af normalitet i skolen. Der argumenteres for, at det første spor har betydning for, hvordan normalitet konstrueres, og det andet for konstruktionen af afvigelse.

Optimeringsdispositivet

På baggrund af afhandlingens analyser argumenteres for opkomsten af optimering som et tidstypisk rationale, der får betydning for, hvordan problemforståelser og forskelssætninger konstrueres i almen- og specialpædagogikken i nutiden. Rationalet, der i afhandlingen benævnes optimeringsdispositivet, fungerer som et styresystem, der præger skolens måde at in- og ekskludere på. Dispositivet viser sig ved, at eleven italesættes i en potentialitet. Det handler om som elev at formatere sin potentialitet ved at vise sig nysgerrig, motiveret, positiv, ansvarlig og social. Kend-dig-selv er blevet et imperativ i skolen, der suppleres af forventningen til selvoptimering.

Forskning i specialpædagogik er defineret ved at være tosidet. På den ene side har forskningen som sit opdrag at bidrage med forskningsbaseret viden, der kan støtte specialpædagogiske indsatser for en gruppe, der er marginaliseret i skolen eller i samfundet som helhed. På den anden side har forskningen som sin målsætning at bidrage med analyser af skolens og samfundets udskillelsesprocesser (Nilholm 2007, 2010).

I afhandlingen analyseres problemforståelser og forskelssætninger ved at konstruere en forskningsposition, der baserer sig på tre forskellige kundskabsfelter: den Foucault inspirerede uddannelsesforskning, den nutidshistoriske tilgang og forskning i specialpædagogik. Gennem kombinationen af de tre blikke argumenteres for, at det er muligt at skabe ny viden om, hvordan problemforståelser og forskelssætninger konstrueres i almen-

og specialpædagogikken, og på den baggrund tilføre forskningen i specialpædagogik noget nyt.

Disponering

I kapitel 2 præsenteres afhandlingens forskningsposition, hvor der argumenteres for en epistemologisk tilgang til genstandsfeltet, og hvordan analyser placerer sig i forhold til pædagogik som videnskabelig disciplin og forskning i specialpædagogik. Begreberne læring og diagnosticering iagttages gennem to forskellige kundskabsfelter: hhv. den Foucault inspirerede uddannelsesforskning og forskning i specialpædagogik.

I kapitel 3 præsenteres afhandlingens analysestrategi. Udgangspunktet er nutidshistorien som tilgang og kundskabsfelt. Derefter præsenteres problematisering, teknologi og dispositiv, der udgør de centrale begreber for den videre analyse. Med udgangspunkt i særligt problematisering og dispositiv argumenteres for afhandlingens Foucault inspirerede tilgang analysen af genstandsfeltet: problemforståelser og forskelssætninger i skolen.

Kapitel 4 handler om, hvordan empirien er blevet konstrueret og operationaliseret i tråd med analysestrategien. Sagsgangene i de to perioder beskrives som processer, hvor eleven produceres som problem fra skolens indledende opmærksomhed på elevens adfærd gennem den skolepsykologiske vurdering mod en specialpædagogisk praktik. Den skolepsykologiske journal og tidsskriftsartiklerne præsenteres som analyseobjekter.

Kapitel 5 omhandler afhandlingens tidlige periode, dvs. 1930-1945. Der argumenteres for tilsynekomsten af tre centrale periodetypiske problematiseringer i perioden: disciplin, begavelse og sundhed/sexualitet. Problematiseringerne positionerer en række løsninger: udskillelse, differentiering, individualisering og dikotomier mellem fx den boglige og den praktiske type, der iagttages som tilsvarende periodetypiske adskillelsespraktikker. I den afsluttende diskussion argumenteres for bekymring som subdispositiv i perioden, der virker ind på problematiseringerne og teknologierne.

Kapitel 6 og 7 handler om afhandlingens nutidige periode. I kapitel 6 analyseres, hvordan læring, socialitet og refleksivitet fungerer som centrale problematiseringer, der fungerer ledende for periodens problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken. Der argumenteres for, at læring træder frem som periodens afgørende problematisering, der både kan fungere ekskluderende og inkluderende.

Kapitel 7 analyserer periodens vigtigste teknologier. Lærerarbejdet som omsorg, følelsesarbejde og anerkendelse iagttages som bløde formateringsteknologier, der har til formål at genpositionere eleverne som lærende subjekter i almen- og specialpædagogikken. Struktur og diagnosticering analyseres som hårdere teknologier i arbejdet med at formatere eleverne. På den baggrund argumenteres i kapitlets afsluttende diskussion for psykiatriens tiltagende betydning som vidensregime i skolens problemforståelser og forskelssætninger.

I afhandlingens konklusion konkluderes på problemstillingen, og der føres en række konkluderende betragtninger over herskende problematiseringer i de to perioder, relationen mellem læring og diagnosticering, og der argumenteres for tilsynekomsten af optimering som et periodisk subdispositiv, der fungerer i et sammenspil med andre rationalitetsformer.

2. Epistemologisk afsæt

Epistemologisk udgangspunkt

Analysen i afhandlingen drejer sig ikke specifikt om videnskaber, men om de forskellige måder, hvorpå pædagogiske fænomener og erfaringer i almen- og specialpædagogikken problematiseres, hvordan disse problematiseringer opnår status som herskende typer af viden i forskellige perioder og danner grundlag for problemforståelser og forskelssætninger. Derved er afhandlingens analyser en epistemologi over, hvordan pædagogiske fænomener og erfaringer problematiseres, hvordan disse problematiseringer på linje med videnskaberne antages at have en sandhedskonstituerende funktion, og hvordan de i kraft heraf leder problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken.

Ontologiens formål er at opnå sikker videnskabelig viden gennem iagttagelse af virkeligheden. Ontologiens forehavende er at iagttage "det værende", dvs. det vigtigste er at undersøge "det, der er". "Samlet kan man sige, at en ontologisk orienteret videnskabsteori producerer en genstandens selvfølghed. Det man ser på tages for givet" (Åkerstrøm Andersen 1999, 13). Inden for forskning i specialpædagogik er meget forskning ontologisk, idet det fx forsøger at besvare: hvad er bedst for elever med ADHD? Hvilke metoder egner sig bedst til børn med autisme? Hvad er den mest effektive undervisning? Og hvordan børns indlæringsvanskeligheder kan beskrives.

At analysere problemforståelser i almen- og specialpædagogikken lægger derimod op til en deontologiserende tilgang. Forehavendet er ikke at evaluere bestemte problemforståelser eller at evaluere effekten af bestemte indsatser i det pædagogiske- og psykologiske arbejde, men at problematisere problemforståelser i almen- og specialpædagogikken.

At arbejde epistemologisk betyder, at forskeren forholder sig reflektivt til: hvordan videnskab konstitueres, hvordan det går til, at nogle fænomener konstitueres som videnskabelige objekter, og andre fænomener udelukkes. Epistemologien beskæftiger sig med videnskabernes tilblivelseshistorie og under hvilke betingelser, noget kan kaldes en videnskabelig diskurs (Schmidt 1983).

"Den franske betegnelse *épistémologi* må nærmere oversættes med 'teori om den videnskabelige erkendemåde (*théorie de la connaissance scientifique*) eller lidt bredere som teorien om den videnskabelige praksis' *betingelser* og former og dens historie i de konkrete videnskaber" (Schmidt 1983, 9).

Ontologiens erkendelsesinteresse er at indfange 'det værende' gennem bestræbelser på at foretage deskriptive iagttagelser af virkeligheden. Epistemologien kritiserer ontologien for at essentialisere de fænomener, der iagttages, dvs. fænomenerne tillægges en sandhedsværdi. Konsekvensen af epistemologien er en indgroet skepsis over for ontologiens sandhedskonstituerende funktion. Strafferetssystemets praksisser videnskabeliggøres fx gennem sandhedsdiskurser som psykologi, sociologi og medicin (Foucault 2001, 18), hvor det er epistemologens arbejde at dekonstruere videnskaberne som sandhedsregimer.

"Epistemologerne undersøger betingelserne for, at noget kan fremtræde som en videnskab og sandhed og videnskab til forskellig tid, og derigennem kortlægger de kamppladsen. De beskriver, så vidt jeg kan se, dét Foucault har kaldt 'sandhedens politiske økonomi'" (Schmidt 1983, 18).

I Foucaults egne analyser af galskaben, seksualiteten eller forbrydelsen er det epistemologiske dekonstruktioner af fænomenet, der er fokus for analysen:

"Hvad der ved første øjekast ser ud til at være en fortælling om tingen – galskaben, sygdommen, videnskaben, straffen, seksualiteten – er i virkeligheden *en fortælling om fortællingen om tingen* (...) med andre ord ikke en historie om fakta, men en *epistemologi*, (Fogh Jensen 2002, 9).

Analogt hertil udgør denne afhandlings analyser en fortælling om, hvordan elevens adfærd er blevet kategoriseret i problemforståelser og har været genstand for periodetypiske problematiseringer og dispositiver.

Analysestrategi

I sin argumentation for operationalisering af en epistemologisk analysestrategi skelner Åkerstrøm Andersen mellem 1. og 2. ordens iagttagelser (Åkerstrøm Andersen 1999). Den ontologisk orienterede videnskabsteori implicerer 1. ordens iagttagelser, hvor forskerens erkendelsesinteresse er iagttagelsen af selve objektet. Den epistemologisk orienterede videnskabsteori foretager derimod 2. ordens iagttagelser. Det betyder, at forskeren iagttager iagttagelsen af det iagttagede. At foretage iagttagelser af, hvordan skolens professionelle beskriver elever i den skolepsykologiske journal, er derfor en 2. ordens iagttagelse, idet det er skolefeltets iagttagelse af elevernes adfærd, der er genstand for forskningens iagttagelse og erkendelsesinteresse. Eksempler på spørgsmål, der handler om 2. ordens iagttagelser: Hvordan eleven er blevet gjort til et problem i almen- og specialpædagogikken, og hvordan har dette givet anledning til at legitimere bestemte forskelssætninger? Hvilke tilblivelseshistorier har problemforståelser?

Åkerstrøm Andersen argumenterer for anvendelsen af begrebet analysestrategi fremfor metode, der tilhører den ontologisk orienterede videnskabsteori. For at foretage 2. ordens iagttagelser er det påkrævet, at forskeren udvikler en analysestrategi for at undgå, at

udvælgelsen og arbejdet med empirien bliver for tilfældig, hvilket han kritiserer mange konstruktivistiske analyser for at være (Åkerstrøm Andersen 1999, 15). Ved at anvende begrebet analysestrategi fremfor metode understreges, at strategien (og forskerens iagttagelse) kunne have været anderledes, og at enhver analysestrategi derfor er udtryk for et valg og en bestemt måde at konstruere analysegenstanden på. Et valg, der kunne have ledt til andre analyser og konklusioner, hvis andre analysestrategier var blevet valgt. På baggrund af denne forståelse argumenteres i kapitel 3 for den nutidshistoriske tilgang (Hultqvist og Peterson 1995) som valgt analysestrategi til at iagttage problemforståelser og forskelssætninger.

Det vidensarkæologiske blik

Vidensarkæologien og genealogien hos Foucault er to forskellige analysestrategier, der er fælles om det epistemologiske udgangspunkt (Åkerstrøm Andersen 1999). Ifølge Howarth kan de begge betragtes som forarbejder til det, der senere udvikles som problematiseringsmetode (Howarth 2005, 102). Både vidensarkæologien og genealogien har i afhandlingens epistemologiske forehavende haft betydning for afhandlingens arbejde med at operationalisere problematiseringsbegrebet.

Videnskaber som psykiatri, lingvistik og økonomi bør fx kortlægges som sproglige fænomener, hvor der ikke kan afkodes oplagte logiske strukturer eller arkitekturer (Foucault 1992, 37). Vidensarkæologiens anliggende er at beskrive, hvordan de videnskabelige diskurser er konstitueret som diskursive formationer. For at undersøge, hvordan elementer i en diskursiv formation som psykiatrien fungerer, er det nødvendigt at forstå systemet for spredningerne.

"Whenever one can describe, between a number of statements, such a system of dispersion, whenever, between objects, types of statement, concepts, or thematic choices, one can define a regularity (an order, correlations, positions and functionings, transformations), we will say, for the sake of convenience, that we are dealing with a discursive formation" (Foucault 1992, 44).

At foretage vidensarkæologi er at undersøge, hvad der kan siges og ikke siges inden for en given diskursiv formation. Formationsregler leder og former frembringelsen af diskurser, og det er vidensarkæologiens opgave at kortlægge, hvordan formationsreglerne konstruerer objekter og bestemte "udsigelsesmodaliteter" (Howarth 2005, 82). Inspireret af vidensarkæologien søger afhandlingen at fremanalysere problematiseringer, der har haft betydning for problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken. Jf. vidensarkæologien medfører problematiseringer bestemte regler for, hvad der kan siges og ikke siges.

I afhandlingens kapitel *Analysestrategi* argumenteres for, at problematiseringer også kan opfattes som noget, der inkluderer og ekskluderer. Såfremt man argumenterer for, at

problematiseringer også er omfattet af det, Foucault kalder talehandlinger, så kan disse også betragtes som udelukkelsesprocedurer. Udelukkelsesprocedurerne gør sig gældende som eksklusionssystemer, der markerer grænserne mellem 1) det tilladte/forbudte, 2) det fornuftige/det gale og 3) det sande/falske (Foucault, 2001). Forstås problematisering som en udelukkelsesprocedure, kan problematiseringen læring derfor dreje sig om: at nogle former for adfærd gøres tilladelige og andre forbudte, at læring identificeres med fornuft og udgrænser noget som ufornuftigt, at læring positioneres som en sand videnskabeliggjort måde at tale om pædagogiske fænomener på, der udgrænser anden viden som forkert/usand.

Afhandlingens genstandsfelt: problemforståelser og forskelssætninger kan iagttages som udtryk for de forskellige eksklusionssystemer, som det kan være op til vidensarkæologien at afdække. De i indledningen iagttagede individualiseringsspor, læring og diagnosticering, kan analyseres som oplagte udtryk for fornuft/galskab som udelukkelsesprocedure, selvom de to andre udelukkelsesprocedurer også er i spil.

"... modstillingen af fornuft og galskab. Siden Middelalderen har den gale været den, hvis diskurs ikke kunne sættes i kredsløb som andres: det hænder, at hans ord holdes for intetsigende og ikke fremførte, uden hverken sandhed eller vigtighed, uegnet til at stå til troende for retten, uegnet til at gøre akter eller kontrakter retsgyldige, ja uegnet til, i ofringen ved messen, at muliggøre transsubstantiationen, at gøre legemet af brødet" (Foucault 2001, 13-14).

For at kunne definere og producere sig selv som fornuftig er fornuften afhængig af at kunne udskille galskaben som ufornuftig (Åkerstrøm Andersen 1999). At ekskludere noget for at kunne inkludere det fungerer derfor som diskursens måde at bekræfte sig selv:

"Sygdom er et eksempel på en inkluderende eksklusionsform. Sygdom er en position i samfundet. Ved at gøre galskab til en sygdom kan man kontrollere det, der er ekskluderet fra samfundet" (Åkerstrøm Andersen 1999, 32-33).

Forstået i denne afhandlings tematik kan læring fx udgøre en problematisering, der konstituerer sig ved at udgrænse visse former for adfærd som fx 'ikke-læringsparat'. Ved at diagnosticere adfærden kontrolleres den og fungerer som en bekræftelse for problematiseringen læring. Adfærden inkluderes som ufarlig gennem diagnosticeringen. Problematiseringer konstituerer sig ved at ekskludere og inkludere. Jf. Foucault er viljen til sandhed blevet det vigtigste eksklusionssystem, hvor "sandhedsdiskursen" dominerer inden for en lang række områder: pædagogikken, psykologien, de strafferetlige procedurer og i de økonomiske rationalitetsformer (Foucault 2001, 17-18). Problematiseringer er derfor også konstitueringer af sandheder gennem udelukkelse af anden viden som usand.

Det genealogiske blik

I et genealogisk afsæt iagttager afhandlingen problematiseringer som opkomster, der kan fremanalyseres som aflejringer af forskellige rationalitetsformer, i afhandlingen benævnt dispositiver. Den genealogiske tilgang er ude i et diagnostisk forehavende, der beskæftiger sig med diskursers og begivenheders historiske tilblivelsesprocesser. "Opkomsten er altså kræfters entré på scenen; det er deres opbrud, springet i hvilket de sætter af fra teaterets kulisser" (Foucault 1983, 91). Opkomster analyseres i den genealogiske optik ikke som rent deskriptive anliggender, men som udtryk for forandringen af et styrkeforhold. Opdraget for genealogien er derfor at analysere, hvordan opkomster kan analyseres som resultater af diskursive kampe og forskellige rationalitetsformers sammenstød. Dette involverer en dagsorden, hvor genealogien adskiller historien fra metafysikken, for:

"Historien har vigtigere ting at foretage sig end at være filosofiens tjenestepige og fortælle om sandhedens og værdiens nødvendige fødsel; den må være den differentiale erkendelse af energi og svigt, af ophøjethed og sammenbrud, af gifte og modgifte. Historien må være videnskaben om lægemidlerne" (Foucault 1983, 89-90).

Historien analyseres i genealogien som brud mellem kontinuitet og diskontinuitet, som kan være tegn på forandringerne i en bestemt periodes epistemologi, hvorved der kan gives plads til, at noget nyt kan få sin tilsynekomst. Men der er ingen bestemt logik i brudene, der derimod må analyseres som "herredømmeforholdenes tilfældige spil" (Foucault 1983, 91). Med genealogien identificeres et vigtigt skifte i analysetilgang i forhold til vidensarkæologien:

"Mens arkæologen bærer tilskuerens maske og simpelthen beskriver diskurser, diagnosticerer genealogen samtidens problemer og foreslår en kur mod dem, ved at undersøge hvordan de er fremkommet og blevet dannet historisk set. I stedet for den "glade positivist," der kortlægger udsagns fremtrædelsesform og regelmæssigheder, er Foucault nu en engageret kritiker af de diskurser, han udforsker" (Howarth 2005, 108).

Med inklusion som eksempel kan vidensarkæologien analysere, hvordan inklusion har konstitueret sig som diskursiv formation: efter hvilke regler diskursen om inklusion har formet sig og konstituerer sine objekter. Genealogien er orienteret mod at analysere de mulighedsbetingelser, der gjorde, at opkomsten af inklusion er mulig; hvordan kan inklusionsbegrebets opkomst fx ses som udtryk for en ny konkurrerende italesættelse af pædagogikkens opgave i almen- og specialpædagogikken?

Tre kundskabsfelter

På baggrund af den epistemologiske tilgang tager afhandlingen afsæt i tre forskellige, men forbundne kundskabsfelter. Det første kundskabsfelt betegnes her som Foucault inspireret uddannelsesforskning, der har almenpædagogikken som genstandsfelt, hvor analyserne i afhandlingen trækker på såvel den internationale forskning (Fendler 1998; Popkewitz 2008;

Rose 1998; Hultqvist 2008, 2006 m.fl.) som den danske forskning (Herman 2003, 2007; Krejsler 2008; Staunæs 2011; Øland 2007 m.fl.). Internationalt beskrives dele af forskningstraditionen som governmentality studies. Dette kundskabsfeltet analyser af almenpædagogikken er benyttet i afhandlingens indledende iagttagelse af læring som et periodetypisk individualiseringsspor.

Det andet kundskabsfelt er den nutidshistoriske tilgang, som har begrebsforståelsen til fælles med det første kundskabsfelt. Med begreber som problematisering og dispositiv skriver afhandlingen sig ind i et kundskabsfelt, hvor den nutidshistoriske tilgang anvendes til at foretage en samtidsdiagnostik.² Nutidshistorie har inspireret governmentality studies (Hultqvist og Peterson 1995) og er den skandinaviske oversættelse af Foucaults tilgang 'history of the presence' (Roth 1981). Nutidshistorien har til hensigt i et epistemologisk forehavende at problematisere nutiden gennem sammenligning med en anden periodes parallelle problemstillinger. Den nutidshistoriske tilgang ses i nogle af de nævnte skoleanalyser inden for den Foucault inspirerede uddannelsesforskning, fx i Popkewitz's analyser af cosmopolitanism som styringsrationale i skolens forskelsproduktioner siden Oplysningstiden (Popkewitz 2008), og i Hultqvists analyser af, hvordan forestillingen om fremtiden har virket som et styringsrationale i konstruktionen af elever som lærende subjekter (Hultqvist 2008, 2006). Nutidshistorien gør brug af vidensarkæologien og genealogien i sin tilgang. I den genealogisk tradition kan som inspiration nævnes Kaspar Villadsens analyser af det sociale arbejdes genealogi, hvor der foretages en genealogisk analyse af, hvordan nutidige principper i det sociale arbejde kan paralleliseres i tidligere historiske perioder (Villadsen 2004).

Afhandlingens undersøgelser af problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken skriver sig dermed ind i et epistemologisk kundskabsfelt, hvor nutidige forhold kontrasteres gennem undersøgelsen af tilsvarende problemstillinger i en anden periode. Som en del af ambitionen på dette kundskabsfelt argumenteres i kapitel 3 for en operationalisering af begrebet problematisering.

Forskning i specialpædagogik er afhandlingens tredje kundskabsfelt. Problemforståelser og forskelssætninger i skolen og valget af den skolepsykologiske journal som analyseobjekt udgør i sig selv en del af genstandsfeltet for forskningen i specialpædagogik. Valget af genstandsfelt er derfor definerede for afhandlingens positionering i forhold til specialpædagogik som kundskabsfelt.

Kundskabsfeltets analyser har inspireret afhandlingens iagttagelse af diagnosticering som et andet periodetypisk individualiseringsspor (Bryderup 2011; Langager 2008, 2011), hvor der i denne iagttagelse også trækkes på epistemologisk orienterede forskningstilgange (Brante 2011; Brinkman 2010; Rose 2010). Afhandlingen tager desuden et analytisk afsæt i det, der inden for forskningen i specialpædagogik er blevet betegnet som dilemmaperspektivet (Clark

² Som Foucault fx gjorde det i Galskabens historie (Foucault 1973) og Overvågning og straf (Foucault 2002).

et al. 1998; Nilholm 2007, 2010), hvor der argumenteres for, at udskillelse og kategorisering er et vilkår for skolens virksomhed, der aldrig fuldt ud vil kunne undgås. Afhandlingen argumenterer for, at dette perspektiv udgør et interessant afsæt for en epistemologisk analyse af problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken.

Forskningspositionen konstrueres således med udgangspunkt i tre kundskabsfelter, hvor det er en del af afhandlingens kundskabsambition, at forskningsfeltet i specialpædagogik og det forbundne genstandsfelt kan inspireres af de to først definerede kundskabsfelter.

Vidensposition

Pædagogik som videnskabelig disciplin

Afhandlingens forskningsposition er pædagogik som videnskabelig disciplin (Durkheim 1975; Grue-Sørensen 1965), hvilket desuden kan betegnes pædagogik som teoretisk teori (Brinkkjær & Nørholm 2000). Det har implikationer for undersøgelsen af afhandlingens genstandsfelt, som der vil blive redegjort for. I forhold til afhandlingens kundskabsfelt betyder det, at afhandlingen ser det som sit primære opdrag at forstå, forklare og beskrive pædagogiske fænomener fremfor at bedømme eller at korrigere dem, fx ved at give handleforskrifter. Dette har betydning for, hvordan afhandlingen positionerer sig i forhold til det specialpædagogiske forskningsfelt. I det forehavende arbejdes der på at producere ny viden om problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken, som kan informere forskningen i specialpædagogik. Derimod afgrænser afhandlingen sig fra at bidrage til udvikling af professionsfeltet.

Positionen i afhandlingen er dermed analytisk-deskriptiv i sit forehavende og har en ren forståelsesinteresse. Med brug af problematiseringsbegrebet analyseres pædagogiske fænomener, som de kommer til udtryk i almen- og specialpædagogikken, og i dette forehavende bestræber afhandlingen sig på at producere ny viden til forskningen i specialpædagogik, hvilket på den anden side ikke udelukker, at der produceres viden, der kan inspirere professionsfeltet.

Tre forskellige vidensformer

I det følgende skelnes mellem pædagogik som videnskabelig disciplin (teoretisk teori), pædagogik som praktisk teori og pædagogik som kunst (Durkheim 1975; Brinkkjær & Nørholm 2000). Pædagogik som videnskabelig disciplin har som sit primære anliggende at beskrive, fortolke, analysere og definere til at have opdragelse som sit genstandsfelt.

"I al denne forskning drejer det sig ganske enkelt om at beskrive nuværende eller forhenværende fænomener, eller at efterforske årsagerne, eller fastslå deres virkninger. De

udgør en videnskab; det er hvad opdragelsesvidenskaben er, eller rettere, hvad den ville være" (Durkheim 1975, 67).

Pædagogik som videnskabelig disciplin (dvs. som teoretisk teori) omtales her som opdragelsesvidenskab, hvormed en række forskellige forhold indregnes under disciplinens genstandsfelt: opdragelsens og de pædagogiske metoder sociologi og historie, fx "hvordan vores pædagogiske institutioner blev grundlagt" (ibid. 67), hvordan opdragelsessystemer og pædagogiske metoder virker i forskellige kontekster, og opdragelsens forbindelse til politiske, religiøse og økonomiske forhold (Grue-Sørensen 1965, 17-18). Pædagogik som videnskabelig disciplin kan beskrives som teoretisk teori (Brinkkjær & Nørholm 2000), hvorved forskellen til praktisk teori understreges.

Pædagogik som praktisk teori har mål og midler som sit anliggende og har som sit primære formål at foreskrive pædagogiske handlinger (Grue-Sørensen 1965, 24). Den type vidensform er orienteret mod fremtiden.

"Deres mål er hverken at beskrive eller forklare det som er, eller det som har været, men at bestemme det, som bør være. De er hverken orienteret mod nutiden eller fortiden, men mod fremtiden. De har ikke til hensigt trofast at udtrykke de givne realiteter, men at forordne forskrifter for opførsel. De fortæller os ikke: dette er det eksisterende, og dette er årsagen, men siger os, dette er, hvad der skal gøres" (Durkheim 1975, 68).

Til forskel fra pædagogik som kunst er der ikke tale om vandtætte skodder mellem de to ovenstående vidensformer, hvor pædagogik som analytisk disciplin fx kan fungere informerende for praksisteori, og pædagogik som praktisk teori kan basere sig på analytisk teori (Durkheim 1975, 70). Som den tredje type pædagogik omtales hos Durkheim: pædagogik som kunst, der kan være en følge af læreres refleksion. "Man kalder også den praktiske erfaring, læreren har erhvervet i kontakt med børnene og under udøvelsen af sin profession, for kunst. Men denne erfaring er umiskendeligt en helt anden ting end pædagogernes teorier" (Durkheim 1975, 68), som også kaldes "ren praksis uden teori" (ibid., 69). Hvor pædagogik som videnskabelig disciplin baserer sig på det, der har fundet sted, forholder pædagogik som praktisk teori sig til det, der skal finde sted, hvorimod pædagogik som kunst forholder sig til selve gerningsøjeblikket (Brinkkjær & Nørholm 2000, 38).

Foreløbigt kan opsummeres: afhandlingen positionerer sig som pædagogik som videnskabelig disciplin. Genstandsfeltet for analysen er problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken. Dette genstandsfelt er et felt, der har været belyst af det specialpædagogiske forskningsfelt, ligesom valget af primært analyseobjekt, skolepsykologiske journaler også har været et felt inden for dette forskningsfelt.³

³ Om end dette med nyere ph.d.- afhandlinger også har skrevet sig ind i andre discipliner som psykologi, sociologi og historie (Bendixen 2006; Ydesen 2010).

I kapitlet *Analysestrategi* operationaliseres analyseobjektet i en Foucault inspireret tilgang, hvor journalen iagttages som en særlig teori om eleven, der ligeledes definerer en bestemt form for specialpædagogisk praktik. I dette blik konstrueres journalen som en teknologi, der i kraft af sandhedsregimer som psykologien og psykiatrien legitimerer elevens status som problem i almen- og specialpædagogikken.

Forskning i specialpædagogik

I dette afsnit argumenteres for, at afhandlingens iagttagelse af problemforståelser og forskelssætninger i skolen kan betragtes som en 2. ordens iagttagelse inden for forskning i specialpædagogik. Det gøres ved at følge Claes Nilholms skelnen mellem specialpædagogik som virksomhed og specialpædagogik som forskningsfelt (Nilholm 2007).

Specialpædagogik som virksomhed handler om specialpædagogikkens samfundsmæssigt definerede opgave, der sætter sig igennem i en bestemt type praktik og logik i institutioner, hvor professionelle udøver bestemte handlinger i forhold til brugerne ud fra nogle faglige forståelsesrammer. Den specialpædagogiske virksomhed kan være genstand for forskning i specialpædagogik:

”Forskning om specialpædagogik innebär en reflektion ’over och/eller undersökning av specialpædagogikken som verksamhet. Med reflektion menar jag här att verksamheten belyses utifrån vetenskapligt perspektiv, dvs. utifrån vetenskapelige frågeställningar, metoder och teorier” (Nilholm 2007, 13).

Specialpædagogik som virksomhed er præget af en dobbelthed. På den ene side har den til formål at tilvejebringe støtte, indsatser og ressourcer for mennesker, der er blevet segregeret i skolen og i samfundet. Dvs. det handler om at definere nogle specialpædagogiske indsatser, der skal fungere så effektivt som muligt. Samtidig handler specialpædagogikken om segregerings- og udskillelsesprocesser (Nilholm 2007). Begge dele kan være genstandsfelt for forskningen i specialpædagogik.

Nilholm argumenterer for at skelne mellem specialpædagogisk forskning, som er for tæt knyttet til professionens interesser og forskning i specialpædagogik, som jf. ovenstående drejer sig om at belyse specialpædagogisk virksomhed (Nilholm 2010, 18). På baggrund af Nilholms adskillelse kan begrebet specialpædagogisk forskning derfor kritiseres for ikke at have adskilt sig fra specialpædagogik som virksomhedsområde og dermed de professionsinteresser, der knytter sig hertil. Således informeret kan forskning i specialpædagogik derfor som vidensform efterleve de definerede kriterier til pædagogik som videnskabelig disciplin (teoretisk teori), idet anliggendet primært er analytisk deskriptivt.

I denne afhandling konkretiseres udskillelsesprocesser i skolen gennem begreberne problemforståelser og forskelssætninger, og genstandsfeltet for forskningen befinder sig derfor inden for forskning i specialpædagogik. I Kapitel 3 argumenteres for, at

problemforståelserne og forskelssætningerne i skolen kan analyseres gennem en operationalisering af begrebet problematisering.

I henhold til ovenstående gennemgang udføres i afhandlingen forskning i specialpædagogik. Det analyseres, hvordan der både i almen- og specialpædagogikken arbejdes med forskellige former for problemforståelser og forskelssætninger, der er videnskabeligt understøttede af psykologien og psykiatrien. Valget af skolepsykologiske journaler som primært analyseobjekt kan ses som en konsekvens af det valgte genstandsfelt. Den epistemologiske tilgang udgør en 2. ordens iagttagelse af problemforståelser og forskelssætninger. På den baggrund har afhandlingen som del af sin kundskabsambition at bidrage til forskningen i specialpædagogik.

Dilemmaperspektivet og organiseringen af forskelle

Forskningen i specialpædagogik opererer med forskellige modeller til at analysere udskillelsesprocesser.⁴ Ifølge Nilholm kan disse fremstilles som perspektiver på specialpædagogik, hvor et perspektiv er en måde at analysere specialpædagogiske problemstillinger på, der indeholder nogle forestillinger om, hvordan de løses (Nilholm 2007). Her har særligt to perspektiver domineret: 1) det kompensatoriske perspektiv, dvs. et medicinsk/individpsykologisk perspektiv, hvor den specialpædagogiske opgave adresseres til at dreje sig om at kompensere for problematiske egenskaber hos individet, og 2) det kritiske perspektiv, som udspringer af en sociologisk kritik af det kompensatoriske perspektiv, der kritiseres for at overse, at kategoriseringer er samfundsmæssigt og institutionelt skabte. Løsningen i dette perspektiv er, at udskillelsesprocesser må elimineres ved at fjerne de undertrykkende strukturer og konstruktioner. Med begrebet dilemmaperspektiv deler afhandlingen Claes Nilholm og Clark et al.'s kritik af det kritiske perspektiv for at bygge på forestillingen om skolesystemets ophør, i stedet betones betydningen af uddannelsessystemet grundlæggende kompleksitet og modsigelsesfuld som et grundlag for at kunne håndtere specialpædagogiske problemer (Nilholm 2007, 23; Clark et al. 1998).

Afhandlingen deler opfattelsen af, at en teoretisering over specialpædagogik må forholde sig til, at skolesystemet grundlæggende er præget af modsætninger, forskelle og dilemmaer, der betyder, at kategoriseringer fx ikke kan undgås, men er en del af skolens og dermed almen- og specialpædagogikkens vilkår (Clark et al. 1998). "In addressing this task, we have found it particularly helpful to think of the choices facing practitioners and policy makers in terms of

⁴ Inden for forskning i specialpædagogik og handicapforskning opereres med betegnelserne 'the medical model' og 'the sociale model' til at analysere udskillelsesprocesserne, som også indeholder bud på løsninger. The medical model betyder, at årsagen til problemerne placeres hos individet. The social model er en kritik af the medical model og placerer årsagen i miljøet og omgivelserne, fx ved at analysere handicapskabende strukturer. For en fremstilling af the social model se Colin Barnes og Geoff Mercer *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (Barnes & Mercer 2004). For en samlet opstilling af de forskellige models inden for handicapforskningen se Marian Corker & Tom Shakespeare: *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory* (Corker & Shakespeare 2006).

‘dilemmas’ rather than of clearly better or worse alternatives (Clark et al. 1995a, 1997).” (Clark et al. 1998, 170).

Det er et dilemma, at skolen skal tilstræbe lighed for alle elevers tilegnelse af færdigheder, men samtidig tilpasse sig elevernes individualitet, hvorved skolens målsætning for det fælles og det individuelle er modsætningsfyldt. Der argumenteres for, at en teoretisering over specialpædagogik må indbefatte en erkendelse af skolens grundlæggende dilemmaer. I forhold til afhandlingens nutidshistoriske ambition er det interessant, at Clark et al. med dilemmaperspektiver argumenterer for inddragelse af den historiske kontekst i analysen af specialpædagogik.

“It is our contention that it is now time to ‘reconnect’ special education (Dyson, 1997b). We are advocating a theoretical position which emphasizes the connection between special education and fundamental educational issues. That position calls for an analysis of special education from a perspective that is broader than the concerns of special education, that is historical and that is situated in the complexities of particular structures and practices at particular times and places. Such a position does not hold out the promise of resolving in some unproblematic way the complexities and contradictions which beset special education. However, it does promise to locate the debate around special education within a much wider context and, thereby, to reinvigorate that debate, ‘moving on’ beyond the repetitive and sterile arguments within which it has latterly become trapped.” (Clark et al. 1998, 172-173).

I konstruktionen af denne afhandlings forskningsposition medfører dilemmaperspektivet derfor at udskillelse, kategorisering og differentiering ikke iagttages som noget, der kan undgås, men må accepteres som et grundvilkår for analysen af, hvordan problemforståelser og forskelssætninger konstitueres i almen- og specialpædagogikken. Det er interessant, at der i opdraget fra Clark et al. i ovenstående citat ligger en fordring til forskeren om at underkaste de grundlæggende dilemmaer en historisk analyse. Inspireret af dette argumenteres for, at afhandlingens nutidshistoriske analyse af problemforståelser og forskelssætninger bidrager til forskningen i specialpædagogik.

Inspireret af Popkewitz argumenteres i afhandlingen for, at dette dilemma er præget af og påvirkes af eksklusions- og inklusionsprocesser, der kan gøres til genstand for analyser af, hvordan skolen historisk har produceret og organiseret forskelle (Popkewitz 2008). Ifølge Rose har opkomsten af psykologien haft afgørende betydning for disciplineringen af forskellene i skolen (Rose 1998) Det, der i dette afsnit er blevet betegnet som dilemmaperspektivet i forskningen i specialpædagogik, undersøges i afhandlingen som et forhold, der konstitueres forskelligt i historiske perioder, hvor disse konstruktioner kan analyseres gennem begreberne problematisering og dispositiv i en nutidshistorisk analyse.

To individualiseringsspor

Diagnosticering

I tråd med afhandlingens indledning argumenteres for, at genstandsfeltets problemforståelser og forskelssætninger i skolen er præget af to individualiseringsspor: diagnosticering og læring, der udgør to forskellige, men parallelle måder, hvorpå eleven positioneres i en individualitet. Inden for forskningen i special- og socialpædagogik sættes der et kritisk spørgsmålstejn ved, at diagnosticering og medicinering har vundet indpas i forståelsen af børns problemer, der hvor sociale og miljømæssige faktorer før blev inddraget i analysen af problemerne (se evt. Bryderup 2011; Hedegaard-Hansen 2011; Langager & Sand Jørgensen 2011). Stigningen i antallet af diagnosticeringer analyseres som en følge af medicinalindustriens interesser, udviklingen i hjerneforskningen og udviklingen i forskellige former for scanningsteknologier, der samlet set får betydning for forståelsen af social- og specialpædagogikkens målgrupper (Langager 2008, 11). De professionelle inden for feltet forventes at arbejde med diagnostiske forklaringer som del af deres virksomhed. Forskningsanalyser har peget på, at diagnosticeringstendensen i almen-, special- og socialpædagogikken har fået en afgørende betydning for, hvordan elevers problemer fortolkes og dermed for handlegrundlaget i den pædagogiske praksis (Bryderup 2011). Det viser sig bl.a. ved, at diagnoserne omsættes på en manualiseret måde i den didaktiske og pædagogiske praksis (Hedegaard-Sørensen 2011).

Diagnosticering som fænomen udfordrer spørgsmålet om individuelt ansvar. Ifølge Langagers forskning omgærdes diagnosen, i kraft af udviklingen i hjernevidenskaben, af en ny form for positivitet, der medfører fralæggelse af individuelt ansvar for de diagnosticerede og deres forældre (Langager 2008; Langager og Sand Jørgensen 2011). Konsekvensen er et nyt skel i problemforståelserne blandt børn, idet selve diagnosen omgærdes med en form for eksklusivitet, idet den udløser ressourcer for et barn, hvorimod børn med sociale og faglige problemer (og deres forældre) klientgøres og pålægges krav om selvnormalisering.

"De nyligt diagnosticerede er potentielt kommet "ind i varmen", mens taberne i spillet om ressourcer og imødekommende hjælp og støtte frem for sanktioner og krav om "at tage sig sammen" er blevet "de næst yderste" i spektret mellem de "helt normale" og de traditionelt "yderst" placerede, dem der bærer en diagnose." (Langager og Sand Jørgensen 2011, 33).

Billedet kompliceres af, at en diagnose som ADHD kan optræde i kombination med flere andre diagnoser relateret til angst, depression og adfærdsforstyrrelser m.m. Tendensen går i retning af, at børn diagnosticeres med "sammensatte vanskeligheder," og tidligere specialpædagogiske problembeskrivelser som adfærdsvanskeligheder og indlæringsvanskeligheder rubriceres som "tillægsdiagnoser", hvorved sociale og emotionelle problemer omfattes diagnosticeringen (Langager og Sand Jørgensen 2011, 24). Ifølge afhandlingens forforståelse bør tendensen til at diagnosticere anderledeshed i en positivitet,

og den parallelle klientgørelse af de ikke-diagnosticerede anderledes analyseres i en forbindelse med periodetypiske problematiseringer og rationaler.

Påpegningen af tendensen til diagnosticering ses ikke kun inden for forskningen i special- og socialpædagogik, men analyseres som en tidstypisk samfundsmæssig tendens (Brinkman 2010, 2011; Rose 2009, 2010). I antologien "Det diagnosticerede liv" analyseres diagnosen ud fra en række faglige discipliner, hvor hovedargumentet er, at fænomener, der før sås som en del af menneskelivet, i højere grad patologiseres ud fra medicinske og psykiatriske termer, hvor uro fx bliver til ADHD (Brinkman 2010). Ifølge Rose handler brugen af diagnoser i samfundet hverken om, at mennesker er mere syge end tidligere, eller at psykiatrien er blevet bedre til at diagnosticere problemerne tidligt, men om at psykiatrien har fået tiltagende betydning som forklaringsmodel for almene menneskelige og eksistentielle problemer (Rose 2010; Brinkman 2011).

"... vi er vidner til en 'psykiatisering' af den menneskelige tilstand. Ved at forme vores etiske systemer, vores relationer til os selv, vores vurderinger af, hvilken slags mennesker vi ønsker at være, og hvilke liv vi ønsker at leve, er psykiatrien ligesom resten af lægevidenskaben fuldt ud involveret i at gøre os til den type mennesker, vi er blevet." (Rose 2010, 52-53).

Brinkman argumenterer for, at psykologien gennemløber en øget psykiatisering, som truer psykologiens videnskabelige autonomi, hvilket læreres omfattende brug af ADHD diagnosen er et eksempel på (Brinkman 2011). Neuropsykologiens tiltagende betydning medfører en ny form for biologisme og biopolitik i synet på mennesket, og de måder det subjektiveres på inden for pædagogik, psykologi og psykiatri (Rose 2009). Det betyder et skifte fra, at mennesket betragtes som et psykologisk selv til, at det er blevet et biologisk selv, hvor psykiatrien fungerer optimerende for konstitueringen af det, der opfattes som den sande viden om mennesket. Inspireret af Rose kan diagnosticeringen forstås som et tegn på, at mennesket i stigende grad omfattes af et biologisk borgerskab, hvor det at forholde sig til sig selv, forvalte sine sygdomme, skavanker og diagnoser bliver del af statens projekt (Rose 2009).

"Her er det enkelte individ engageret som fornuftigt, men også foretagsomt individ, der aktivt former sit livsforløb gennem valg, aktiviteter, som strækker sig til en søgen efter sundhed over for frygten for sygdom og en forvaltning af risiciene – nu de genetiske modtageligheder – for sygdomme" (Rose 2009, 205).

Den svenske sociolog Thomas Brante argumenterer for, at stigningen i antallet af diagnoser skyldes, at neuropsykiatrien⁵ har fået status af at være et sandhedsregime, der har opnået hegemoni som videnskabelig disciplin, hvilket fører en biologisme med sig i synet på

⁵ Ifølge Brante er neuropsykiatrien "en kombination af neurologi og psykiatri. Neurologien beskæftiger sig med de centrale og perifere nervesystemers sygdomme. Psykiatrien beskæftiger sig med psykiske forstyrrelses udtryk, årsager og behandlingsformer. Neuropsykiatriens objekt er således *relationen* mellem sygdomme i nervesystemet og psykiske sygdomme eller forstyrrelser" (Brante 2011, 53).

menneskelig afvigelse (Brante 2011, 73). Blandt de ikke-videnskabelige grunde til hegemonien hører udover medicinalindustriens interesser og professionsinteresser, at neuropsykiatrien fungerer samfundsmæssigt stabiliserende: "Neuropsykiatriske diagnoser er en forholdsvis billig metode til udpegning af problemer og opretholdelsen af den sociale orden" (Brante 2011, 62).

Mens psykologien som videnskab og skolens professionelle anvender psykiatriske forklaringer, er der samtidig tale om en divergerende tendens, hvor psykologien gennem begreber som coaching og mindfulness positionerer den lærende i et evigt arbejde med selvoptimering (Brinkmann 2011, 7-8). Men det ændrer ifølge Brinkmann ikke ved, at psykologien som videnskab i stigende grad inddrager psykiatriske modeller i forklaringerne på menneskelig afvigelse, og at den psykiatriserende tendens ses i tendensen til diagnostiske forklaringer i skolesystemet.

Diagnosticering betragtes jf. ovenstående som en bestemt form for individualiserende måde at konstruere afvigelse på, der er ledet af samfundsmæssige rationaler, og som får betydning for, hvordan afvigelse konstitueres i uddannelsessystemet gennem psykiatriske termer. Diagnosticeringen fungerer konstituerende for de professionelles problemforståelser og virker legitimerende for eksklusion af elever til specialundervisning. I konstruktionen af problemforståelser ses et skred fra sociale og miljømæssige forklaringer mod individuelle forklaringsmodeller i de professionelles problemforståelser og måden, hvorpå der forskelssættes. Diagnosticering er et udtryk for en individualiserende tendens i almen- og specialpædagogikken.

Læring

Som parallelt individualiseringsspor i forhold til diagnosticering har den danske og den internationale Foucault inspirerede uddannelsesforskning peget på læring. Skolen præges af en type individualisering, der fx kan aflæses i den betydning, som både lærings- og kompetencebegrebet har fået i den måde, som både den professionelle og den lærende subjektiveres på (Krejsler 2008; Herman 2007). Relationerne mellem den lærende og læreren iscenesættes ifølge Krejsler gennem en individualiseringsdiskurs, der er kendetegnet ved at skellet mellem det faglige og det personlige udviskes, og at pædagogik omgærdes af en personliggørelse, hvilket får betydning for den måde læreren udøver sin faglighed og tilrettelægger sin didaktik (Krejsler 2008, 64).

"Forestillinger om individualitet og autonomi indgår her som uhyre produktive elementer, når det enkelte individ skal lære at opfatte det, som han forventes at gøre, som havde han selv valgt at gøre det (Krejsler, 2003/2001)." (Krejsler 2008, 68).

Gennem praktikker som projektarbejdet, logbogen og den sociale kontrakt positioneres eleven som frit og selvansvarligt individ, der tager ansvar for sin læring. Dette hænger sammen med, at 1990'ernes folkeskolelov definerede det som en opgave for folkeskolen at

varetage elevens "alsidige, personlige udvikling", hvorved både elev og lærer forpligtes til at varetage elevens selvudvikling som en kompetenceudvikling, der medfører, at elevens selvforhold er blevet til et didaktisk anliggende mellem lærer og elev (Herman 2003, 2007).⁶

"I denne situation, hvor lærerens traditionelle vidensautoritet og afledte ledelse/administrative suveræniteter er svækket, træder eleven frem i en ny skikkelse. Med læringsbegrebet tilføres eleven en lang række kompetencer, der ikke skal tillæres, men stimuleres i undervisningen; eleven er ikke modtager af kundskaber og færdigheder, men producent af viden" (Herman 2007, 106).

Kompetencebegrebet analyseres af Herman som udtryk for en forening af to tidstypiske måder at problematisere skolen på, hvor den ene handler om elevens realisering af sig selv og den anden om elevens optimering i en velfærdsstatslig effektiviseringslogik båret af en økonomisk rationalitet. De to meget forskellige tematiseringer forenes "gennem ideer om kompetenceudvikling gennem livslang læring båret af lyst" (Herman 2007, 95).

Brugen af elevplaner viser, at relationen mellem læreren og den lærende er blevet et kontraktligt forhold (Åkerstrøm 2003). Den sociale kontrakt udgør en symbolsk positionering af borgeren, hvor retten til faglig og personlig udvikling er transformeret til en forpligtelse til at realisere sig som frit subjekt. "Kontrakten forpligter til en oversættelse af sig selv som fri. Eller mere foucaultsk formuleret: Det er en forpligtelse til transformation af sig selv i retning af at vælge sig selv som fri" (Åkerstrøm 2003, 124).

Læringsbegrebets udbredelse hænger sammen med, at det at kunne være fleksibel, er blevet en selvstændig økonomisk værdi, når det drejer sig om at skabe produktivitet på arbejdsmarkedet i en globaliseret økonomi (Fendler 1998). Lynn Fendler argumenterer for, at uddannelsessystemet reproducerer økonomiske optikkers krav til fleksibilitet i uddannelsesplaner og i pædagogiske praktikker (Fendler 1998, 2).

..."the education of flexible souls does not necessarily constitute an instance of emancipation, release, or empowerment. Rather, the educated subject is produced as the effect of the confluence of current discursive practices. In one aspect, the definition of flexible has come to mean response-ready and response-able; and definition of freedom has come to mean the capacity and responsibility for self discipline" (Fendler 1998, 20).

Uddannelsessystemet får til funktion at producere fleksible og omstillingsparate personligheder, hvor sjælen bliver stedet, hvor formateringen af personligheden forventes at finde sted. Adgangen til sjælen er blevet et interventionsfelt i uddannelsessystemet, hvor den enkelte må være parat til at indgå med sin sjæl som investering (Fendler 1998, 6). Dette sjælsarbejde foregår ved, at den enkelte elev skal lære betydningen af at være motiveret, at

⁶ I 2000'erne er det imidlertid fagligheden og kundskaberne, der er i fokus, men for både 1990'erne og 2000'erne gælder, at eleven skal realisere sig som unikt individ (Herman 2007).

indeholde den rette positive attitude og en villighed til, at alle træk ved personligheden kan gøres til genstand for læring.

Forskellige vidensregimer positionerer individet som frit og ansvarligt subjekt. Her har særligt psykologien betydning som et vidensregime, der råder over en række individualiserende teknologier (Rose 1998; Fendler 1998). Det psykologiske blik er blevet et sandhedsregime, der konstituerer elever som psykologiske subjekter:

"As objects of a certain regime of knowledge, human individuals become possible subjects for a certain system of power, amenable to being calculated about, having things done to them, and doing things to themselves in the name of psychological capacities and subjectivity" (Rose 1998, 115).

Psykologien som disciplin er betydningsfuld for skolens differentieringsprocesser og for de samfundsmæssige og politiske rationaler, fordi det som vidensregime tilbyder en organisering af de menneskelige forskelle, der derved systematiseres og individualiseres. Ifølge Rose fungerer udviklingspsykologien med sine individualiserende teknikker som en udviklingsdiskurs, der iscenesætter barnet i en kontinuerlig udviklingsproces:

"Utvecklingsdiskursen etablerade et perceptionssystem som var kapabelt att tilägna sig alla livest kännetecken som kunde konstrueras som föränderliga över tid. Detta system tillagnade sig livet i en form som kunde ge verkningar genom några få enkla operationer: framskriden eller efterbliven? Hur många månader? I tabellen dras livet samman till det ännu inte systematiserade, det ännu inte avvägda och det ännu inte normaliserade." (Rose 1995, 191).

Fendler argumenterer for, at uddannelsessystemet subjektiverer elever som fleksible sjæle, hvilket ikke er det samme som frie individer, men en særlig type selvledelse, der er ledet af developmentality (udviklingsrationalitet), som er en sammentrækning af governmentality og 'developmental psychology' (Fendler 1998).

"Historically the deployment of psychology in education occurred together with the deployment of efficient (or "scientific") management and behaviorism. This particular discursive configuration constructs a mode of subjectification I call developmentality..." (Fendler 1998, 8).

Udviklingspsykologien er blevet et vidensregime, hvor magt udøves gennem normaliseringsteknologier i skolen, der er i overensstemmelse med statens overordnede bestræbelser på at formatere elever som produktive og fleksible sjæle.

I sine undersøgelser af det danske skolegangsfelt i 00'erne argumenterer Øland for, at de progressive pædagogikformer fungerer som et praksisregime, der iscenesætter elevens selvansvar i læringen gennem forskellige former for selvteknologier, hvor eleven problematiserer sig som frit og aktivt subjekt (Øland 2007, 39). Øland argumenterer for, at den progressive pædagogik positionerer elever i en mangeltænkning, der implicerer, at:

"Både lærere og elever er spundet ind i en uendelig og aldrig ufærdig udviklingsmentalitet, der fastholder dem som nogen, der skal lære, nogen der ikke kan endnu, nogen som altid allerede er i gang med at lære." (Øland 2007, 273-274).

Konstruktionen af det frie selvansvarlige elevsubjekt understøttes af både udviklingspsykologien og de progressive pædagogikformer, der som vidensregimer betjener sig af teknologier som dialogpædagogik og fællessamtaler, der gør, at relationen mellem lærer og elev etableres som tilsyneladende fri (Øland 2007, 278).

Ifølge Hultqvist indgår forestillingen om fremtiden i uddannelsessystemets logik som en effektiv strategi for ledelsen af eleven som lærende subjekt (Hultqvist 2008, 2006). Forestillingen bliver effektiv, fordi den gør subjektet i stand til at forvalte sig selv som lærende subjekt gennem risikovurderinger.

"Fremtiden handler ikke, vil jeg hævde, om den tid, der ligger foran os. Den er en teknologi, som organiserer og skaber subjekter, skolebarnet, læreren og forældrene, og under begivenhedernes gang forbinder den tillige de to styringspoler: styringen af individet og styringen af befolkningen." (Hultqvist 2008, 160).

Fremtiden er dels en effektiv styringsteknologi i en globaliseret økonomi, men den fungerer også effektivt i måden, hvorpå den enkelte administrerer sig selv og sin tid, idet den indgår en alliance med læringsbegrebet. "Læringsbegrebet er både en teknik og en opfordring til hver enkelt til at forberede sig på at stå over for en fremtid, som er mere usikker end nogensinde tidligere." (Hultqvist 2008, 163).

Som styringsteknologi indskrives forestillingen om fremtiden sig i nationale programmer og standarder for uddannelsesplanlægning, i de enkelte skolers curricula, i de pædagogiske metoder og i relationen mellem læreren og den lærende. Overordnet indgår fremtiden altså som en bestemt måde at organisere nutiden på, hvor individet subjektiveres til at vurdere og minimere risici (Hultqvist in Krejsler 2008, 185).

The lifelong learner som ideal bør ifølge Popkewitz analyseres gennem begrebet cosmopolitanism, der siden Oplysningstiden har konstrueret eleven som rationelt og tænkende individ. Som rationale fungerer cosmopolitanism styrende for, hvordan eleven i forskellige perioder konstrueres som skolesubjekt (Popkewitz 2008, 111). Som rationale har det således tre forskellige funktioner: 1) det producerer skolesubjektet, 2) det organiserer forskelle, og definerer som sådan hvad, der bør inkluderes og ekskluderes og 3) i kraft af organiseringen producerer rationalet også udstødelse. Som styringsrationale fungerer cosmopolitanism derfor dobbelt: dels fungerer det som pædagogisk ideal, frigørende og frelsende for den enkelte, men fungerer samtidig forskelsproducerende og ekskluderende i forhold til elever, der ikke efterlever idealet om det rationelle individ. Inkluderende praktikker foregår derfor altid efter bestemte idealer, der samtidig virker ekskluderende.

Idealet om cosmopolitanism er udtryk for idealiseringen af en bestemt type skolesubjekt, men i denne bestræbelse produceres samtidig forskelle, og dette indfanger ifølge Popkewitz kompleksiteten i, at skolen både inkluderer og ekskluderer.

“School reforms, for example, are to provide an inclusive society where “all children learn” and “there is no child left behind”. The gesture is to make all children the same and on equal footing. That gesture of hope overlaps with fear of the child whose characteristics are not cosmopolitan and a threat to the moral unity of the whole. Pedagogical narratives and images of cosmopolitanism simultaneously embody the two gestures of hope and fears of the dangers and dangerous populations (...) The double gestures of cosmopolitanism are important to this study for considering how the impulses for an inclusive society produces its opposite.” (Popkewitz 2008, 4).

The “life-long learner” er prototypen på det aktuelle kosmopolitiske subjekt, hvorefter nogle elever således også forskelssættes og ekskluderes. Men “the life-long learner” er en ufuldendt udgave af det kosmopolitiske subjekt, fordi det altid er på vej, og at der derfor er noget potentielt og uendeligt over at være et lærende subjekt, der konstant skal forholde sig til det uforudsete (Popkewitz 2008, 115).

I sine deltagerobservationer fra svenske skoler analyserer Bartholdsson, inspireret af Popkewitz (1998) og Rose (1998), skolens normaliseringsmagt som en venlig magtudøvelse, der i modsætning til 1950’ernes disciplinære magtudøvelse foregår gennem anvendelse af demokratiske procedurer og udøves gennem følelsesarbejde og evalueringer, hvor eleven positioneres som følelsessubjekt (Bartholdsson 2009). Eleven må indstille sig på at være følelsessubjekt i en skolemæssig kontekst, der fx er i stand til at vise empati i forhold til lærerne og gruppen. “Det handler om at få eleverne til at betragte magtudøvelse som både selvfølgelig, god og ikke-eksisterende på en og samme tid” (Bartholdsson 2009, 114). Gennem skolens følelsesarbejde positioneres eleven som et lærende subjekt, hvortil hører viljen til at subjektivere sig som fri og ansvarlig, og hvorved der impliceres et skel i forhold til elever, der fremstår umodne, negative eller udadreagerende.

3. Analysestrategi

Introduktion – analysestrategi

Kapitlet introducerer afhandlingens analysestrategi, der overordnet benytter sig af fire metodiske greb til undersøgelsen af forskningsobjektet: problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken. De fire metodiske greb: nutidshistorie, problematisering, dispositiv og journalanalyse introduceres og operationaliseres i forhold til afhandlingens analytiske genstandsfelt. Der argumenteres i kapitlet for en sammenhæng mellem de fire greb i udviklingen af en analysestrategi. Problematisering har en særlig betydning, idet det i henhold til indledningen, er afhandlingens teoretiske kundskabsambition at operationalisere problematisering som analysebegreb.

Nutidshistorie eller 'history of the present' er Foucaults metodiske refleksion over egne analyser (Roth 1981), en kritik af den traditionelle historieskrivning, og er videreudviklet som en bestemt agenda i den amerikanske og svenske Foucault inspirerede uddannelsesforskning (Popkewitz 2008; Hultqvist og Petersson 1995), som i sin kritik af det moderne samfund opstiller en række fordringer til analysen af en nutidshistorie. Introducerende kan det formuleres, at denne tilgang drejer sig om at analysere nutidige problemstillinger gennem sammenligning med en fortidig parallelitet, i dette tilfælde almen- og specialpædagogikkens problemforståelser og forskelssætninger. Den nutidshistoriske tilgang udgør derfor en analytisk forforståelse, hvor analysestrategien udvikles gennem brug af begreberne problematisering, teknologi og dispositiv.

Problematisering betyder, at en erfaring eller et fænomen konstrueres som problem, og at denne problematisering indebærer forskellige løsninger på problemet. I forhold til afhandlingens genstandsfelt argumenteres for, at bestemte skolemæssige fænomener problematiseres på en måde, hvorfra forskelssætninger skabes, og hvor eleven således kan befinde sig i en hhv. inkluderet- og ekskluderet position. Teknologier ses i denne optik som defineret af problematiseringerne og kan derfor virke hhv. inkluderende og ekskluderende, idet de fx kan have til formål at inkludere det ekskluderede.

Dispositivet analyseres som en mere lejret rationalitet, der både omfatter det diskursive og det ikke-diskursive, og som fungerer styrende for både problematiseringer og teknologier, og som indgår i samspil med andre dispositive. I analysestrategien iagttages alle tre begreber som magtbegreber, der i en almen- og specialpædagogisk kontekst fungerer konstituerende for, hvordan eleven konstitueres som subjekt, hvilke problemforståelser der derfra opstår, og forskelssætninger konstitueres mellem det inkluderede og det ekskluderede.

Sammenhængen mellem begreberne kan jf. analyserne i kapitel 4, 5 og 6 konstrueres som følgende: læring er et eksempel på en nutidig problematisering, idet det er et gennemgående blik i måden, hvorfra problemer konstrueres. Adfærd, der som følge heraf vurderes problematisk, søges genoprettet gennem forskellige formende teknologier som fx anerkendelse, der positionerer eleven gennem begreber som potentialer og ressourcer fremfor problemer. Teknologierne producerer og genpositionerer subjektet i ønsket retning som fx lærende subjekt. Problematiseringerne og teknologierne betragtes som funktioner af indlejrede dispositiver, som det er muligt at fremanalysere.

At iagttage problematiseringer, teknologier og dispositiver, som noget der inkluderer og ekskluderer, betyder også, at afhandlingen iagttager konstitueringen af forholdet mellem normalitet og afvigelse som en del af afhandlingens epistemologiske forståelseshorisont. Forholdet mellem normalitet og afvigelse, der konstitueres tidligt i Foucaults forfatterskab, operationaliseres i afhandlingen gennem begreberne problematisering og dispositiv, der er udviklet og eksponeret i den senere del af forfatterskabet. Som et bredere erkendelsesmæssigt formål søger afhandlingen derfor at analysere, hvordan forholdet mellem normalitet og afvigelse konstitueres i en almen- og specialpædagogisk sammenhæng.

Nutidshistorie som tilgang

At praktisere nutidshistorie drejer sig om en bevidst brug af historien som udgangspunkt for at undersøge problematikker i nutiden. Afsættet for den nutidshistoriske analyse består i et metodisk greb, hvor en nutidig problematik analyseres ved gennem en spejling i en anden periodes tilsvarende problematik. Det moderne samfund, forholdet mellem samfund og individ og konstitueringen af individet er den nutidshistoriske analyses genstandsfelt.

Inspireret af Hultqvist og Peterssons (1995) fremstilling kan fænomenet nutidshistorie konkretiseres i følgende oversigtsform. Med udgangspunkt i en kritik af andre videnskabsteoretiske positioner defineres nogle hovedelementer i nutidshistorien: a) undersøgelsen af magts og de videnskabelige praktikers betydning for hinanden, b) erkendelsen af, at magt og frihed ikke kan analyseres som modsætninger, men må iagttages som hinandens forudsætninger, og c) at forskeren som en del af forskningsprocessen må forholde sig til, hvordan valget af analysestrategien påvirker undersøgelsesobjektet.

I sine analyser af, hvordan forestillingen om fremtiden fungerer som en styringsteknologi i almenpædagogikken, der i alliance med begrebet læring skaber skolen, læreren og eleven som lærende subjekter (Hultqvist 2006 og Hultqvist 2008, 160), anvender Hultqvist en nutidshistorisk tilgang. Analysen af nutiden foretages her gennem spejling i to andre perioder, hvor formålet er at forstå, hvordan styringsrationaler former pædagogikken og konstituerer eleven som pædagogisk subjekt. Ligeledes ses et eksempel på en nutidshistorisk tilgang i den forrige omtalte analyse, hvordan cosmopolitanism siden Oplysningstiden har både har fungeret formerende for skolens inklusions- og eksklusionsprocesser (Popkewitz 2008).

Den nutidshistoriske analysestrategis agenda

Hultqvist og Petersson formulerer en række fordringer for en nutidshistorisk analysestrategi, hvori den adskiller sig fra den historiske tilgang til forskningen (Hultqvist og Petersson 1995). Strategiens udgangspunkt er, at det moderne samfund qua biopolitikkens fødsel i 1600-1700 tallet konstituerede et nyt forhold mellem individ og samfund, hvor individet og befolkningen objektiveredes som genstand for videnskabelige undersøgelser, ud fra hvilke det blev muligt at forme livet og den enkelte i overensstemmelse med statens interesser.

Strategien opsummeres i følgende fordringer: 1) nutidshistorikerens formål er ikke at blive klogere på historien i sig selv, men at anvende til at undersøge en nutidig problematik, der spejles i historien, 2) nutidshistorikeren må erkende sin andel i og påvirkning af undersøgelsesobjektet, hvilket betyder, at den historiske analyse må iagttages som en effekt af forskerens praktik, 3) der arbejdes med brud i historien, fremfor forestillingen om kontinuitet og en enhedshistorie, 4) Undersøgelsesfelt er ikke magthavernes, men de udsattes, marginaliseredes og ekskluderedes historie, 5) der kan arbejdes ud fra Foucaults historiske metoder: vidensarkæologien, genealogien og problematisering (hvoraf den sidst ikke nævnes eksplicit).⁷ I det følgende skal disse pointer uddybes. Punkt 1 må betragtes som en form for overordnet agenda for nutidshistorien:

”Nuet i dess allmänna betydelse är altså et betydligt vidare begreb än nuet i dess nutidshistoriska mening. Det egentliga objektet för nutidshistoria är därmed de *rationalitet- och maktformer som sammentaget konstituerar det som vi här kan benämna nuets problematik*; et vist sätt att tänka om och agera i förhållande till nutiden – at formulera problem, frågor och svar m.m., vilka färgas av denna makt/kunskapsproblematik.” (Hultqvist og Petersson 1995, 23).

Nutidshistorien arbejder således på en spejling af en nutidig problematik, hvor forholdet mellem magt/viden og de underlæggende rationalitetsformer udgør linjen i spejlingen af nutiden i en fortidig problematik, der indeholdt andre måder, hvorpå magten udøvedes, og tilsvarende andre rationalitetsformer.

I den udformning, som findes hos Hultqvist og Petersson er governmentality den afgørende rationalitet og den forhåndsindstilling, som nutidshistorikeren møder sit materiale med, dvs. en måde nutidshistorikeren 'tænker på'. Som styringsteknologi governmentality er en type ledelseskunst, hvor ledelse ikke blot foregår gennem disciplinær tilpasning af den enkelte, men ved at staten leder den enkelte til selvledelse ved at kombinere magtteknologier med selvteknologier, hvilket kaldes governmentality. I begrebet forudsættes, at magt og frihed ikke er hinandens modsætninger, men derimod konstituerer og forudsætter hinanden. Governmentality er i nutidshistoriens agenda den afgørende analytiske figur, som anvendes i analysen af forskellige former for videnskabelige praktikker som psykologien, psykiatrien og

⁷ Problematiskering omtales som nævnt ikke eksplicit hos Hultqvist og Petersson, men beskrives i det følgende afsnit.

pædagogikken. Som magtform beskrives governmentality i afsnittet: Ledelsesrationalitetens dispositiv i dette kapitel.

Med governmentality er der tale om en teknologi i det moderne samfund, der dels regulerer forholdet mellem individ og samfund, og dels forholdet mellem magt/kundskab (viden). En governmentality analyse kan bestå i at analysere videnskabelige praktikkers betydning som en del af statens magtøvelse, hvor en række eksperter beskæftiger sig med at forvalte den enkeltes frihed. Dette er fx genstandsfeltet i Nikolas Rose af psykologiens opkomst og tilblivelse i velfærdssamfundet, hvor en bestemt videnskabelig praktik får betydning for udviklingen af en række frihedsteknologier (Rose 1996).

Det anden fordring i den nutidshistoriske agenda er erkendelsen af, at nutidshistorikeren i undersøgelsen af sit objekt selv virker ind på dette objekts tilblivelsesproces. Empirien indeholder ingen betydning eller mening i sig selv, men får sin betydning i forskerens bearbejdning, og derved bliver materialet også til i denne bearbejdning. Nutidshistorikerens forskningsposition svarer til det, der i kapitel 2 blev kaldt at foretage 2. ordens iagttagelser.

Empirien konstrueres derved i forskningsprocessen. At arbejde med historie indeholder derfor erkendelsen af, at forskningsprocessen er udtryk for en bestemt videnskabelig praktik, hvor forskeren tilrettelægger materialet på bestemte måder, hvilket også eksemplificerer, at viden og magt ikke kan adskilles.

"För det andra hävder nutidshistorikeren att den store skiljelinjen mellan historia och nutidshistoria är av "kunskapsteoretisk art". För historiker av facket finns en utbred uppfattning att historien är något som findes "utanför" vår praktik som forskera. Vi kan naturligtvis inte se historien, däremot bär olika dokument vittnebörd om det som en gång var, och utifrån dessa kan vi rekonstruera ett historiskt förlopp, eventuellt ange kausalsamband eller andra relationer. För nutidshistorikeren är däremot "historia" en *effekt* av historikerns forskarpraktik, dvs. av hela den arsenal af metoder och teorier som hon gör bruk av och sätter på spel i sin forskning." (Hultqvist & Petersson 1995, 23).

Den tredje fordring er, at nutidshistorikeren arbejder i "nedefra-og-op-perspektiv".⁸ Det er ikke magthavernes historie, der skal belyses, men de udsattes, de marginaliseredes og de ekskluderedes perspektiv. Denne del af agendaen er en metodisk konsekvens af Foucaults epistemologiske analyser af, hvordan fænomener som galskaben, seksualiteten og kriminalitet problematiseres i historien (Foucault 1985, 11-12), og hvordan disse fungerer konstituerende for forholdet mellem afvigelse og normalitet, samt hvordan konstitueringen af dette forhold udspiller sig i de videnskabelige praktikker og i modernitetens institutioner. Det er fx tilfældet i den ovenfor refererede analyse af, hvordan cosmopolitanism (Popkewitz 2008) som styringsteknologi har konstitueret en norm for det lærende, civiliserede, fornuftige

⁸ Som eksempler på sådanne tilgange til et nede-fra-og-op-perspektiv nævner Hultqvist & Petersson: Le Roy La Durie (1980): *Montaillou*. En fransk by 1294-1324. Atlantis. Stockholm og Ginsburg, C. (1983): *Osten och maskerna*. Ordfront. Stockholm

skolesubjekt, og i dette anliggende produceret forskelle, der har ekskluderet de skolesubjekter, der fremstod som uciviliserede og ufornuftige.

“The study can be considered as a history of the present (see e.g., Dean 1994). This history is not archival in the sense of tracing events and people. Nor is this method to consider “the reason” of cosmopolitanism as a thing of pure logic, something that we do naturally, or the innate qualities of the mind. The history of the present is to explore the social epistemological changes that produce the principles governing who the child is, who he or she should be, and who does not fit into those spaces. Its use of primary sources of the past and present is to understand the distinctions, differentiations and divisions through which the objects of schooling are produced, ordered, and classified.” (Popkewitz 2008, 7).

Nutidshistorien må tage udgangspunkt i et nede-fra-og-op-perspektiv, som også kan formuleres, hvilket som hos Popkewitz kan tage form af analyser af, hvordan forholdet mellem inklusion og eksklusion konstitueres i almenpædagogikken. Som en femte fordring går den nutidshistoriske analysestrategi ud på at bringe forskellige metoder som vidensarkæologien og genealogien i brug. På baggrund af ovenstående er det muligt at operationalisere en nutidshistorisk analysestrategi i forhold til afhandlingens genstandsfelt: problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken.

Operationalisering af en nutidshistorisk periodesammenligning

Nutidshistorien beskrives som en metode, der har som sin intention at fremmedgøre blikket på nutiden ved at sidestille den med en anden periode. Denne periode skal på den ene side repræsentere andre logikker og forståelsesrammer, men på den anden side indeholde en parallelitet, der kan gøre en sammenligning konstruktiv. I analysen af den nutidige periodes problemforståelser, forskelssætninger og rationaler er derfor valgt en periode, der både er fremmed og velkendt for problemstillingerne i almen- og specialpædagogikken. Da hensigten netop ikke er at konstruere kontinuitet, men at fokusere logikker og rationaler i nutidens skole, er valgt en periode, der er fjern i forhold til den nutidige, hvor analysen sigter på i et genealogisk ærinde at fremanalysere de periodespecifikke problematiseringer og teknologier.

Nutiden er defineret som perioden 2000-2010, og 1930-45 er valgt som kontrastperiode. I indledningen er peget på en række aktuelle temaer med relation til periodens problemforståelser og forskelssætninger, der optræder i almen- og specialpædagogikken. Der er peget på problemstillinger som stigningen i antallet af henviste elever i perioden, stigningen i antallet af diagnoser og diagnosticerede og opkomsten af inklusion som løsning i almen- og specialpædagogikken. Nutidens problemforståelser og forskelssætninger er blevet karakteriseret ved to parallelle individualiseringsspor: diagnosticeringen og læring.

Perioden 1930-1945 er både tilstrækkelig fjern til at forskelle kan antages at ville træde frem, men indeholder også parallelliter, der gør den relevant som et sammenligningsgrundlag. Læsninger af afhandlingens empiri, særligt diskussionerne i tidsskrifterne Folkeskolen og

Børnesagens Tidende, har inspireret og understøttet periodens relevans som kontrastperiode. Der kan derudover peges på tre væsentlige grunde til at benytte perioden i en nutidshistorisk analyse af problematiseringer og rationaler: 1) måderne befolkningen problematiseres på, 2) tilsynekomsten af det 'specielle' i diskussionerne om skolens differentieringsprocesser og 3) tilsynekomsten af vidensregimer i skolen.

Først og fremmest kan peges på den eksplicite måde, hvorpå diskussionerne om befolkningens fremtid og kvalitet førtes i skoledebatten i perioden. Debatten er fx karakteriseret ved, at det er fuldkommen legitimt at fremføre betydningen af at skelne mellem ønskelige og mindre ønskelige befolkningsgrupper. Arvehygiejniske synspunkter blev holdt op i forhold til samfundspolitiske visioner om befolkningens ve og vel. Et af de mest symbolske udtryk på dette var åndssvage Lovgivningen 1934, der forbandt sterilisationsovervejelser med udskrivning fra forsorgen:

"Denne lov havde karakter af en tvangslov, hvor tvangskriterierne var, at man som åndssvag var "til væsentlig ulempe for samfundet" – "ude af stand til at forsørge sig selv, ægtefælle eller børn", og at der var "nærliggende fare for at pågældende ville sætte børn i verden"" (Kirkebæk 1985, 106).

Forud havde været en række lignende lovgivningsarbejder: interneringsloven af 1925, sterilisationsloven 1929, forsorgsloven 1933, som alle var udtryk for sammenkædning af arvehygiejniske diskussioner med samfundspolitiske bestræbelser på at sikre samfundet mod kriminalitet og de ikke-egnedes uhæmmede formering (Kirkebæk 1985, resumé 11).

For det andet kan fremhæves periodens centrale betydning i konstitueringen af forholdet mellem almen- og specialpædagogikken, hvor 'det specielle' konstitueres som intention i folkeskoleloven i 1937, hvor det hedder: (§ 2, stk. 5) "For Børn, der ikke kan følge den almindelige Undervisning, skal der, hvis Forholdene tillader det, oprettes en særskilt Undervisning (Særklasser, Tunghøreklasser og lign.)" (Lov om folkeskolen, 18. maj 1937). Det var blevet en lovgivningsmæssig intention, at der skulle skabes særlig undervisning for elever med særlige behov. Ud fra et genealogisk perspektiv er det desuden interessant, at tidsskriftet Folkeskolen nævner begrebet 'specialklasser' i 1939 som løsning for elever, der blev positioneret som 'tungt begavede' (Søgaard, FS 1939, 413). Diskussionerne i tidsskrifterne afspejler spørgsmålet om forskelssætninger, hvor teknologier som udskillelse, differentiering og individualisering grænsesatte forholdet mellem det almene og det specielle går.

For det tredje kan der i forlængelse af ovenstående argumenteres for, at problemforståelserne og forskelssætningerne i perioden omgærdes med og legitimeres af videnskabeliggørelse. Det ses først og fremmest med opkomsten af skolepsykologien i perioden med en række dertil knyttede testningsteknologier (Bendixen 2006; Ydesen 2010). Skolepsykologien bliver et vidensregime, der i stigende grad fungerer sandhedskonstituerende for problemforståelserne og forskelssætningerne i perioden, hvor elevens adfærd problematiseres i psykologiske termer. Psykoteknikken repræsenterede endnu et vidensregime, der testede elevernes

praktiske færdigheder med henblik på fremtidig placering på arbejdsmarkedet (Triantafillou & Moreira 2005). Selvom det er mindre eksponeret i afhandlingens empiri, kan desuden peges på opkomsten af behandlingsområdet og i tilknytning hertil børnepsykiatrien (Nøhr 1992). Diskussionen af psykiatriske problemforståelser og diagnosticering forekommer i Børnesagens Tidende, selvom der ikke som for psykologiens vedkommende ses en tilsvarende psykiatrisk terminologi i diskussionen af problemforståelser. I et nutidshistorisk perspektiv er perioden relevant, fordi nye typer af vidensregimer emergerer og fungerer sandhedskonstituerende i problemforståelserne og forskelssætningerne af elever.

Problematisering

Afhandlingens teoretiske kundskabsambition er at udvikle en definition af problematiseringsbegrebet, der kan operationaliseres i forhold til genstandsfeltet: problemforståelser og forskelssætninger i skolen. På baggrund af Foucaults forståelse af problematisering og subjektivering argumenteres i afsnittet for anvendelsen af følgende definition:

“A problematization is a reaction to a historical phenomenon, constructing something as a problem, it works as system of power, producing differences, governing what is included and excluded. It involves solutions to the problem, and it operates at the subject level as well, i.e. individuals are problematized and problematizes themselves” (Hamre 2012).⁹

Teoretisk argumenteres derfor for hensigtsmæssigheden i at forbinde problematisering med subjektivering og teknologi, således at subjektdimensionen i problematiseringsbegrebet ekspliciteres. Der er derfor arbejdet med konstruktionen af sammenhængen mellem de tre begreber, og det ekspliciteres i teksten, hvordan begreberne kan operationaliseres i en analyse. Indledningsvist placeres problematiseringens metode i forhold til vidensarkæologien og genealogien.

Problematismen som metode

Problematismen kan forstås som en historisk metodisk tilgang, der dels overlejrer og dels er en videreudvikling af både vidensarkæologien og genealogien, i bestræbelsen på at undersøge, hvorfor og hvordan visse fænomener problematiseres kulturelt og historisk og bidrager til bestemte løsninger (Howarth 2005, 107-109).

Problematismen som tilgang handler om at undersøge: hvorfor noget gøres til et problem, hvordan det gøres til et problem, hvordan problematiseringen er konstitueret, og hvordan den legitimerer bestemte løsninger. Som eksempel på dette kan være undersøgelsen af, hvordan fedme blandt børn produceres som problem i den offentlige debat, og hvilke løsninger problematiseringen giver anledning til. Denne tilgang til at arbejde med

⁹ Citeret efter egen PowerPoint på Nera 2012.

problematiseringsbegrebet genfindes inden for forskellige sider af forskningen inden for folkesundhedsvidenskab (Dahlager 2005; Nexøe Andersen 2005). Ligeledes har begrebet fundet inspiration inden for disability studies, muligvis pga. det tætte sammenfald med undersøgelsen af genstandsfeltet forstået som forholdet mellem normalitet og afvigelse (se fx Verstraete 2009 og Yates 2005).

I sin historiske undersøgelse af den frihed, der fulgte med abortlovgivningen i 1973, foretager Nexøe Andersen en sammenlignende analyse af dansk abortpolitik i hhv. 1930'erne og 1970'erne, hvor problematiseringsbegrebet anvendes til at påvise, at hvor abort i den første periode blev problematiseret som problem, så blev det i den sidste periode problematiseret som løsning (Nexøe Andersen 2005). Gennem inspiration fra diskursanalysen forbindes problematiseringsanalysen til spørgsmålet om, hvordan de forskellige måder abort problematiseres på ligeledes involverer forskellige måder, hvorpå subjektet konstrueres i tilknytning til abortproblemet i de to perioder. I sin afhandling om den livstilsrelaterede forebyggelsessamtale i hospitalsregi analyserer Dahlager samtalen som en styringsform, der kan fungere ekskluderende, og som i et samtidsdiagnostisk perspektiv, ses en generel praksisform mellem eksempelvis leder og medarbejder (Dahlager 2005). Problematiseringsbegrebet anvendes til at analysere, hvordan bestemte livstile problematiseres i et sundhedsperspektiv, der legitimerer bestemte løsninger til forebyggelse på problemet (Dahlager 2005, 96). Det synliggøres her, hvordan problematiseringsbegrebet, udover at være en måde, hvorpå besværligheder omdannes til problemstillinger, også involverer og legitimerer bestemte løsninger.

Problematisering har i forhold til andre metodiske tilgange og magtbegreber været mere upåagtet, og det synes fx i governmentality litteraturen ofte at indgå som en del af en undersøgelsesmetode eller en underliggende forståelsesramme, fremfor at udgøre en selvstændig analytisk strategi. Hos Nikolas Rose indgår det fx som del af et analytisk apparatur i undersøgelser af, hvordan psykologiens opkomst som vidensregime skaber mulighedsbetingelser for det moderne selvs opkomst (Rose 1998, 11).

At begrebet har været relativt upågtet skyldes muligvis, at det fra Foucaults egen hånd fylder relativt lidt i forfatterskabet. Begrebet ligger sent i forfatterskabet, og det er først i Overvågning og straf, at det anvendes i sin eksplícitte betydning (Rabinow 2003, 44).

Problematiseringsbegrebet kan betragtes som Foucaults metodiske refleksion over sine analyser over galskab, forbrydelse og seksualitet. Problematisering kan betragtes som et begreb, der er opstået som metodisk efterrefleksion over analyserne. Det udmøntes i beskrivelsen af problematisering som en historisk metode, hvis formål er at undersøge, hvorfor adfærd, fænomener og processer bliver til problemer i bestemte perioder af historien:

“What I intended to analyze in most of my work was neither people’s behavior (which is something that belongs to the field of social history), nor ideas in their representative values. What I tried to from the beginning was to analyze the process of “problematization” – which

means why certain things (behavior, phenomena, processes) became a *problem*. Why for example, certain forms of behavior were characterized and classified as “madness” while other similar forms were completely neglected at a given historical moment; the same thing for crime and delinquency, the same question for the problematization of sexuality” (Foucault 1998, 17).

Hvad går denne tilgang til historien da ud på? Det er ikke socialhistorie, der er tale om, men en undersøgelse af, hvordan galskab, forbrydelse og seksualitet problematiseres og derved underlægges forskellige former for social regulering.

”The question I raise is this one: How and why were different things in the world gathered together, characterized, analyzed, and treated as, for example, “mental illness”? What are the elements which are relevant for a given “problematization”? (Foucault 1998, 17).

Der er heller ikke tale om en form for idéhistorie eller mentalitetshistorie, men en ’problematiseringernes historie’ eller ’tankens historie’, der adskiller sig fra den traditionelle historikers arbejde ved at undersøge, hvordan fænomener og objekter skabes som problemer (Foucault 1985; Foucault 1997, 117). Forskerens opdrag er at undersøge, hvordan erfaringer som galskab, forbrydelse og seksualitet på et givent tidspunkt i historien er blevet gjort til genstand for problematisering. Problematiseringerne har i alle tre tilfælde medført, at subjektet vurderes efter bestemte normalitetsvurderinger og underlægges reguleringer (fx gennem disciplin) samt ledes i retning af bestemte selvteknologier (fx i styringen af seksualiteten) (Foucault 1985, 11-12).

En problematisering er derved noget, der definerer, hvad der opfattes som normalt og afvigende, og får som følge heraf betydning for subjektivering af individet. Fogh Jensen har i sin reception af Foucault fremhævet problematiseringernes forskelssættende betydning: det at definere et fænomen som et problem er ensbetydende med at sætte et skel for, hvad der kulturelt og institutionelt kan iagttages som værende hhv. inkluderet og ekskluderet (Fogh Jensen 2005).

En problematisering er en reaktion på noget – men ikke en direkte konsekvens af et fænomen eller en erfaring. Problematiseringen er en kreation i en bestemt historisk situation. Problematiseringen er et svar på en bestemt udfordring, der leder til skabelsen af nye løsninger. At problematiseringen er en ’kreation’ betyder, at det ikke er muligt at fremskrive, hvilken problematisering der vil dukke op i en given historisk situation. I problematiseringsprocessen gives bestemte former for svar på situationer, erfaringer eller vanskeligheder, der dukker op, og som inviterer til forskellige løsninger. En problematisering kan fx involvere forskellige politiske løsninger på et problem (Foucault 1997, 114).

Forskerens rolle er at undersøge de problematiseringer, der skabes på baggrund af erfaringer og fænomener, og forsøge at kortlægge de løsninger, som foranlediges af problematiseringerne. Forskellige vanskeligheder giver muligheder for forskellige svar,

hvilket fx var tilfældet med galskab i det 18. århundrede, hvor galskab problematiseredes som sindssygdom, men gav anledning til flere forskellige former for psykiatriske institutioner, det religiøse retreat og det moderne asyl (Foucault 1997, 117-118). At arbejde med den tankens historie, som beskrives af Foucault, handler om at opdage de konkrete løsninger, der er afledt af forskellige problematiseringer, der igen er skabt af forskellige forhindringer og vanskeligheder, og det er altså forskerens opdrag at identificere problematiseringer som svar på disse vanskeligheder:

“It is problematization that responds to these difficulties, but by doing something quite other than expressing them or manifesting them: in connection with them, it develops the conditions in which possible responses can be given; it defines the elements that will constitute what the different solutions attempt to respond to. This development of a given into a question, this transformation of a group of obstacles and difficulties into problems to which the diverse solutions will attempt to produce a response, this is what constitutes the point of problematization and the specific work of thought” (Foucault 1997, 118).

Som en foreløbig opsummering kan det konkluderes, at problematiseringer involverer forskellige måder at løse et problem på. Problemativering som metode kan dreje sig om at forstå, hvordan forskellige løsninger til problemer er opstået, og hvordan disse løsninger baserer sig på bestemte problematiseringer (Foucault 1997, 118-119). Arbejdet består derfor i at undersøge den proces, der pågår når vanskeligheder opstår og problematiseres, samt identificere de løsninger, som problematiseringerne leder til – løsninger, der kan variere, selvom de udspringer af samme problematisering.

I denne afhandling opfattes teknologier til formning af subjektet som svar på eller løsninger på en problematisering. Der vil i det følgende blive argumenteret for det konstruktive i en synliggørelse af forholdet mellem problematisering og subjekt som analytisk greb i definitionen på problematisering. For dette forhold beskrives hos Foucault hovedsageligt antydningvist. Et af de steder, hvor Foucault tydeligst beskriver problematisering i relation til en konkret analyse er i ”The Use of Pleasure”, hvor den moralske problematisering af seksualitet undersøges gennem en række metodiske spørgsmål:

“How, why, and in what forms was sexuality constituted as a moral domain? Why this ethical concern that was so persistent despite its varying forms and intensity? Why this “problematization”? But, after all, this was the proper task of the history of thought, as against a history of behaviours or representations: to define the conditions in which human beings “problematize” what they are, what they do, and the world in which they live” (Foucault 1985, 10).

Det interessante i denne kontekst er, at problematisering forbindes til individplan gennem selvteknologier som frygt, idealer for livsførelse, den homoseksuelles image og seksuel tilbageholdenhed før ægteskabet, hvorigennem individet gør sin seksualitet til genstand for

moralsk selvvurdering (Foucault 1985, 24). Subjektet problematiserer sig selv gennem forskellige former for selvteknologier.

I forhold til denne afhandlings analyse kan identificeres forskellige problematiseringer i almen- og specialpædagogikken såsom læring, socialitet eller refleksivitet. Problematiseringer positionerer eleverne som lærende, sociale eller refleksive subjekter, hvilket samtidig producerer et skel i forhold til elever, hvis adfærd problemdefineres som til at være psykosociale vanskeligheder, manglende disciplin, impulsstyring etc. Problematiseringen af et bestemt forhold som læring er modsætningsfyldt, det leder og former subjektet på bestemte måder i overensstemmelse med problematiseringerne, men det producerer også det ikke lærende subjekt.

En problematisering som læring kan fx både fungere inkluderende og ekskluderende. De af problematiseringen følgende løsninger kan fx fungere som kompenserende teknologier, der søger at genpositionere den ekskluderede elev som lærende, socialt eller refleksivt subjekt. En specialpædagogisk metode kan fungere som et svar på en given problematisering, hvis konsekvens har været, at en bestemt adfærd vurderes som et problem. Struktureret pædagogik eller følelsesarbejde kan derfor fungere som kompensatoriske teknologier, der søger at genpositionere ekskluderede elever som sociale og refleksive subjekter. Teknologier kan således have en kompenserende funktion i forhold til det, der er blevet udgrænset af problematiseringerne.

Problematisering og subjektivering

Problematiseringer kan analyseres på det individuelle plan gennem anvendelse af subjektiveringsbegrebet. Den i ovenstående behandlede tankens historie, hvis agenda var at diagnosticere problematiseringer af adfærd og erfaringer, har tæt sammenfald med Foucaults undersøgelse af, hvordan mennesket gennem historien på forskellige måder er blevet gjort til subjekter. Begge metodologiske tilgange relaterer sig til det, Foucault kalder kampen mod subjektivering, idet subjektivering defineres som:

"Subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience of selfknowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to" (Foucault 1982, 212).

Synliggørelse og afdækninger af problematiseringer og subjektiveringer betragtes i afhandlingen som del af samme metodiske tilgang, hvor problematiseringerne antages at befinde sig på et niveau, der omfatter teknologierne og subjektiveringer, og samtidig fungerer ledende for disse. Hvordan arbejder problematiseringerne da på det individuelle plan? Dette kan fremanalyseres gennem essayet "The Subject and Power", hvor Foucault placerer subjektet, ikke magten, som det centrale analyseobjekt.

"My objective instead, has been to create a history of the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects. My work has dealt with three modes of objectification which transform human beings into subjects" (Foucault 1982, 208).

Her kan jf. Rabinow skelnes mellem 1) scientific classification, 2) dividing practices og 3) technologies of the self (Rabinow 2010). "Scientific classification" som teknologi drejer sig om, hvordan videnskabeliggjorte discipliner som lingvistik, filologi, økonomi og politik konstituerer subjektet som videnskabeligt objekt, der fx kan beskrives i undersøgelse og tillægges universelle egenskaber og værdier (Rabinow 2010, 8). Individet er mål for videnskabelige klassifikationer, der kan legitimere og lede typer af sociale praktikker. Den anden måde foregår gennem "dividing practices", dvs. kulturelle og institutionelle adskillelsespraktikker, der subjektiverer individet som patient, sygt, seksuelt afvigende eller kriminel.

"The subject is either divided inside himself or divided from others. This process objectifies him. Examples are the mad and the sane, the sick, the criminals and the "good boys"." (Foucault 1982, 208).

Adskillelsespraktikkerne forestår institutionelle praksisser, der normaliserer, stigmatiserer og skaber individet som institutionelt objekt. De to former for subjektivering fungerer sammenhængende og har tilfælles, at de udøver en dominans, hvor subjektet placeres i en passiv proces for objektivering (Rabinow 2010, 10). Til forskel fra de to forrige indeholder den tredje form for subjektivering et aktivt element, idet selvteknologier omhandler de måder, hvorpå mennesket gør sig selv til objekter – fx gennem moralske vurderinger af sin seksualitet.

"Finally I have sought to study – it is my current work – the way a human being turns him – or herself into a subject. For example, I have chosen the domain of sexuality – how men have learned to recognize themselves as subject of "sexuality" (Foucault 1982, 208).

Det er en subjektiveringsform, der involverer en form for selvformatering eller selvforståelse, der fx udvikles i den terapeutiske bekendelsesproces og i de videnskabelige diskurser omkring sex (Rabinow 2010, 11). Denne type subjektivering forklarer, hvordan det moderne subjekt skabes og skaber sig gennem seksualiteten, i overensstemmelse med statens formning af befolkningen.

"Foucault also points to a growing obsession with sexuality, the health of the individual and the race, the growth of medical discourses about sexuality, and so forth. The individual and the race were thereby joined in a common set of concerns. It is important here not to draw too sharp a line between these processes of subjectification and, say dividing practices." (Rabinow 2010, 11).

For at eksemplificere subjektiveringsmådernes sammenhæng anføres et eksempel fra afhandlingens tidlige periode. Problematiseringen begavelse medierede tre forskellige typer

af subjektiveringsprocesser. Begavelse konstitueres fx gennem en bestemt type videnskabelighed skolepsykologien, der fx legitimerede et skel mellem elever, der blev kategoriseret hhv. som undervisningshæmmede og som vanskelige. Skolepsykologiens status som vidensregime formidlede bestemte adskillelsespraktikker som differentiering, individualisering og testning i skolen. Gennem adskillelsespraktikkerne formidles periodetypiske selvteknologier som fx at være praktisk begavet. Praktisk begavelse kan analyseres som en type selvteknologi, der var samfundsmæssigt hensigtsmæssig, idet en større gruppe af elever i blikket på sig selv som praktisk begavede kunne orientere sig mod de manuelle fag på et fremtidigt arbejdsmarked. Ligeledes fungerede selvdisciplin som en selvteknologi, der havde videnskabelig legitimitet i psykologien.

De tre typer af subjektiveringsformer i eksemplet kan jf. afhandlingens forståelsesramme ses som sammenhængende processer, der er afledt af periodetypiske problematiseringer (her: begavelse), der kan fremanalyses af de journaler og artikler, der har ligget til grund for analysen. Analysestrategien har derfor søgt en forbindelse mellem problematiserings- og subjektbegrebet. I analysen af den sene periode betyder problematisering af det sociale i skolen fx, at elever subjektiveres som sociale subjekter og udgrænses, når de ikke evner at positionere sig som sådanne.

Definition

En syntese af Foucaults subjekt og problematiseringsbegreb fremstår nu som følgende: individet problematiseres som objekt i videnskabelige diskurser og gennem adskillelsespraktikker, men individet problematiserer også sig selv gennem forskellige selvteknologier. I den første problematiseringsform optræder eleven fx som objekt gennem psykiatriens og psykologiens diagnosticeringer, gennem den anden via former for adskillelsespraktikker, som fx testning, der legitimerer og anerkender de institutionelle problematiseringer og endelig ses selvteknologierne som en problematiseringsform, der jf. forrige afsnits omtale af problematiseringsbegrebet i "The Use of Pleasure", hvor subjektet skaber sig selv gennem diverse moralske selvpraktikker.

Hvis problematiseringen forbinder de forskellige former for subjektivering, understreges det forhold, at subjektiveringer medieres af forskellige former for problematiseringer, der kan fremanalyses i historiske kontekster. Ud fra dette kan følgende definition af begrebet problematisering syntetiseres:¹⁰

¹⁰ Gentaget fra indledningen til afsnittet Problematisering.

“A problematization is a reaction to a historical phenomenon, constructing something as a problem, it works as system of power, producing differences, governing what is included and excluded. It involves solutions to the problem, and it operates at the subject level as well, i.e. individuals are problematized and problematize themselves” (Hamre 2012).¹¹

Problematismen læring definerer således det lærende subjekt og udgrænser det ikke-lærende subjekt, problematiseringen disciplin definerer det disciplinerede subjekt/udgrænser det ikke-disciplinerede subjekt etc. Eleven problematiserer ligeledes sig selv som lærende subjekt gennem forskellige selvteknologier: ansvar for egen læring, elevplaner samt samtaler, der understøtter elevens rolle som nysgerrigt, videbegærligt og læringsparat etc. Brugen af problematisering betoner, at der med begrebet det lærende subjekt er tale om eksistensen af, at noget er inkluderet – det lærende subjekt – og noget er ekskluderet – det ikke-lærende subjekt. Problematismen understreger forskelssætningens betydning i vurderingen af, hvornår nogen er inkluderet eller ekskluderet.

Problematismen – operationalisering

Dette underafsnit har til hensigt at præsentere nogle foreløbige sonderinger i forhold til en operationalisering af problematiseringsbegrebet i forhold til afhandlingens genstandsfelt: problemforståelser og forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken. Som det er fremgået af gennemgangen ovenfor er problematisering et begreb, der i vid udstrækning overlader operationaliseringen til forskerens eget greb. I ”The Use of Pleasure” operationaliserer Foucault begrebet i arbejdet med at eksplicite, hvordan magt udøves gennem måden, hvorpå individer ledes til at lede sig selv gennem forskellige former for selvteknologier (Foucault 1985). Udgangspunktet er måden, hvorpå seksuel adfærd problematiseres gennem forskellige moralske påbud i antikken. Til forskel fra de tidligere magtanalyser beskæftiger Foucault sig her med, hvordan subjektet selv problematiserer sider af sin egen adfærd gennem de moralske påbud (Foucault 1982).

Arbejdet med udvikling af en operationalisering af problematiseringsbegrebet blev bærende for to journalanalyser, der blev produceret som artiklerne ”Problematismen af barnet i specialpædagogikken” (Hamre 2009) og ”Diagnosen som problematiseringsproces – set i en pædagogisk, skolepsykologisk og specialpædagogisk kontekst” (Hamre 2011). I den sidste artikel arbejdedes med begrebet problematiseringsprocesser til at beskrive processen, hvor en elev ”opdages” som problem i skolen for efterfølgende at blive visiteret til undersøgelse i skolepsykologien eller børnepsykiatrien for dernæst at blive overført til specialundervisning. I artiklerne arbejdedes med problematiseringer i betydningen problemforståelser af børn, dvs. i en forståelse, der ikke er dækning for i den teoretiske forståelse af begrebet hos Foucault. Selvom skellet mellem ”idealiserede” og ”problematiserede elever” synliggjorde skolens betydning som normaliseringsmagt, indfangede det ikke, at det er pædagogiske

¹¹ Citeret efter egen powerpoint på Nera 2012.

fænomener, der problematiseres på bestemte måder, og at det er selve problematiseringen, der producerer skellet mellem det der bør inkluderes, og det der bør ekskluderes.

En problematiseringsanalyse kan derfor dreje sig om at fremanalysere de problematiseringer, der producerer forskelle i almen- og specialpædagogikken. I analysen af den nutidige periode i kapitel 6 argumenteres for, at begreber som læring, socialitet og refleksivitet fungerer som forskelssættende problematiseringer. At identificere problematiseringer giver mulighed for at forstå, hvordan eleven subjektiveres som hhv. lærende, socialt og refleksivt subjekt. Med udgangspunkt i ovenstående er derfor foretaget følgende operationaliseringer af problematisering i forhold til analysen.

Problematisering analyseres i afhandlingen som:

- 1) svar på skolemæssige og kulturelle fænomener, som fungerer ledende i forhold til, hvad der kan inkluderes og ekskluderes i skolen.
- 2) noget der producerer forskellige former for teknologier, både inkluderende og ekskluderende, fx i form af kompenserende teknologier for det, der er ekskluderet som følge af problematiseringerne.
- 3) som et begreb der gennem subjektiveringsprocesser, producerer eleven som et skolesubjekt og samtidig producerer den elev, der iagttages som ikke-egnet skolesubjekt.

På baggrund af operationaliseringen struktureres følgende forskningsstrategi: gennem analysen af afhandlingens datamateriale, dvs. journalerne og tidsskriftsartikler fra to perioder forudsættes det, at det er muligt at identificere typiske problematiseringer i skolen, der markerer forskelssætninger og problematiserer subjektet på bestemte måder. Det forudsættes desuden, at problematiseringer kan aflede bestemte løsninger, der kommer til udtryk gennem teknologier til formning af subjektet. Den specifikke operationalisering foretages i kapitel 4.

Teknologier

Problematiseringer kan aflede typer af løsninger og handletag, der i afhandlingens analyser defineres som teknologier. Teknologier kan jf. ovenstående have en inkluderende, ekskluderende eller kompenserende funktion i forhold til problematiseringerne. De fremanalyserede teknologier i afhandlingens to perioder relaterer sig således alle til de tre forskellige måder, hvorpå mennesker skabes som subjekter (Foucault 1982), dvs. qua 1) videnskabelige diskurser og regimer, 2) adskillelsespraktikkerne og 3) selvteknologierne. Problematiseringsanalysen har derfor også handlet om at konkretisere og identificere periodetypiske teknologier, der kan afledes af problematiseringerne, men ikke udelukkende behøver at være følger af disse.

Inspireret af Krejsler er der i afhandlingens analyser desuden arbejdet med betegnelsen "formaterende teknologier" (Krejsler 2002, 2008; Krejsler et al. 2009). I forhold til denne afhandlings analyser fungerer problematiseringen læring fx gennem teknologier som klasseledelse eller læringsstile, formaterende i forhold til eleven som lærende subjekt. Ligeledes fungerer problematiseringen af det sociale gennem metoder som cooperative learning eller trin-for-trin, formaterende af eleven som socialt subjekt. Begrebet formaterende teknologier søger at understrege teknologiers subjektiverende funktion på personligheden. Betegnelsen blev bragt i anvendelse i analyser af, hvordan moderne pædagogik i skolen iscenesættes som selvbestemmelse, men fungerer i kraft af pædagogiske individualiseringsspil, hvor både lærere og elever må formatere sig i forhold til personligt forankrede læringsstile (Krejsler 2002, 2008). Redskaber som dialogen, selvevalueringen og samarbejdet kan i skolen iagttages som individualiserende teknologier, der sigter på at formatere elevers selvbestemmelse på en måde, hvorpå skolens forventninger internaliseres som egne valg.

"Formateringsmetaforen minder os om, at såvel læreren som eleven først må lade sig strukturere eller formatere af de spilleregler, som en pædagogisk retorik stiller til rådighed, før de kan konstruere deres egen elev- og lærerrolle i overensstemmelse med de accepterede individualiseringsspil. Hverken lærer eller elever kan opføre sig som individer på en hvilken som helst måde. De tildeles en særlig retorik, som de skal gøre brug af, når de skal bestemme selv. Fra brugen af computer ved vi, at formatering har sin egen tvingende logik: Først må "... disketten eller harddisken forsynes med nogle styredata, hvor den opdeles i spor og sektorer. Brugeren kan ikke skrive på disketten, før den er formateret" (Hedager & Jacobsen 1984, 50; Krejsler 2008, 80).

Formateringen medieres gennem en række sociale teknologier, der kan identificeres i skolen (Krejsler et al. 2007, 2009). Teknologierne har eksisteret i skolen til alle tider, fx kan organiseringen af klasserummet betegnes som en teknologi, men de er blevet mere facetterede og omfattende i deres funktionsmåde, hvor de fx gennem elevplanen betyder, at eleven må integrere nye former for selvstyring og subjektivere sig i et forhold mellem frihed og kontrol (Krejsler 2009).

"Some of these technologies grow or evolve through daily practice, while others are inflicted, imposed upon, or applied from outside the actual practice. Teachers develop methods for issues such as the regulation of social relations in class to properly facilitate teaching and learning. These methods might well change over time, but at any given time, they seem to be the 'natural way' that of working. These methods are not discussed, so the power invested in them is concealed. Other social technologies are brought to the field of practice from the field of educational policy and are often described as 'natural' or 'neutral' tools for practitioners. Again, their power is concealed and not up for discussion (Moos et al. 2007). Social technologies are, under any circumstance, powerful but «silenced forms of power»." (Krejsler et al. 2009, 75).

De sociale teknologier kan derfor fremanalyseres som forskellige teknikker, der kan have et oveordnet formål som fx at legitimere klasseledelse. Jf. ovenstående forskningstradition kan teknologierne fungere som en type magtudøvelse, der formaterer eleven i en tro på sig selv som frit vælgende individ, hvilket kan være problematisk i forhold til skolens samfundsmæssige rolle som forvalter af demokratiske spilleregler. Da der er tale om en skjult form for magtudøvelse, hvilket betyder, at de sociale teknologier kan fungere som en skjult læreplan (Krejsler et al. 2009, 74).

Termen "formaterende teknologier" har i særlig grad fundet anvendelse i analyserne af den nutidige periode, hvor teknologierne i den tidlige periode overvejende analyseres som adskillelsespraktikker. Dette kan hænge sammen med afhandlingens empiri i de to perioder, men kan også hænge sammen med, at teknologierne har forskellige funktioner i almen- og specialpædagogikken i de to perioder. Analyserne af det nutidige materiale har peget på en række forskellige former for selvteknologier: følelsesarbejde og anerkendelse og diagnosticering, som tre af de mest betydningsfulde. Ved at bruge begrebet formaterende teknologier understreges teknologiernes virkning på personligheden med diskette metaforen. Der argumenteres endvidere i analysen for teknologiernes kompenserende funktion. I forhold til ekskluderede elever kan fx struktureret pædagogik eller lærerens omsorg fungere kompenserende og genpositionerende af eleven som lærende, socialt og refleksivt subjekt.

Dispositiv – introducerende

I det følgende introduceres dispositiv med det forehavende at argumentere for, at der på baggrund af analysen af problematiseringer og teknologier kan fremanalyseres dispositive for begge perioder. Det er blevet fremført af Deleuze (1988) som betydningsfuldt analytisk begreb, men det er først inden for det seneste tiår, at begrebet i såvel den internationale reception (Agamben 2009; Bussolini 2010; Rabinow 2003) som i den danske (Fogh Jensen 2009; Raffnsøe et al. 2004) er blevet positioneret som en væsentlig nøgle til forståelse af forfatterskabet og som et vigtigt metodisk begreb til at analysere styresystemer. I store dele af governmentality litteraturen (Rose 1998; Popkewitz 2008) har begrebet imidlertid ikke haft en afgørende selvstændig betydning som analysebegreb, men det spiller fx en central betydning i analyserne af byens opkomst i Collège de France forelæsningerne fra 1977-1978: "Sikkerhed, territorium og befolkning" (Foucault 2008).

I forhold til problematisering kan der argumenteres for, at dispositivet er udtryk for et mere lejret niveau, der virker foreskrivende for problematiseringer, teknologier og subjektiveringer. På linje med problematisering er dispositiv et svar på en situation, men der er med dispositiv tale om et mere lejret styringsrationale, der kan fortolkes og fremanalyseres i forskellige perioder. Dispositivet fremstilles i afhandlingens analyser som en tværgående styringsrationalitet, der opererer på tværs af problematiseringerne, som sådan får betydning for, hvordan normer og adskillelsespraktikker sætter sig igennem i almen- og specialpædagogikken i de to perioder. Fremstillingen har ladet sig inspirere af Raffnsøe et al.'s

argumentation for, at der med begrebet er tale om muligheder for en tværgående læsning af Foucault værker, som byder på nye analysestrategiske muligheder (Raffnsøe et al. 2004, 2009). Dispositiv defineres:

“What I’m seeking to characterize with this name is, first of all, an absolutely heterogeneous assembly which involves discourses, institutions, architectural structures, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific enunciations, philosophical, moral, and philanthropic propositions; in short: as much the said as the un-said, these are the elements of the dispositive. The dispositive is the network which is arranged between these elements... (...) ...with the term dispositive, I understand a type of—so to speak—formation which in a certain historical moment had as its essential function to respond to an emergency. The dispositive therefore has an eminently strategic function...”(Foucault 1980, 194).

Der er med andre ord tale om et meget bredt begreb dækkende såvel det diskursive som det ikke-diskursive, og såvel magt som viden, og som kan analyseres som et svar på en nødsituation og fungerer strategisk, dvs. som et styresystem. Hvor epistemet tilhørte den vidensarkæologiske fase tilhører dispositivet genealogien.

”Ved at ændre fokus fra analysen af *epistemer* til *dispositiver*, hvilket udgør kernen i skiftet fra den arkæologiske til den genealogiske metode, forsøger han at indarbejde ikke-diskursive elementer såsom institutioner, politikker og materielle genstande, i en holdbar diskurstilgang til sociale og politiske fænomener”(Howarth 2005, 120).¹²

Ifølge den danske reception er der med dispositiv tale om et tværgående styresystem, der kan afkodes i både den arkæologiske og den genealogiske fase og derved præsenterer ekspliciteringen af begrebet muligheden for en ny sammenhængende læsning af forfatterskabet. For ifølge Raffnsøe et al. synliggøres med dispositiv en kontinuitet i forfatterskabet, der overskrider de brud, som Rabinow/Dreyfuss ellers har påpeget (Raffnsøe et al. 2004, 4).

Betydningen af en dispositivhistorie hos Foucault kan lokaliseres til Collège de France forelæsningerne 1978, hvor Foucault ”peger på vigtigheden af at analysere socialitetens historie som en dispositivhistorie” (Raffnsøe 2004, 6). I forelæsningerne beskrives betydende dispositive som loven, disciplinen og sikkerheden (Foucault 2008), men Overvågning og straf er det værk, hvor dispositiv tydeligst træder frem som analytisk begreb, hvor disciplin som dispositiv fremstilles som en anordning/mekanisme, der disponerer bestemte diskursive og institutionelle handlinger og praksisser (Foucault 2002). Dispositive forstås her som underliggende rationaler, der dels kan fremanalyseres i historiske analyser, fx i de tre nævnte

¹² Epistème defineres af Foucault som følgende: ”By Epistème, we mean, in fact, the total set of relations that unite, at a given period, the discursive practices that give rise to epistemological figures, sciences, and possible formalized systems. (...) it is the totality of relations that can be discovered, for a given period, between the sciences when one analyses them at the level of discursive regularities” (Foucault 1992, 191).

former, men det kan også være opdraget for dispositivanalysen at undersøge opkomsten af ikke på forhånd erkendte dispositiver.

Hvor der i den oprindelige betydning af begrebet dispositiv ligger, at noget disponeres får begrebet hos Foucault betydningen: anordning, foranstaltning, mekanisme eller forbindelseslinje. Et dispositiv kan derved bestemmes som en anordning, der fungerer normativt og bestemmende på det diskursive og det ikke-diskursive niveau i et samfund. I denne afhandlings optik fungerer dispositiver derved styrende for skolens normer, problemforståelser og forskelssætninger. Dispositiv som anordning kan defineres som følgende:

”Dispositivet er ganske vist en anordning der virker bestemmende ind på hvad vi foretager os og hvad der sker, men som samtidig blot bevirker bestemte sociale tilbøjeligheder eller dispositioner (9). Dette gør et givet dispositiv i første omgang fordi det som nævnt virker sammen med en række andre dispositiver der ligeledes virker bestemmende ind på den sociale udveksling. Med tilblivelsen af forskellige dispositiver kan man således tale om en strukturel overdetermination af det sociale samspil som indfører forskellige stridende tilbøjeligheder i det (10). Men et givet dispositiv bevirker også kun forskellige dispositioner eftersom det bliver til gennem en række sociale handlinger og hændelser og bestandigt videreudvikles og forskydes gennem disse (11). Med dispositivet artikulerer man således et nye foreskrivende niveau”(Raffnsøe et al. 2004, 6).

I betydningen mekanisme kan et dispositiv defineres som bestående af forskellige dele, der organiserer sociale processer og udvirker bestemte handleudfald for disse processer, dvs. et dispositiv har fx også betydning for, hvordan bestemte problematiseringer udvirker bestemte problemforståelser i almen- og specialpædagogikken.

Det enkelte dispositiv har på linje med problematiseringerne en tilblivelseshistorie. Dispositivet kan fx være udtryk for en uorden, der endnu ikke har lejret sig som en orden, og fungerer foreskrivende, men ikke determinerende på diskurser, problematiseringer, sociale fænomener og subjektiveringer. I lighed med problematisering er dispositiv derfor et svar på en særlig social og historisk situation, der fungerer som en styringsteknologi, men til forskel fra problematisering repræsenterer dispositiv et mere lejret strategisk niveau, der virker foreskrivende.

”Dispositivet kan anskues som et muligt funktionelt svar på en problematik der begynder at gøre sig gældende; men svaret er ikke givet på forhånd. Et dispositiv rummer en refleksivitet der ikke lader sig reducere til ren funktionalitet.” (Raffnsøe et al. 2004, 20, note 27).

Hvordan skal dispositiv da forstås som forbindelseslinje? Dispositivet fremstår som et bagvedliggende niveau i Foucaults analyser af galskab, kriminalitet og seksualitet. For at forklare dette sonder Raffnsøe et al. mellem begreberne erfaring, vidensform, institution og dispositiv, hvor dispositivet kan fremanalyses af de tre første. At kunne identificere et

dispositiv drejer sig derfor om at redegøre for, hvordan sammenhængen mellem de tre øvrige niveauer relaterer sig og forbindes med det bagvedliggende forklarende niveau – dispositivet. (Raffnsøe 2004, 20).

Det kan illustreres med et eksempel tæt på afhandlingens genstandsfelt. Følges definitionen af dispositiv som forbindelseslinje kan specialpædagogik konstrueres ud fra begreberne: Erfaring kan identificeres som adfærd, der på den ene eller anden måde udgør et problem i skolen, Institution som specialklassen eller specialskolen, og Vidensform som psykologi eller psykiatri. Dispositivet kan i sammenhæng med specialpædagogikken forstås som den forbindelseslinje, der strategisk bestemmer skolens eksklusion af eleven til specialundervisning. Eksklusion kan fx være ledet af disciplin eller sikkerhed som dispositiv.

Et dispositiv kan defineres som en mekanisme/anordning, der virker disponerende for diskursive og ikke-diskursive praksisser. Derved fungerer et dispositiv som et styresystem, der i et sammenspil med andre dispositiver virker strategisk og ordnende på sociale fænomener. Et dispositiv fungerer som et svar på bestemte sociale fænomener i særlige situationer og kan fungere som en forklarende forbindelseslinje mellem erfaring, vidensform og institution.

At foretage og informere en dispositivanalyse

I sit fokus på tilblivelse og opkomst er der et genealogisk arbejde i dispositivanalyse. Det handler om at identificere forskellige dispositivers opkomst og analysere, hvordan sammenspillet mellem dispositiver fungerer. Dispositiver er til stede parallelt, men virker forskelligt i forskellige perioder.

”En dispositivanalyse søger således at afdække, hvordan en vanskelig social udveksling konstituerer, gennemløber og forandrer et samfunds centrale institutioner og erfaringer. Det gør den idet den søger at analysere udvekslingen som et samspil mellem forskellige dispositiver der er blevet iværksat gennem socialitetens historie. Dispositivanalyse er således samtidig dispositivhistorie i og med at man sætter sig for at finde frem til de dispositivformer der på historisk vis er blevet til, og som har sat sig særligt tydelige spor.” (Raffnsøe et al. 2004, 12).

Raffnsøe et al. argumenterer for, at der med dispositiv tilbydes en analysestrategi, der kan afdække de rationaler og logikker, der præger historiske perioder, samt hvordan rationalerne spiller sammen med hinanden og får en foreskrivende betydning for sociale fænomener. Men ifølge Howarth er sammenspillet mellem dispositiver ikke tilstrækkeligt belyst:

”Foucault betoner hele tiden at hans vigtigste undersøgelsesobjekter er diskursive *praksisser*. Han får dermed greb om de performative og praktiske aspekter af at tale, skrive og kommunikere og forbinder dem med spørgsmål om subjektivitet og kroppen. På trods af denne nytænkning formaliserer han ikke desto mindre aldrig sin diskursopfattelse på en

tilfredsstillende måde. Selv om begreber som dispositif gør en i stand til at opfatte forbindelser mellem adskilte diskursive og ikke-diskursive elementer, bliver grænserne mellem forskellige dispositiver og deres indbyrdes forbindelser aldrig udforsket ordentligt”(Howarth 2005, 120-121).

Følges Howarths indvending overlades det til den konkrete dispositivanalyse at operationalisere, både hvad angår forholdet mellem det diskursive og det ikke-diskursive, og hvordan samspillet mellem de enkelte dispositiver fungerer. Der er som nævnt ikke tale om, at et enkelt dispositiv leder den enkelte epoke, men at forskellige dispositiver både virker ind på hinanden, men også selvstændigt har en foreskrivende funktion.¹³ En dispositivhistorisk tilgang drejer sig derfor om at kortlægge, hvordan dette samspil foregår, hvordan går det fx til at nogle dispositiver tiltager i betydning, og hvilken betydning har det for andre dispositiver?

”Dispositivets virke aflejres i og omformer institutionerne; det præger uafviseligt den enkeltes måde at opføre sig på, og former hans perception af det forefaldende. Dispositivet er, på den ene side, en ideel størrelse eftersom det har karakter af en respons på den udfordring det tidligere hændte rummer der svarer ved at foreskrive bestemte udfald uden at bestemme dem fuldstændigt, uden at være enerådende. Men dispositivet er, på den anden side, en kollektivt produceret og forpligtende idé der kun ’gives’ for så vidt som den er tilstede i det særegne.”(Raffnsøe et al. 2004, 24).

Jf. ovenstående gennemgang kan en dispositivanalyse handle om at identificere forskellige dispositivers opkomst, dvs. hvordan disse dukker op, og hvordan de spiller sammen med andre dispositiver og virker på institutionelt såvel som på individuelt plan. Forholdet mellem inklusion og eksklusion i skolen forandres og er afhængigt af forskellige institutionelle, diskursive og historiske logikker, og dette forhold er disponeret af forskellige dispositivers lejringer i en given periode.

I denne afhandling er dispositivanalysen grebet an ved at fremanalysere periodetypiske problematiseringer og teknologier i almen- og specialpædagogikken for at undersøge, hvilke dispositiver der kan antages at virke som nogle mere lejrede styringsrationaler end problematiseringerne og teknologierne. Derved antages dispositivanalysen at give mulighed for at forstå, hvilke rationaler der fx ligger bagved måderne, der inkluderes og ekskluderes på i perioderne og de tilsvarende problemforståelser, der er forbundet med processerne.

Med dispositivanalysen gives derfor mulighed for at stille en række undersøgelsesspørgsmål til materialet: hvilke rationaler befinder sig bagved ved problematiseringernes forskelssætninger og problemforståelser? Hvordan fungerer dispositiver foreskrivende for praksis i eksklusionen af elever og i konstruktionen af problemforståelser? Hvordan

¹³ Dog synes dispositiver at kunne fungere temmelig absolut i enkelte perioder. Fx figurerer det juridiske dispositiv dominerende i Foucaults beskrivelser af suverænitetsmagten før den moderne periode, og som en baggrund hvorpå øvrige dispositiver kan identificeres. Ligeledes er det oplagt at nævne disciplindispositivet i den efterfølgende periode, der fungerede som en samlende orden for forbrydelse, kriminalitet og straf (Fogh Jensen, 2002).

problemforståelserne er præget af forskellige perioders rationaler, og hvilket samspil mellem dispositiver der kan identificeres gennem en nutidshistorisk analyse af forskellige perioders problemforståelser og forskelssætninger.

Med udgangspunkt i en nutidshistorisk analyse af journaler og tidsskriftsartikler undersøges de problematiseringer og teknologier, der virker ledende for skolens problemforståelser og forskelssætninger, og på baggrund heraf fremanalyseres de historiske dispositiver, der virker disponerende for problematiseringerne og teknologierne. Analysens greb kan derved samles i følgende oversigt.

Afhandlingens analysetilgange		
Nutidshistorie	Problematiseringsanalyse	Dispositivanalyse
Mål: analyse af nutidig problematik gennem periodesammenligning	Mål: analyse af problemforståelser og forskelssætninger i skolen	Mål: analyse af styringsrationaler i almen- og specialpædagogikken
Afsæt: perioderne 1930-45 samt 2000-2010	Afsæt: analyse af journaler og tidsskrifter i perioderne	Afsæt: analyse af de periodetypiske problematiseringer og teknologier

Historiske dispositiver

Selvom arbejdet med at foretage dispositivanalyse, jf. Raffnsøe et al. (2004), kan læses som en tilgang, der fordrer en særlig metodisk stringens, vidner et blik på forskellige dispositivanalyser om, at det i vid udstrækning er op til analytikeren selv at konstruere sin tilgang til dispositivanalysen. Som eksempler på dispositivanalyser kan nævnes Lisa Dahlagers afhandling om den livstilsrelaterede forebyggelsessamtale i hospitalsregi, hvor et særligt samtaledispositiv fremanalyseres (Dahlager 2005). Ligeledes argumenterer Kaspar Villadsen for tilsynekomsten af et filantropidispositiv i sine analyser af paralleller mellem det 19. århundredes filantropi og betydning af socialt arbejde i moderne velfærd (Villadsen 2011).

Der er forskellige måder, hvorpå en dispositivanalyse kan operationaliseres. I denne afhandlingen argumenteres for en kombination af anvendelsen af prækonstruerede dispositiver til at informere analysen og en tilgang, der fremfører hypoteser om nye dispositivers tilsynekomst. Det sidste implicerer ambitionen om at konstruere dispositiver på baggrund af de fremanalyserede problematiseringer og teknologier.

Arbejdet med denne afhandlings analyser baserer sig på prækonstruerede dispositiver kombineret med en bestræbelse på at fremanalysere nye mulige dispositivers opkomst på baggrund af afhandlingens empiri. På grundlag af en forundersøgelse i arbejdet med afhandlingens empiri blev fire dispositiver derfor udvalgt til at informere analysen:

disciplindispositivet, sikkerhedsdispositivet, det biopolitiske dispositiv og ledelsesrationalitetens dispositiv. De enkelte dispositiver præsenteres i selvstændige afsnit nedenfor. I forhold til afhandlingens ambition iagttages disse som historiske dispositiver, dvs. de er sensitive for de enkelte perioders kontekster og antages at få særlige udformninger heri.

De to første disciplindispositivet og sikkerhedsdispositivet defineres i Collège de France forelæsninger, hvor de på linje med lovdispositivet anvendes til at analysere byens opkomst (Foucault 2008). Det biopolitiske dispositiv baserer sig på Fogh Jensens dispositivopdeling, hvor biopolitikken således konstrueres som selvstændigt dispositiv (Fogh Jensen 2005). Det er anvendt af Trine Øland i hendes undersøgelse af progressive pædagogikformer som et styresystem, der virker ind på skolens logikker, såvel diskursivt som ikke-diskursivt (Øland 2007). Det ledelsesrationelle dispositiv bygger på en argumentation for det hensigtsmæssige i at syntetisere governmentality og selvteknologierne i et selvstændigt dispositiv, som en måde hvorpå moderne ledelse udøves (Raffnsøe et al. 2008).

Desuden inddrages projektdispositivet mere perifært (Fogh Jensen 2005). Projektdispositivet er en tidstypisk anordning, hvor passagen mellem projekter og midlertidigheden bliver en styrende teknologi for subjektiveringer, problematiseringer og institutionaliseringer (Fogh Jensen 2005). I forhold til afhandlingens nutidige periode kan projektdispositivet fx fremlæses i af journalerne, hvor elever fx kommer til kort, når de skal passere mellem og administrere forskellige pædagogiske metoder som projektorientering, gruppearbejde og fokusuger etc.

Ved at følge receptionens konstruktion af dispositiver (Fogh Jensen 2005; Raffnsøe et al. 2004, 2009), accepteres en vis forenkling i forhold til den kompleksitet, der fx ligger mellem forskellige magtbegreber som den disciplinære magt og biopolitikken, hvor den disciplinære formning af kroppen fx er forbundet med ønsket om at skabe en sund og levedygtig befolkning. Magtbegreberne indgår som hinandens forudsætninger i den måde moderne magt udøves på. Fremstillingsmæssigt og operationelt har den tydeligt markerede opstilling af forskellige dispositiver derimod den fordel, at det analytisk giver mulighed for at stille skarpt på det enkelte dispositivs logik.

Disciplindispositivet

Dispositivet er på linje med lovdispositivet normerende i betydningen foreskrivende for noget. Men hvor lovdispositivet markerer skellet mellem det tilladte og det forbudte, markerer disciplindispositivet skellet mellem det normale og det afvigende. Det normerer normalitet og fungerer som sådan strategisk i forhold til, hvordan straf udøves i fængsler, skoler og fabrikker, og som sætter sig igennem som normaliseringstrang i humanvidenskaber som pædagogik, psykologi og psykiatri (Fogh Jensen in Foucault 2002). Med udgangspunkt i Raffnsøe et al. argumenteres for en forståelse af disciplindispositivet som et dybere lejret strategisk rationale, der har en normerende funktion i forhold til at forebygge det uventede,

og som medfører helt nye måder at lede normalitet og subjektivitet på (Raffnsøe et al. 2008, 223).

"(...) med disciplinen, den anden dispositivtype Foucault peger på, er der derimod tale om en *forebyggende teknologi* ved hjælp af hvilken man søger at forhindre det uønskede i at opstå. Disciplinen griber ind i sin genstands daglig eksistens og former den således at den for fremtiden kan forventes at fungere på en ønskelig måde. Ligesom loven er disciplinen altså en dispositivtype, der bearbejder sin omverden, men disciplinen gør det med henblik på at eliminere det uønskede og forebygge at det igen skal opstå." (Raffnsøe et al. 2008, 220).

I overensstemmelse med Foucaults forståelse af dispositivets funktion fungerer det disciplinære dispositiv ikke almægtigt, men fungerer i et samspil med andre dispositive som fx det omtalte lovdispositiv, men også i forhold til det sikkerhedsdispositiv, som virker udbedrende i forhold til trusler i velfærdsstaten. Det er en pointe, at disciplindispositivet konstant udfordres af forskellige former for indisciplin, men at dette blot virker bekræftende og sikrende på dispositivets virker og kun fremmaner yderligere disciplin (Raffnsøe et al. 2008, 225).

I forhold til denne afhandlings analyser er det vigtigt at fremhæve disciplindispositivet ordnende og forebyggede funktioner, det disponerer på normaliserende måde. Fx kan problematiseringen af læring være et udtryk for disciplindispositivets normerende funktion, idet det disponerer, hvad det vil sige at være skolesubjekt.

Med begrebet dispositiv understreges disciplinærmagtens strategiske betydning som et apparatur, der har en normaliserende og foreskrivende funktion i forhold til eventuelle problemer. Ifølge Raffnsøe et al. er der med disciplindispositivet tale om et begreb, der har en "paradigmatisk funktion" i Foucaults værker såsom Galskabens historie, Klinikens fødsel og Viljen til viden, idet disciplindispositivet i alle analyserne får en tiltagende betydning på bekostning af lovdispositivet (Raffnsøe et al. 2008, 221). Disciplindispositivets funktioner som styringsrationale vurderes i det følgende gennem en præcisering af disciplinærmagten. I forelæsningerne "Psychiatric Power" defineres disciplinærmagtens vigtigste funktion som magten over kroppene.

"What is this power? I would like to advance the hypothesis that something like disciplinary power exists in our society. By this I mean no more than a particular, as it were, terminal, capillary form of power; a final relay, a particular modality by which political power, power, power in general, finally reaches the level of bodies and gets a hold on them, taking actions, behavior, habits, and words into account; the way in which power converges below to affect individual bodies themselves, to work on, modify, and direct what Servan called "the soft fibers of the brain"(3) In other words, I think that if our society disciplinary power is a quite

specific modality of what could be called the synaptic contact of bodies-power." (Foucault 2006, 40).¹⁴

Til forskel fra suverænitetsmagten skaber den disciplinære magt en relation mellem staten og individerne, der effektivt kunne skabe føjelige kroppe og sjæle og derved øge produktionen og økonomien. Det centrale udtryk for denne type magtudøvelse er panoptikonbygningen som central arkitektonisk overvågningsteknologi, hvis funktion det er at lede den enkelte gennem etableringen af selvovervågning, og som ifølge Foucault fungerer som politisk teknologi og "en generaliserbar funktionsmodel" for måden, hvorpå staten udøver magt i forhold til individerne. (Foucault 2002, 217).

Med disciplinærmagten funderes en normaliseringstvang i samfundets institutioner, der sker gennem forbindelsen mellem straffeprocedurer og humanvidenskaberne, der får til funktion at foretage normalitetsvurderinger. Med disciplinærmagten subjektiveres individet i højere grad som disciplinært individ end som juridisk individ. Afstraffelsen er blevet en normaliseringspraktik, der skal vurdere og dømme forbryderens sjæl. I vurderingen af individet inddrages en lang række faktorer, der ikke længere relaterer sig til selve forbrydelsen: "Et samlet hele af skønsmæssige, diagnostiske, prognostiske og normative vurderinger af det kriminelle individ har taget bolig i den strafferetlige doms struktur" (Foucault 2002, 33). For strafferetten influeres af humanvidenskaberne, deres eksperter og normaliserende praktikker i strafudmålingen:

"Den synes godt nok at have været igennem en vis renselsesproces ved at integrere sig i videnskaberne som psykiatri og psykologi. Faktisk ser man den tilsyneladende rette på disciplinens mekanismer i form af test, samtaler, forhør, og konsultationer: skolepsykologerne har til opgave at korrigere skolens strenghed, ligesom den medicinske eller psykiatriske samtale har til opgave at rette på virkningerne af arbejdsdisciplinen. Men man må ikke lade sig narre, disse teknikker gør ikke andet, end at henvise individerne fra en disciplinær instans til en anden og de reproducerer på en koncentreret eller formaliseret form den magt-viden model, der er særegen for al disciplin" (Foucault 2002, 244).

Analogt til denne afhandlings felt er de professionelle problemforståelser og forskelssætninger udtryk for normalitetsvurderinger, hvor eksterne faktorer som fx elevens psykologi, opvækst, miljø, familiebaggrund inddrages i konstitueringen af en normalitet. Inklusion og eksklusion af bestemte elever er normalitetsvurderende handlinger, der fungerer forskrivende for normalitet. Normalitet og disciplin konstitueres ved at visse elever udgrænses som ikke-disciplinerede, og disciplin ikke kunne eksistere uden denne udgrænsning (Foucault 2006, 53).

¹⁴ Note 3 i citatet henviser til: "J.M:A: Servan, *Discours sur l'administration de la justice criminelle*," (Foucault 2006, 59).

Konstitueringen af disciplin foregår gennem tre typer af adskillelsespraktikker: den hierarkiske overvågning, den normaliserende sanktion og eksamen. I skolen udøves disciplinærmagten ved, at der indføres teknikker til overvågning af eleverne, og at der etableres en overvågningsrelation mellem elev og lærer (Foucault 2002, 192). Den normaliserende sanktion virker som en institutionel mikro-strafferet i forhold til individerne på områder som tid, opførsel, tale, brug af kroppen og seksualitet. Selve straffen konstituerer grænsen mellem det normale og det afvigende. "Det evigt straffende element, som går igennem alle punkter og kontrollerer alle tidspunkter i de disciplinære institutioner, sammenligner, hierarkiserer, homogeniserer. Med et ord. Den *normaliserer* (Foucault 2002, 199). Eksamen, som skal forstås i betydningen undersøgelsen, forbinder viden og magt. I kraft af skriftlig dokumentation af elever i skemaer og tabeller muliggøres sammenligninger og forskelsætninger, hvor den enkelte kan placeres som et tilfælde i forhold til en norm.

Sikkerhedsdispositivet

"Det handler altså ikke længere om sikringen af fyrsten og territoriet, men om sikkerhed for befolkningen og følgelig for dem, der regerer den" (Foucault 2008, 71-72).

Sikkerhedsdispositivet markerer et skifte fra lov- og disciplin-dispositivet i undersøgelsen af de magtteknologier, der dominerer det moderne samfund. Det er ikke længere fyrsten, der gennem juridiske og disciplinerende procedurer leder massen eller folket. I stedet er der tale om, at befolkningen opdages som felt for intervention, hvor en række former for sikkerhedsforanstaltninger bliver afgørende i Foucaults undersøgelser af statens forvaltning af forholdet mellem sikkerhed og frihed. Med ledelsen af befolkningen opstår behovet for en ny type magtteknologi, der kan håndtere begivenheder og uforudsigeligheden i det moderne samfund.

Hvor lovdpositivet markerer grænsen mellem det tilladte, og det forbudte, og hvor disciplin-dispositivet normerer forholdet mellem det ønskelige og det uønskede, så er sikkerhedsdispositivet udtryk for at forudbegribe det uventede (Raffnsøe 2008, 220; Fogh Jensen 2005, 262). I velfærdssamfundet har sikkerhedsforanstaltninger til hensigt at forholde sig til det, der virker truende og farligt og gennem beregninger og kalkuleringer at minimere risici.

"Den tredje form er den, der kendetegnes ikke blot af lovgivningen, ikke blot af disciplineringsmekanismen, men af sikkerhedsforanstaltningen (5), det vil sige hele den mængde af fænomener, som jeg nu ønsker at studere. Sagt på en helt overordnet måde sætter en sikkerhedsforanstaltning det pågældende fænomen, i dette tilfælde altså tyveri, ind i en sammenhæng med en række sandsynlige begivenheder. For det andet indsætter man magtens reaktioner over for dette fænomen i en beregning, som er en omkostningsberegning. Og endelig for det tredje: I stedet for at indføre en opdeling mellem det tilladte og det forbudte

fastsætter man dels et gennemsnit, der betragtes som optimalt, dels nogle grænser for det acceptable, som ikke må overskrides." (Foucault 2008, 12).

Sikkerhedsdispositivet er en måde at forholde sig til det givne på og en måde, hvorpå det søges indfanget og kontrolleret. Fx kan bestemte former for adfærd blandt elever opfattes som bekymrende eller truende og føre til krav om iværksættelse af sikkerhedsforanstaltninger. Specialundervisning og diagnosticering kan ses som måder at forgribe problemer på, interventioner, der sikrer, at kaos undgås i uddannelsessystemet, og at økonomiske omkostninger minimeres. Hvor disciplindispositivet fungerer normsættende ud fra på forhånd givne standarder, der gennem adskillelsespraktikker organiserer rummet, tiden og kroppene, så er sikkerhedsdispositivet orienteret mod befolkningen og har til hensigt at virke normaliserende i forhold til det uforudsete.

"Man har altså et system, som er, tror jeg, det præcist modsatte af det, man kunne observere i forbindelse med disciplineringen. I disciplineringen tog man udgangspunkt i en norm, og det var i forhold til den dressur, normen iværksatte, at man kunne skelne mellem det normale og det unormale. Her får man tvært imod en kortlægning af det normale og det unormale, man får en kortlægning af de forskellige normalitetskurver, og normaliseringsoperationen består i at bringe de forskellige normalitetsdistributioner i spil i forhold til hinanden og få de mest ugunstige bragt i overensstemmelse med de mest gunstige. Man har altså her noget, der tager udgangspunkt i det normale og som betjener sig af visse distributioner, der betragtes som mere normale end andre, i hvert fald mere gunstige. Det er disse distributioner, der kommer til at tjene som norm. Normen er på spil inden for differentielle normaliteter. ** Det er det normale, som kommer først, og det er normen, som kan udledes af det, eller det er ud fra dette studium af normaliteter, at normen fastlægges og spiller sin operative rolle. Jeg ville altså sige, at det ikke længere drejer sig om normering, men snarere, og i den strikte betydning, om normalisering" (Foucault 2008, 69).

Lov- og disciplindispositivet er normative dispositiver, der fastsætter det tilladelige og det ønskelige, hvor sikkerhedsdispositivet er et deskriptivt dispositiv, der reagerer på det vilkårlige og konstruerer normaliseringer ud fra det givne (Fogh Jensen 2005, 263). Konstruktionen af en normalfordelingskurve af elevers begavelse udstikker tilfældet, hvor selve beskrivelsen af begavelse – og det der fremstår som mindre begavet udstikker rammer for, hvordan spørgsmålet om begavelse bør håndteres som befolkningsproblem. "Sikkerhedsdispositivet er altså også normativt, men når det intervenserer i det faktiske, er det efter at have bestemt det, men før det går galt" (Fogh Jensen 2005, 264). Man kan således slutte, at sikkerhedsdispositivet har en reaktion dimension i forhold til det faktiske. Med normalfordelingskurven og statistikken konstrueres det farlige og uønskelige, som der bør interveneres i forhold til.

"Til forskel fra loven, der arbejder i det imaginære, og disciplineringen, der arbejder i virkeligheden modstykke, forsøger sikkerheden at arbejde i virkeligheden ved at bringe

virkelighedens elementer i spil i forhold til hinanden takket været og ved hjælp af en række analyser og tiltag.” (Foucault 2008, 54).

Sikkerhedsdispositivet drejer sig om at imødegå risici bedst muligt, og er i dette forehavende tæt forbundet med det liberale samfunds forvaltning af frihed. For at kunne forvalte friheden i samfundet er det nødvendigt med en række forskellige sikkerhedsforanstaltninger, der kan forudse det farlige, når det opstår og foretage de nødvendige interventioner (Fogh Jensen 2005, 265).

I sin foregribende og forudseende funktion produceres bestemte former for adfærd fx som risikofyldt med henblik på at kunne gribe ind for det. Begrebet ”risikobørn” er fx en bestemt måde at problematisere en form for adfærd, der anses for faretruende, med henblik på at kunne gribe ind over for det gennem forskellige former for pædagogiske, institutionelle og økonomiske tiltag. Sikkerhedsforanstaltningerne får derved karakter af at være udbedrende teknologier i velfærdssamfundet. Foucault omtaler dispositivet i en serie bestående af ”sikkerhedsmekanismer – befolkning – regering” (Foucault 2008, 82), hvorved sammenhængen mellem på den ene side biopolitiske reguleringer af befolkningen inkorporeres, og spørgsmålet om sikkerhed samtidig gøres til et spørgsmål om, hvordan der ledes i moderne samfund.

Det biopolitiske dispositiv

Biopolitik betragtes i afsnittet som et dispositiv (Fogh Jensen 2005), der udvikles som et styresystem i 1600-1700 tallet og tager form med den moderne stats udvikling. Suverænitetsmagten udøvede sin magt gennem lovdispositivet, der med retten til at tage undersåtternes liv havde døden som sit objekt. Det biopolitiske dispositiv har livet og befolkningen som population som sit objekt.

“... The old power of death that symbolized sovereign power was now carefully supplanted by the administration of bodies and the calculated management of life. During the classical period, there was a rapid development of various disciplines – universities, secondary schools, barracks, workshops; there was also the emergence, in the field of political practices and economic observation, of the problems of birth rate, longevity, public health, housing, and migration. Hence there was an explosion of numerous and diverse techniques for achieving the subjugation of bodies and the control of populations, marking the beginning of an era of “biopower.” (Foucault 2010 in Rabinow, 262).

Biomagten, som nævnes i citatet, bliver en biopolitik, idet det biologiske bliver en del af det politiske i et dispositiv, hvor livet og livsprocesserne bliver genstand for magtudøvelsen (Foucault in Rabinow 2010, 267). Med sammenføjnningen af det biologiske og det politiske felt ændres individernes positionering fra at være retsobjekter til at være biologiske væsner i en population, der kan interveneres i forhold til. Gennem undersøgelser og statistikker normaliserer det biopolitiske dispositiv befolkningen (ibid. 264-265).

Dispositivet fungerer både individualiserende, rettet mod den enkeltes forvaltning af sin krop og totaliserende, rettet mod regulering af befolkningens livsprocesser, inden for felter som dødelighed, fertilitet, kost, sundhed etc. I det biopolitiske dispositiv fungerer disciplinærmagten og biomagten som to poler i en magtudøvelse, der har optimering af befolkningens livsprocesser som sit mål.

Med sammenføjnngen af det individuelle og det totaliserende i undersøgelsen af befolkningen gives mulighed for at beskrive normer for adfærd. *Normalisering* bliver målet for biopolitikens kontrol af populationens livsprocesser, derfor er det biopolitiske dispositiv et normdispositiv, idet det afspejler intentionen om at bestemme normerne for befolkningens adfærd og fx, men det fungerer ikke foreskrivende for, hvordan den enkelte bør opføre sig således som disciplindispositivet:

”I det biopolitiske dispositiv og sikkerhedsdispositivet rettes bestemmelsen af det normale i det 19. århundrede mod det generelle niveau, f.eks. som normalforekomst af en sygdom hos en aldersgruppe. Normen afledes heraf som det, man bør gøre for at påvirke normalfordelingen – og altså ikke længere som det det normale bør være. Det er en af de afgørende forskelle på disciplindispositivet og retsdispositivet på den ene side og det biopolitiske dispositiv og sikkerhedsdispositivet på den anden side, at de sidstnævnte søger at påvirke det værendes normalitet, men de førstnævnte søger at foreskrive det (25.1.78/STP 63-66)” (Fogh Jensen 2005, 245).

Udformningen af det biopolitiske dispositiv i det 19. århundrede får sit udtryk i en analyse af kønnet og seksualiteten, der også skal forstås rent konkret, idet seksualiteten bliver stedet, hvor den individualiserende og totaliserende magt mødes og fungerer foreskrivende for en række af de vidensformer, eksperter og institutioner, der har livet og livsprocesserne som sit mål.

“Spread out from one pole to the other of this technology of sex was a whole series of different tactics that combined in varying proportions the objective of disciplining the body and that of regulating populations. (...) “Broadly speaking, at the juncture of the “body” and “population,” sex became a crucial target of a power organized around the management of life rather than the menace of death” (Foucault 2010 in Rabinow, 268).

Gennem hospitaler, skoler, terapeutiske praksisser og demografiske undersøgelser bliver analysen af den enkelte og befolkningens seksualitet det afgørende redskab til regulering af befolkningens livsprocesser. Kapitalismens udvikling muliggøres af det biopolitiske dispositivs formning af både den sociale og den individuelle krop (Fogh Jensen 2005, 249). Det biopolitiske dispositiv sammenføjer den økonomiske udviklings logikker med statsmagtens behov for føjelige kroppe. Sundhed og hygiejne bliver et kollektivt statsanliggende, som familien og barnets forpligtes i forhold til. Kroppen biologiseres, socialiseres og kontrolleres gennem politiske og økonomiske rationalitetsformer.

“This is the emergence of the health and physical well-being of the population in general as one of the essential objectives of political power. Here it is not a matter of offering support to a particular fragile, troubled and troublesome margin of the population, but of how to raise the level of health of the social body as a whole. Different power apparatuses are called upon take charge of “bodies,” not simply so as to exact blood service from them or levy dues, but to help and, if necessary, constrain them to ensure their own good health. The imperative of health; at once the duty of each and the objective of all.” (Foucault 2010, 277).

Sundheden som del af det biopolitiske dispositive konstituerer befolkningen som en population, hvor hver enkelt er forpligtet på kollektiviteten. Som led i sundheden og hygiejnen hører også racehygiejnen, der kobler racismen med befolkningens hygiejne, men denne kobling er bare realisering af det biopolitiske dispositiv i fuld potens: ”Hvad han (Foucault) kan lære os er, at vore regimers mest brutale udfoldelser, som koncentrationslejre og etniske udrensninger, blot er forlængelsen af politikker for menneskeledelse, der tager vare på og sørger for biologi og sikkerhed i velfærdsstaten” (Fogh Jensen 2005, 247).

Det biopolitiske dispositiv er et strategisk styresystem, både individualiserende og totaliserende, gennem undersøgelser af befolkningen normaliserer det og fungerer som normdispositiv med optimering af befolkningens livsprocesser som sit mål.

I forhold til afhandlingens genstandsfelts problemforståelser og forskelssætninger i skolen kan det biopolitiske dispositivs betydning ses som en organisering af en uensartet elevmasse, hvor undersøgelser og tests har til hensigt at bestemme normalitet. Hvor elevmassen produceres, formes og udvindes på baggrund af økonomiske og politiske rationalitetsformer, og hvor befolkningens fremtid skal sikres gennem rettidig sortering af de begavede fra de mindre begavede.

Ledelsesrationalitetens dispositiv

Raffnsøe et al. (2008) argumenterer for, at den form for ledelseskunst Foucault beskæftiger sig med i forlængelse af disciplinen og biopolitikken kan beskrives som et ledelsesrationalitetens dispositiv, der forklarer, hvordan ledelse udøves i et moderne velfærdssamfund.

”Hans påstand er, at ledelse og selvledelse knyttes stadig stærkere sammen, således at ledelse i stigende grad bliver ledelse af selvledelse, og at vi i vores selvledelse i stigende grad tager højde for andres ledelse af os og ledelse af sig selv (...) Og han peger på at vi med samlingen om at arbejde på vores dennesidige frelse ikke bare har ladt forestillingen om den hinsidige frelse bag os.” (Raffnsøe et al. 2008, 317).

Dette dispositiv konstrueres på baggrund af den undersøgelse, Foucault foretager over den moderne stats udvikling, hvor biopolitikken, pastoralmagten og guvernementaliteten er en del af en undersøgelse, hvordan fænomenet *statsræson* opstod. Statsræsonen opstod på

baggrund af et tomrum efter den suveræne magt, hvor staten opdager befolkningen som en levende mængde af individer, der skal ledes (og ledes til at lede sig selv).

“Despite all the quarrels about the prince and Machiavelli’s work, reason of state is a milestone in the emergence of an extremely different type of rationality from that of the conception of Machiavelli. The aim of this new art of governing is precisely not to reinforce the power of the prince. Its aim is to reinforce the state itself.

In a few words, reason of state refers neither to the wisdom of God nor to the reason or the strategies of the prince. It refers to the state, to its nature, and to its own rationality. This thesis that the aim of a government is to strengthen the state itself implies several ideas which I think are important to touch upon to follow the rise and development of our modern political rationality.” (Foucault 1988, 150)

Spørgsmålet om, hvordan staten kan lede befolkningen, udgør afsættet for Foucaults undersøgelse af guvernemantaliteten i den moderne stat. Her analyseres en udvikling, hvor pastoralmagten til forskel fra fyrsten leder den enkelte til frelse, ikke blot i denne hinsides verden, men også i den dennesidige. Guvernemantaliteten træder frem som et nyt analyseniveau, der afdækker, hvordan der styres på nye måder i den moderne stat (Raffnsøe et al. 2008, 315-316). Foucault spørger:

“Er det muligt at indplacere den moderne stat i en generel magtteknologi? Kan man tale om sådan noget som en guvernemantalitet der i forhold til staten ville være det som opdelingsteknikkerne er for psykiatrien, det som disciplinformerne er for det strafferetslige system det som biopolitikken er for de medicinske institutioner.” {STP}: 123-24 (Note 35, citeret efter Raffnsøe et al 2008, 315).

Forbindelsen mellem den politiske ledelse og den enkeltes ledelse af sig selv udforskes i essayet: “The Political Technology of Individuals” (Foucault 1988). Denne form for politisk ledelse analyseres i tæt sammenhæng med udviklingen af statsforvaltningen som en rationalitetsform, der forstår befolkningen som en række levende væsner, der både skal ledes, men også ledes til at lede sig selv.

Opkomsten af politiet repræsenterer ifølge Foucault en ny politisk rationalitet, der indebærer nye teknikker og relationer mellem staten, befolkningen og individet. Politiet spiller således en vigtig rolle i udviklingen af den statsræson, hvor der udvikles forskellige ledelsesteknikker (Foucault 1988, 148).

Med udviklingen af politiet som begreb sættes befolkningens velfærd som mål for staten, og staten får nu til opgave at intervenere i befolkningens liv, der anskues som en gruppe af biologiske væsner, hvis velfærd angår staten (Raffnsøe et al 2008, 307, 308). Med politividenskaben udvikledes i Tyskland i 1700-tallet et specielt program, der gik under betegnelsen medicinsk politi, der havde til opgave at forbedre statens sundhedstilstand. Det er en magtteknologi, hvor omsorgen for den enkeltes liv gøres til en statslig forpligtelse:

“Let’s begin with this problem of the political technology of individuals. In 1779, the first volume of a book entitled *System einer vollstaendigen Medicinische Polizei* by the German author J. P. Frank (...) Frank’s work is the first great systematic program of health for the modern state. It indicates with a lot of details what an administration has to do to insure the wholesome food, good housing, health care, and medical institutions which the population needs to remain healthy, in short, to foster the life individuals. Through this book we can see that the care for individual life is becoming at this moment a duty for the state.” (Foucault 1988, 146-147).

Opkomsten af et medicinsk politi forskyder forholdet mellem den enkelte og staten, hvor den enkeltes forpligtes til at forvalte sit liv i overensstemmelse med statens interesser. Hvor sygdom havde været et anliggende mellem den enkelte og lægen, forskydes dette med opkomsten af den offentlige hygiejne, der fik til formål at varetage befolkningens sundhed (Raffnsøe et al. 2008, 311). I statens optik er individet udelukkende relevant i det omfang, det kan bidrage til optimering af statens styrke (Foucault 1988, 152). Med det medicinske politi forbindes biopolitikens magtudøvelse med statsræsonens ledelseskunst.

“We can say now that the true object of the police becomes, at the end of the eighteenth century, the population; or, in other words, the state has essentially to take care of men as a population. It wields its power over living beings as living beings, and its politics, therefore, has to be a biopolitics” (Foucault, 1988, 160).

Den moderne ledelsesrationalitets udvikling baserede sig på pastoralmagts teknikker, der udvides til politikens felt, således at omsorg for og forpligtigelse over for den enkelte blev et statsligt anliggende. Pastoralmagts frelse af undersåtter blev dennesiddiggjort til en omsorg, hvor den enkeltes selvforhold blev central i måden ledelse blev udøvet på (Raffnsøe 2008, 304).

”Igennem de ledelsesteknikker det tog i anvendelse, organiserede det kristne pastorat således et bestemt permanent selvforhold hos de ledede. Man sørgede for at de ledede forholdt sig til sig selv på en sådan måde at de bestandigt gav afkald på sig selv og på et liv i den verden de umiddelbart delte med andre.” (Raffnsøe 2008, 298).

Ifølge Raffnsøe et al. udgør Foucaults analyser af selvteknologier i antikken en nøgle til forstå, hvordan individet praktiserer selvledelse i den moderne velfærdsstat. Ledelsesrationalitetens dispositiv konstrueres ud fra to niveauer: ét der drejer sig om guvernementaltitets udvikling som den afgørende rationalitetsform i det moderne samfund og ét, der beskriver forskellige teknikker til den enkeltes ledelse af sig selv. (Raffnsøe et al. 2008).

”Selvkonstitution og ledelse af andre er gensidigt forbundne størrelser. Og de er størrelser, hvis udvikling lader sig behandle i sammenhæng inden for et generelt studium af ledelsesrationalitetens udvikling.” (Raffnsøe et al. 2008, 291).

Det ledelsesrationelle dispositiv kan ses som en historisk rationalitetsform, der er udtryk for en bestemt konstruktion og fremskrivning af begrebet guvernementaltitet. I artiklen "Technologies of the Self" (Foucault 1988), hvor forskellige typer af selvpraktikker som selvomsorg og at kende dig selv fremanalyseres i den antikke litteratur, defineres en forståelse, der åbner for forståelsen af guvernementaltitet som en politisk rationalitetsform, der udøver magt gennem selvteknologier.

"For example, I studied madness not in terms of the criteria of formal sciences but to show how a type of management of individuals inside and outside asylums was made possible by this strange discourse. This contact between the technologies of domination of others and those of the self I call governmentality." (Foucault 1988, 18-19).

Journalanalyse – som genre og tilgang

Hvordan operationaliseres en analyse af journaler i en Foucault-inspireret analyse? Journalen kan i Foucaults analyser ses som en nøgle til forståelsen af, hvordan disciplinærmagten og i særlig grad adskillelsespraktikkerne fungerer i skolen. På den baggrund kan journalen opfattes som en afledning af det disciplinære dispositiv, dvs. som et registreringsdokument, der opstod i forbindelse med forgreningen af institutioner, der indledtes i slutningen af det 18. århundrede. Skriftlig dokumentation med handleplaner, skemaer og undersøgelser er en del af den type eksamination, der opstod som en praktik, der senere blev en integreret del af velfærdssamfundet, hvor udøverne praktikken, dvs. læger, psykologer, lærere etc. alle bliver 'normalitetens dommere' (Fogh Jensen 2002, 13). Individet blev objekt for en dokumentation med mulighed for differentiering, sammenligning og sanktionering, idet:

"Dette skriftlige apparat åbner for to muligheder, som har en sammenhæng:

- 1) Konstitueringen af individet som en genstand, der kan beskrives og analyseres, for at fastholde det med dets særlige træk, evner eller kapaciteter
- 2) På den anden side konstitueringen af et sammenlignende system, som tillader at måle globale fænomener, beskrive nogle grupper, give en karakteristik af kollektive kendsgerninger, en estimering af afvigelserne mellem individerne, deres fordeling i en 'population'" (Foucault 2002, 207).

Journalen er eksemplarisk i forhold til disciplinærmagten. Som en undersøgelsespraktik konstituerer journalen både individet i et totaliserende system med mange forskellige typer af sammenligningsmuligheder og som et tilfælde, der kan analyseres enkeltvis, som en afvigelse fra normalen. At placere journaler entydigt som funktion af det disciplinære dispositiv er forsimplende, for som dokumenter fra den nutidige periode har vist, så kan dokumenter som elevplaner og lignende ses som udtryk for et ledelsesrationelt dispositiv, hvor individet gennem kontrakten forpligtes på at forvalte sig selv som frit subjekt (Åkerstrøm 2003). Inden

konsekvenserne af tilgangen til dokumentanalyser diskuteres, præsenteres her en definition af journalen ud fra en konstruktivistisk forståelsesramme, der efterfølgende vil blive udfoldet:

Journalen er en teknologi, som antager forskellige former, alt efter typen af vidensregime der indgår i journalen og den institutionelle kontekst, den optræder i, og som er ledet af historiske dispositiver, og endelig er journalen karakteriseret ved at gøre noget ved sin kontekst, dvs. den virker ledende for en bestemt praktik for individet og for måden, hvorpå individet forstår sig selv.

Hvordan kan en konstruktivistisk tilgang informere en dokumentanalyse? Den konstruktivistiske tilgang adskiller sig fra den fænomenologiske/hermeneutiske ved at iagttage analysefænomener som flydende, ustabile og afhængige af den kontekst, de indgår. Både diskursanalysen og konstruktivismen afviser troen på, at fænomener skulle have en iboende essens (Järvinen og Mik-Meyer 2005, 9). Diskursanalysen efterlader ikke forskeren med ret mange konkrete redskaber til at foretage en journalanalyse, men er snarere "et særligt eller perspektiv på verden", som forskeren kan vælge at operationalisere sin analyse efter (Nexøe Andersen og Koch 2007, 116). I Järvinen og Mik-Meyers fordringer til en dokumentanalyse, som er inspireret af både konstruktivismen og interaktionismen, lægges op til en undersøgelse af analysegenstanden, der både er "flertydig, kontekstafhængig og forankret i social interaktion" (Järvinen og Mik-Meyer 2005, 23).

Ifølge diskursanalysen skaber sproget virkeligheden (Nexøe Andersen og Koch 2007, 117), og i den konstruktivistiske forståelse af dokumenter betyder dette, at dokumenter "gør noget" ved virkeligheden. Dokumenter er indlejret i en kontekst, fx i form af eksterne aktører og institutioner, og det er forskerens opgave at undersøge, hvordan dokumenter fungerer som handlingspotentiale i denne kontekst. Det er forskeres opgave at analysere, hvordan dokumenter produceres og konsumeres i en institutionel kontekst (Mik-Meyer 2005, 194, 222).

Dokumenter er jf. ovenstående handlingsgenererende. Mik-Meyer har i sin gennemgang af den konstruktivistisk orienterede metode til analyse af dokumenter skitseret tre punkter til en dokumentanalyse af journaler. De tre forhold, som er opdraget for den konstruktivistiske forskers tilgang til journalanalysen er forholdene mellem institution/kontekst, interaktion/proces og standardisering/fakta.

Implikationen af forholdet mellem institution og kontekst medfører, at det interessante ikke er at udforske dokumentets iboende materialitet, men at analysere dokumentets betydning i konteksten, dvs. hvilke institutioner og hvilken institutionel logik omgiver dokumentet. Fx kan en diagnose i et dokument lede til forskellige handlinger og betydninger, alt efter den kontekst det indgår i. Dokumenter er aldrig fikserede, men må altid betragtes som situerede i en bestemt kontekst (Mik-Meyer 2005, 197). Kontekstafhængigheden betyder, at dokumenter er "et oplagt empirisk materiale, hvis ønsket er at få viden om de forskellige institutionelle forhold og kontekster, som de indgår i" (Mik-Meyer 2005, 198). I forhold til afhandlingens

journalanalyse betyder dette, at journalerne rummer en viden om de forskellige vidensregimer, som de kan indgå i (skolepsykologien og børnepsykiatrien).

I kapitel 3 er sagsgangen i de to perioder iagttaget som en proces, hvor eleven produceres som problem. Dvs. de forskellige dokumenter er iagttaget i et forløb, hvor et dokument fx analyserer eleven som problem, et andet legitimerer en henvisning gennem testning og et tredje dokument anviser en praktik for eleven, dvs. en handlingsorientering. Denne proces illustrerer til dels den anden fordring til dokumentanalysen, dvs. at dokumentet ses i et forhold mellem interaktion/proces, hvor dokumenter kommunikerer med hinanden (Mik-Meyer 2005, 200).

Dokumentet den pædagogisk-psykologiske vurdering vidner om en proces, hvor et indledende pædagogisk notat fra skolen beskriver eleven som problem, og hvor der fx tidligere kan være foretaget en børnepsykiatrisk udredning af eleven. Den pædagogiske-psykologiske vurdering orienterer sig samtidig mod en fremtidig specialundervisningspraktik for eleven, hvor handleplaner udarbejdes. Samlet kan iagttages en proces, hvor eleven produceres som problem. Iagttagelsen af journalerne er brugt til at fremanalysere problematiseringer, der i to forskellige historiske perioder virker forskelssættende og ledende for periodetypiske professionelle problemforståelser, derimod har analysen ikke bevæget sig ind i interaktionen mellem de forskellige instanser, således som Helle Bundgaard og Eva Gulløv fx gør i deres analyser af, hvordan indberetninger af minoritetsbørn til myndighederne analyseres som led i en eksklusionsproces (Bundgaard og Gulløv 2008). Det tredje forhold Mik-Meyer gør opmærksom på i sin analyse er forholdet mellem standardisering/fakta.

"Dokumenters opbygning er i de fleste organisatoriske sammenhænge standardiseret. Standardisering er pr. definition aldrig en ideologisk eller teoretisk "uskyldig" proces, som Rose (2000) skriver. Standardisering anskuet som en praksis, hvor dokumenter opbygges på en bestemt måde, fx ud fra en skabelon og ved at forfatteren ikke deltager aktivt i teksten, kan blandt andet have som formål at sende et signal til læseren om, at de fremlagte informationer repræsenterer fakta." (Mik-Meyer 2005, 201).

Måden hvorpå dokumentet er opbygget kan fx præsentere særlige 'lukkede forståelser', der fremstår som fakta, eller lægger op til at blive konsumeret på bestemte måder af modtageren. Som det vil blive vist i kapitel 3, er nogle indberetningsdokumenter fuldkommen strukturerede, hvor selve struktureringen af punkter kan præsentere helt bestemte vidensregimer, der fx positionerer eleverne som psykologiske subjekter.

I sådanne dokumenttyper overlades "forfatteren" (fx læreren) lidt plads til fortolkning, hvor andre dokumenter som fx 'det pædagogiske notat' ofte ikke er standardiseret, men repræsenterer udelukkelsesprocedurer, hvor noget kan siges og andet ikke. Særligt for den nutidige periodes vedkommende er der tale om mange forskellige dokumenter med forskellige grader af standardisering. Dokumenter ses som udtryk for periodetypiske

problematiseringer og teknologier, der i kraft af dette praktiserer forskellige former for udelukkelsesprocedurer.

Typer af journalanalyser

Med inspirationer fra både den diskursanalytiske og den konstruktivistiske tilgang og på baggrund af nogle konkrete journalanalyser, der præsenteres i det følgende, udvikles i det følgende afsnit et afsæt for kvantitativ dokumentanalyse, der fremanalyserer problematiseringer og teknologier.

Kvalitative tilgange

En af dem, der har ladet sig inspirere af den konstruktivistiske tilgang, er Birgit Kirkebæk, der i sine analyser af åndssvageforsorgen har analyseret optagelseskemaer til institutionen Karens Minde. Inspireret af Mik-Meyers konstruktivistiske tilgang demonstreres dokumenters "handlingspotentialer". For optagelseskemaerne fik livslang betydning for en gruppe mennesker og er således 'fravalgsdokumenter', idet de indeholder fortegnelser over mennesker, der går ind i et langvarigt institutionsophold (Kirkebæk 2007, 145).

Det undersøges både hvordan "asylisten" blev konstrueret tekstligt i optagelseskemaer, journaler, korrespondance og artikler, og hvordan asylkonstruktionen blev handlet i praksis (fagfolk, forældre, sognekommuner, amter, politikere) (Kirkebæk 2007, 42). Dokumenterne synes at have haft vigtig betydning som præventiv teknologi i periodens degenerationsdiskurs, hvor det frygtedes, at de åndssvage skulle sætte børn i verden. For evt. at kunne gribe ind over for dette indgik punkter som asylistens slægtsforhold, forældrenes erhverv og evt. disponering for sygdom i familien i skemaet.

Det konstruktivistiske perspektiv, at dokumenter 'gør noget', dvs. fungerer vejledende i forhold til en praktik er ligeledes gennemgående i Eivind Engebretsens afhandling: "Barnevernet som tekst. Nærlesning af 15 udvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet" (Engebretsen 2006). Journalen iagttages i disse analyser ikke blot som registrering af hændelsesforløb og livssituationer, men som noget, der bidrager til vurderinger og handlingstiltag. Til forskel fra Kirkebæks tilgang er det handlingsorienterede perspektiv her ikke blot en del af analyseobjektet. Afhandlingens rationale er også at bidrage til fremtidig sagsbehandling: "Barnevernjournalen, som det mer presist skal handle om her, er nemlig ikke bare et sekundært vitne, men også et aktivt bidrag til saksbehandlingen i en barnevernssak. Journalen er et redskab i den videre saksgangen" (Engebretsen 2006, 14). Engebretsen peger på en række kritiske aspekter ved journalteksten – særligt dens tendens til at blive selvproducerende i journalarbejdet. Sprog kan fx konkret virke begrænsende i forhold til, hvordan virkeligheden ser ud, men alligevel danne baggrund for sagsbehandlerens handlegrundlag. Journalteksten får en aktiv rolle i selv beslutningen for, hvad der fremover skal ske i forhold til en klient. Derfor er det nødvendigt at udvikle kritiske redskaber for at

begrænse journalens selvproducerende karakter. Det indebærer ifølge Engebretsen et kritisk blik på, hvordan den "Anden" positioneres i journalen. "Hvordan kan skriveren kunne ordlegge den Andre og samtidig ivareta respekten for den Andres fremmedhed? (Engebretsen 2006, 17).

Inspireret af Mihail Bakthins sproganalytik (Bakthin 1970) beskriver Engebretsen to måder at forholde sig til den anden på: den 'monologiske', dvs. den Anden som objekt i journalen og den 'dialogiske', dvs. mødet med den Andens livshistorie som noget unikt (Engebretsen 2006). Her er altså tale om to forskellige måder, hvorpå journalen kan forholde sig til den Anden. Dette peger på en interessant problematik i forhold til denne afhandlings analyse, hvor den tidlige periodes journaler enkelt kan analyseres som den totale objektgørelse af eleven og den nutidige periodes positionering af eleven og forældrene som subjekt i elevplaner og netværksmøder, som steder hvor "den Anden" positioneres i en dialog. Jf. Engebretsen kan dette umiddelbart ses som imødekommelsen af en respekt for den Anden som unik. I overensstemmelse med analysestrategiens fremstilling af det ledelsesrationelle dispositiv kan positioneringen af den anden i en selvstændighed dog blot være endnu et eksempel på mere avanceret kontraktliggørelse af forholdet mellem system og borger (Åkerstrøm 2003), hvor sagsgangens og dokumenternes selvstændiggørende effekter forpligter borgeren på at realisere sig som frit individ i systemet.

Kvantitative tilgange

Til forskel fra Engebretsens forskning repræsenterer Aalestads analyse "Pasienten som tekst, Fortellerrollen i psykiatriske journaler, Gaustad 1890-1990" et kvantitativt studie af 150 journaler, der repræsenterer et spænd på 100 år med fire periodiske inddelinger (Aaslestad 1997). Afhandlingen handler om blikket på patienterne i den psykiatriske journal, hvor det fælles for de valgte journaler er, at de alle har anvendt diagnosen skizofreni. Ligesom med Engebretsen benyttes litteraturteori og narratologi med ophav i strukturalismen som metodologisk udgangspunkt, men hos Aalestad er formålet at analysere journalerne som en historisk fortælling om blikket på patienterne. Han er opmærksom på umuligheden i at skabe en lineær historie i journalerne, idet det, der anses for rigtigt i en epoke, kan møde moralsk fordømmelse i den næste. "Historien om sykejournalen kan vanskelig bli lineær i den forstand at man skaper et plot hvor det trekkes opp de store linjer fra begyndelsens uforstand, overtro og barberi gjennom en beseiring av fortidens stengsler frem til vor tids suverene forstand" (Aaslestad 1997, 29).

I forhold til denne afhandling, udgør den konstruktivistiske tilgang primært en forforståelse for analysestrategien, journalernes elevbeskrivelser ses primært som konstruktioner, der afspejler problematiseringer, teknologier og vidensregimer. Det ligger desuden som en forforståelse, at journaler er handlingsgenerende, hvor en børnepsykiatrisk udredning fx kan give lede til en specialpædagogisk praktik. Heri ligger beskrivelsen af sagsgangen som en proces, hvor eleven indledningsvist opdages som problem, hvorefter opdagelsen opnår

videnskabelig legitimitet gennem en pædagogisk psykologisk vurdering, der derefter anviser en specialpædagogisk praktik.

Denne afhandlings tilgang til journal er kvantitativ, idet der arbejdes med hhv. 77 og 45 fra de to perioder, hvorfra problematiseringer og teknologier konstrueres. Tidligere udførte udviklingsarbejder har inspireret den kvantitative tilgang til journalanalyse: dels en analyse af journaler fra Observationskolonien Terrasserne med henblik på at undersøge eksklusionskriterier i de skolepsykologiske vurderinger (Hamre 2009) og dels en analyse af socialpædagogiske handleplaner (Hamre 2010). I en diskursanalytisk inspireret tilgang undersøgte i det første arbejde forekomsten af bestemte ord, der blev iagttaget som konstruktioner af, hvordan eleven blev iagttaget som problem i vurderingerne, hvor ord som impuls/selvkontrol, indrestyring, selvrefleksion og ansvarlighed blev analyseret som skolemæssige normalitetsforventninger til eleven i nutiden.

Med inspiration i ovenstående tilgange til at foretage en journalanalyse og i en konstruktivistisk forståelse af journalen som noget, der 'gør' noget ved sit objekt, foretages i afhandlingen en kvantitativ journalanalyse, hvor journaler iagttages som et analyseobjekt, hvorfra der kan fremanalyseres periodetypiske problematiseringer og teknologier, der er i spil i almen- og specialpædagogikken i skolen. I næste kapitel beskrives sagsgangene, konstruktionen af den anvendte empiri, og hvordan begrebet problematisering er operationaliseret i forhold til arbejdet med empirien.

4. Konstruktion af empiri

Udvælgelse og konstruktion af empirisk materiale

Journalerne

Skolepsykologiske journaler har tidligere været underlagt loven om kassation. Lovgivningen blev ændret således, at forvaltningerne i kommunerne er forpligtet til at gemme et vist antal med henblik på mulig forskningsbrug. Da der er tale om personfølsomme oplysninger, skal der søges tilladelse hos Datatilsynet for at få adgang til skolepsykologiske journaler. Selve læsningen af journalerne synliggør i sig selv det etiske aspekt ved kendskab til de mange personlige livshistorier.

På Stadsarkivet i Frederiksberg Kommune er dog bevaret 125 journaler over elever fra perioden 1930-1945, og de er en del af arkivalierne fra kommunens skolepsykologiske kontor. Det er journaler over elever, hvis adfærd og evner af skolen blev iagttaget som et problem, og som derfor blev undersøgt af det skolepsykologiske kontor med henblik på mulig overflytning til en hjælpeskole. Eleverne i journalerne var 7-14 år på tidspunktet for testningen på det skolepsykologiske kontor. Nedenfor er dokumenterne i den skolepsykologiske journal samlet i en oversigt, der senere udfoldes i gennemgangen af sagsforløbet.

Oversigt over dokumenter i den skolepsykologiske journal i den tidlige periode

Hoveddokumenter:	Funktioner:
Normalskolens anmeldelseskema	At identificere problematisk adfærd: faglige problemer, elevens karakter, hygiejne og hjemlige forhold
Skolepsykologiens Intelligenstest	At teste elevens intelligens med henblik på evt. overflytning til hjælpeskole, eller forbliven i normalskole
Hjælpekolens vidnesbyrd	Problemidentificerede, men også advokerende for eleven og i nogle tilfælde anvisende for elevens mulige fremtid på arbejdsmarkedet
Testningsskema Psykoteknisk Institut	At identificere elevens praktiske evner med henblik på fremtidig placering på arbejdsmarkedet

For den nutidige periodes vedkommende (2000-2010) blev udvalgt journaler fra Børn og Unge Forvaltningen i Københavns Kommune. I overensstemmelse med afhandlingens intention om at afkode de måder, hvorpå problemforståelser og forskelssætninger konstrueres i almen- og specialpædagogikken, har det handlet om at konstruere empirien med henblik på at kunne sammenligne de to perioder i overensstemmelse med afhandlingens nutidshistoriske ambition. Det har derfor handlet om at foretage en konstruktion af de to perioders empiri, der med henblik på elevers alder og institutionelle tilhørsforhold kunne siges at udgøre et sammenligningsgrundlag. Kriteriet for dette har for begge perioders vedkommende været, at materialet kunne udgøre et grundlag for konstruktion af periodetypiske problematiseringer og teknologier i almen- og specialpædagogikken med henblik på sammenlignelighed.

I Børn og Unge Forvaltningen i Københavns Kommune arbejdes med følgende niveaudeling for elever, der visiteres til specialundervisningen. Her skelnes mellem tre niveauer:

"Niveau 1 er de særlige undervisningstilbud/pædagogiske tilbud, som kan gennemføres i den almindelige folkeskole/daginstitution.

Niveau 2 er specialundervisningstilbud/pædagogiske tilbud af mindre vidtgående karakter.

Niveau 3 er specialskoler, specialklasserækker og tilknyttede specialfritidstilbud til elever med vidtgående behov samt specialinstitutionerne på dagtilbudsområdet."¹⁵

Niveau 1 er den form for specialpædagogisk bistand, som er af forebyggende eller mindre vidtgående karakter, og som overvejende kan foregå som enkeltintegration i klassen. Niveau 2 er den form for bistand, hvor elevens faglige problemer betegnes særlige behov og skønnes at skulle løses gennem henvisning til specialklasse/specialklasserække. Niveau 3 er bistand for elever med vidtgående behov, dvs. elever, som er visiteret til specialskoler og oftest har en diagnose. Kendetegnende for niveau 2 og 3 er, at der er foretaget en indstilling til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

I Københavns Kommune er visitationen organiseret således, at alle indstillinger indsendes til en specialenhed, der kaldes Støtte, Rådgivning og Sundhed (SRS).¹⁶ Hvis der er tale om elever, der henvises på niveau 2, foretager kommunens otte PPR distriktskontorer den videre henvisning til det specialpædagogiske undervisningstilbud. Såfremt der er tale om den mere vidtgående specialundervisning (niveau 3), foretager SRS den videre indstilling til specialklasserækker eller specialskoler.

¹⁵ Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen Økonomi, Bilag 3: Styringsmodel for specialområdet, 06-05-2008, Sagsnr. 2007-106364, Dokument nr. 2008-235850, s.2. <http://www.kk.dk/eDoc/B%20og%20Ungdomsudvalget/04-06-2008%2014.00.00/Referat/12-09-2008%2014.50.50/3836725.PDF>

¹⁶ Visitationsprocedurer for specialområdet for børn og unge i Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen, kontoret for Støtte, Rådgivning og Sundhed, oktober 2009, s. 15-16.

Den tidlige periode havde følgende aldersfordeling blandt eleverne: $\frac{3}{4}$ var 7-9 år, $\frac{1}{4}$ var 10-14 år. Eleverne blev udskilt fra normalskolen til hjælpeskolen. Med henblik på sammenligning med den nutidige periode blev derfor valgt at fokusere på niveau 2 og 3, hvor elever ligeledes udskilles fra almen- til specialundervisning. Dette ledte til følgende udvælgelseskriterier, hvor søgningen blev koordineret med assistance fra Børn og Unge Forvaltningen i kommunen.

Niveau 2:

PPR sekretæren i de 8 distrikter finder i samarbejde med PPR-leder 12 afsluttede eller uafsluttede sager/journaler fordelt ligeligt på køn og tilfældigt udvalgt inden for kategorierne:

9 børn i alderen 7-9 år (01, 02 og 03'ere), her 3 med børn der er undersøgt af PPR pga. sociale eller faglige vanskeligheder, 3 børn der har fået bestemte diagnoser.

3 børn i alderen 10-14 år (96, 97, 98, 99 og 00'ere), heraf 1 barn der er undersøgt af PPR pga. sociale eller faglige vanskeligheder og 1 barn, der har fået en bestemt diagnose.

Niveau 3:

Specialafdelingen SRS finder 24 sager fra de otte distrikter, afsluttede eller ikke afsluttede sager, der er indstillet/henvist til visitation til niveau 3.

Det skal være 3 journaler fra hvert distrikt ligeligt fordelt på køn inden for aldersgruppen: 3 x 8 børn i alderen 7-9 år og 1 x 8 børn i alderen 10-14 år.

Såfremt indsamlingen af empiri lykkedes ville der være i alt 88 journaler til rådighed, som ville gøre materialet kvantitativt sammenligneligt med den tidlige periodes 125 journaler. Grundet forskellige forhold (sommerferie, omstruktureringer mv.) lykkedes det kun at fremskaffe i alt 45 journaler fra den nutidige periode, hvoraf de 10 af sagerne var "specialskolesager", dvs. niveau 3 sager i terminologien, og hvilket svarede til ca. 1/4 af det samlede antal journaler. På den baggrund blev det besluttet at afgrænse antallet af journaler i den tidlige periode til 77, således at der alt i alt var 122 journaler til rådighed for begge perioder.

Til forskel fra den tidlige periode, hvor der oftest var fem-seks dokumenter i en journal, så indeholdt mange af journalerne i den nutidige periode flere hundrede dokumenter, hvilket gjorde sorteringsarbejdet stort. Behovet for en systematik var nødvendig, hvis det i overensstemmelse med analysestrategiens intention skulle blive muligt at afkode og konstruere periodetypiske problematiseringer og teknologier. Der blev derfor konstrueret en række undersøgelsesspørgsmål til dokumenterne, der blev skematisk organiseret i tabeller,

hvor den vertikale bjælke blev anvendt til hver enkelt elev/journal, og den horisontale bjælke til undersøgelsesspørgsmål. I figur 1 og 2 er fremstillet en overskuelig opstilling af de vigtigste analyse spørgsmål i denne fase af arbejdet.¹⁷ De samlede spørgsmål med svar blev samlet i Excel ark og indgår som bilag i afhandlingen.

Hovedspørgsmål og udvalgte underspørgsmål til dokumenterne

Figur 1.

77 skolepsykologiske journaler – fra Frederiksberg Kommune

Navn, fødselsdag, køn på eleven
1. Hvilke dokumenter indgår? Fx Anmeldesskema, Binet-Simon test og udtalelse fra skolepsykolog, vidnesbyrd fra Hjælpekolen, test fra Psykoteknisk Institut
2. Hvem taler, dvs. hvilke faglige instanser er i spil? Lærere/ledere normalskolen, skolepsykologen, lærere/ledere hjælpekolen
3. Konstruktionen af hjemmet og forældrene
4. Skolens konstruktion af barnet - Hvilke ord bruges til at beskrive det barn, der er udpeget som problem? - Hvilke former for adfærd legitimerer at udpege barnet som problem?
5. Skolelægens udtalelser om barnet
6. Hjælpekolelederens vurdering - Hvilken vægtning har de enkelte forhold i anmeldesskemaet i forhold til den endelige vurdering af, om barnet bør overføres til hjælpekole?
7. Skolepsykologiens konstruktion af barnet - Vurdering af karaktertræk?
8. Hjælpekolens konstruktion af barnet - Hvilke ord bruges til at beskrive det barn, der er blevet udpeget som problem? - Hvad konstitueres som værende uproblematisk?

¹⁷ Konstruktionen af skemaer i figur 1 og 2 og arbejdet med begrebet problematisering var i denne indledende fase inspireret af Sniff Andersen Nexøes opstilling af analyse spørgsmål i hendes afhandling om problematiseringen af abort i hhv. 1930'erne og 1970'erne (Andersen Nexøe 2005).

Figur 2.

45 skolepsykologiske journaler – Børne- og Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune.

Navn, fødselsdag, køn på eleven
<p>1. Hvilke dokumenter indgår? (udvalgte)</p> <ul style="list-style-type: none">• Anmodning om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand,• Ansøgning om ressourcer til elever med særlige eller vidtgående behov og det pædagogiske notat.• Pædagogisk elevbeskrivelse, pædagogisk notat• Pædagogisk Psykologisk vurdering• Børnepsykiatrisk udredning• Elevplaner fra specialundervisningen
<p>2. Hvem taler, dvs. hvilke faglige instanser er i spil? Lærere/ledere normalskolen, pædagogisk-psykologisk rådgivning, børnepsykiatrien, lærere fra specialundervisningen og specialskolerne</p>
<p>3. Konstruktionen af hjemmet og forældrene</p>
<p>4. Skolens konstruktion af barnet</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke ord bruges til at beskrive det barn, der er udpeget som problem?- Hvilke former for adfærd legitimerer at udpege barnet som problem?
<p>5. Skolepsykologiens konstruktion af eleven</p>
<p>6. Børnepsykiatriens konstruktion af eleven</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke diagnoser er afgivet?
<p>7. Specialundervisningens konstruktion af eleven</p>
<p>8. Specialskolens konstruktion af eleven</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilke ord bruges til at beskrive det barn, der er blevet udpeget som problem?- Hvad konstitueres som værende uproblematisk?

Artiklerne

I den tidlige periodes journaler berøres pædagogiske og skolemæssige temaer og problemstillinger langt mere antydningvist end i den nutidige, der fx indeholder beskrivelser af læring, lærerens rolle og en række pædagogiske mål og metoder. For at forstærke muligheden for sammenlignelighed i perioderne er inddraget artikler fra fagtidsskrifter som supplerende empiri. Hvor journalerne har været udgangspunktet i konstruktionen af problematiseringer som disciplin, begavelse og sundhed, så har artiklerne haft til funktion at supplere, udfolde, konkretisere de af journalerne fremledte fund. Hvor journalerne jf. analysestrategien kan beskrives som en teori om og praktik for eleven, så kan artiklen ses som stedet, hvor teorien og praktikken perspektiveres i en skole- og samfundsdebat. I analysen refereres dette som skoledebat.

For den tidlige periode er udvalgt Folkeskolen og Børnesagens Tidende, for den nutidige Folkeskolen og Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift. Tidsskriftet Folkeskolen er valgt for at kunne aflæse normative forestillinger om eleven, læreren og om skolens samfundsmæssige rolle. I den tidlige periode er det især skoleinspektører og lærere, der skriver eller citeres i bladet, men også læger og psykologer tager del i skoledebatten. Her kan læses om skolepsykologiens opkomst i skolen, hvorimod psykiatrien som forklaringsfaktor for elevers problemer nærmest er fraværende.

Tidsskriftet "Folkeskolen" er udkommet under dette navn siden 1906. Inden da hed det Danmarks Lærerforenings medlemsblad, som udkom fra 1883 (Coninck-Smith 2000, 39). I afhandlingens tidlige periode udkom Folkeskolen 52 gange om året. I den nutidige periode 22 om året, hvor det har skiftet navn til Fagbladet Folkeskolen. I formålet for den nutidige udgave af bladet hedder det, "Folkeskolen skal give læserne nyheder, baggrund og perspektiv, så de selv kan tage stilling til forhold om undervisning, læring og arbejde i folkeskolen."¹⁸ I forhold til den tidlige periode fremtræder bladet med mere opsøgende journalistik i forhold til skolemæssige emner og med færre relateringer til samfundspolitiske emner i forhold til den tidlige.

Børnesagens Tidende og Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift kan iagttages som periodetypiske steder, hvori forskellige vidensregimer træder frem og fungerer definerende for konstruktioner af problemforståelser og forskelssætninger. Børnesagens Tidende er udkommet siden 1906 og var et organ for Dansk Børneforsorg og Børnesagens Fællesråd. I 1930'erne udkom det 22 gange årligt. Tidsskriftet debatterede forholdene for vanskelige børn, og diskussionerne blev forbundet med Børnesagen. Psykiatrien og sociale forholds betydning blev inddraget som problemforståelser i forklaringen på de vanskelige elevers adfærd.

For den nutidige periode blev som supplement til Folkeskolen valgt Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift,¹⁹ som er organ for Pædagogiske Psykologers Forening og udkommer 6 gange årligt.

¹⁸ <http://folkeskolen.dk/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>

¹⁹ Dvs. det tidsskrift, der indtil 2007 hed Psykologisk Pædagogisk Rådgivning.

Det var forventningen, at dette ville kunne bidrage som supplement til konstruktionen af periodetypiske problematiseringer i almen- og specialpædagogikken, herunder hvordan forholdet mellem psykologien og psykiatrien i perioden virker ind på periodens problemforståelser og forskelssætninger.

Såvel journalerne og artiklerne tegner billedet af, hvordan udskillelses- og differentieringsprocesser legitimeres af undersøgelser af videnskabeliggjort karakter. Begge materialetyper dokumenterer, hvordan undersøgelsen i form af intelligenstestningen, standpunktsprøver den psykotekniske prøve, og i baggrunden skolelægens undersøgelser, og i enkelte tilfælde psykiatriske undersøgelser og undersøgelser i åndssvageforsorgen.

I overensstemmelse med valget af journalen som afhandlingens primære empiri blev artiklerne udvalgt efter journalernes tidsspand, dvs. for den tidlige periodes vedkommende årene 1930-45, for artiklernes vedkommende blev dette dog først fra 1932-45. For den nutidige periodes vedkommende har journalerne et tidsspand på 10 år i perioden 2000-2010. For artikeludvælgelsen blev dette reduceret til perioden 2005-2010, fordi materialet hurtigt viste sig meget omfangsrigt. I alt blev udvalgt 100-125 artikler fra hver periode, og der forestod derfra et sorteringsarbejde.

For den tidlige periodes vedkommende blev udvælgelsen foretaget på baggrund af en allerede foretaget analyse af journalmaterialet (Hamre 2010), hvilket gav anledning til konstruktionen af fem søgekategorier i tidsskrifterne: 1) Disciplin, 2) Sundhed/ seksualitet/ befolkning, 3) Differentiering, 4) Kategorisering og 5) Intelligens/ skolepsykologi.²⁰ Temaerne viste sig i praksis tæt sammenvævede og de skodder, der var opretholdt i søgekategorien, viste sig senere vanskelige at opretholde i selve konstruktionen af problematiseringerne, hvor tværgående logikker dukkede op under bearbejdningen.

I den nutidige periode kunne nemmere fra begyndelsen konstrueres kongruens mellem søgekategorierne i de to forskellige materialetyper. Journalerne indeholdt til forskel fra den tidlige periode en omfattende pædagogisk terminologi. Journalernes begreber som læring, socialitet og refleksivitet kunne derfor anvendes som søgekategorier i materialetyperne, om end der også her fremstod nye tværgående logikker i begrebernes indbyrdes relation. Udviklingen af afhandlingens teoretiske apparatur var desuden længere fremme i analysen af det nutidige materiale, hvilket gjorde det muligt at konstruere mere direkte søgekategorier til artiklerne – ud fra de problematiseringer og teknologier, der var blevet fremanalyseret i journalerne.

²⁰ Hovedsageligt udvalgte problematiseringerne med udgangspunkt i konkrete italesættelser, men der blev også foretaget konstruktioner af specifikke temaer. Fx er disciplin udpræget italesat i artiklerne, hvorimod det optræder mere indirekte i journalerne, og derfor har det været et spørgsmål om konstruktion i forhold til journalernes problemforståelser. Der konstrueredes desuden en række teknologier: disciplin (som både optræder som problematisering og teknologi), udskillelse, differentiering, individualisering og desuden ses konstruktioner af dikotomier som bogligt-praktisk begavet og normalt begavet-jævnt begavet.

I den nutidige periode udvalgte tilsvarende 100-125 artikler ud fra temaerne læring, socialitet, refleksivitet, struktur, følelser, anerkendelse og diagnosticering. Den endelige fremanalysering af problematiseringer og teknologier foregik i en proces, hvor fundene i de to materialetyper blev holdt op mod hinanden. På baggrund af de over 200 artikler udvalgte et mindre antal, som er citeret og kommenteret i analyserne. I forarbejdningen og i den mere specifikke udvælgelse af artiklerne er artiklerne fra Folkeskolen overrepræsenteret i forhold til artiklerne fra Børnesagens Tidende og Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift. For begge perioders vedkommende skyldes det, at artiklerne i Folkeskolen hyppigere end Børnesagens Tidende og Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift problematiserer skoleforhold.

En af forskellene på de to materialetyper er, at hvor problematiseringerne i journalerne forholder sig direkte til eleven som skolesubjektet, så indgår problematiseringerne i artiklerne i aktuelle diskussioner af skolemæssige og samfundsmæssige forhold, der havde betydning for det at være elev. Det forhold, at artiklerne er udvalgt med udgangspunkt i journalernes problematiseringer, konstruerer et sammenfald mellem materialetyperne, der indebærer risikoen for blindhed over for andre mulige periodetypiske problematiseringer i almen- og specialpædagogikken.

Analysen af journalerne refererer specifikt til en proces, hvor eleven produceres som problem fra skolen, over skolepsykologien til specialpædagogikken. Artiklerne refererer, særligt i den tidlige periode, til en bredere samfundsmæssig diskussion af, hvordan der fx bør differentieres.²¹ Men hvor diskussioner af afvigelse fx i form af testningsmetoder ofte er eksplicit i den tidlige periodes artikler, så er diskussionen mere fraværende i den nutidige periodes artikler, muligvis fordi differentieringen står som mere etableret i denne periode i skolen. Sorteringsapparatet fremtræder mere konstitueret, men også mere komplekst i den nutidige periode.

Sagsgang og journaler – tidlig periode

Det følgende afsnit er en kort introduktion til sagsgangen i de tilfælde, hvor elever i Frederiksberg Kommune blev henvist fra normalskolen til undersøgelse på det skolepsykologiske kontor og derfra henvist til hjælpeskolen.

Sagsgangen kan beskrives som en proces, hvor elevens adfærd blev produceret som problem, og hvor dette blev legitimeret gennem en skolepsykologisk testning, der kunne betyde, at eleven blev overført til hjælpeskolen (Hamre 2010). I Danmark indeholdt Folkeskoleloven af

²¹ Såvel journalerne fra hjælpeskolen og artiklerne tegner billedet af, hvordan udskillelses- og differentieringsprocesser legitimeres af undersøgelser af mere eller mindre videnskabeliggjort karakter. Begge materialetyper dokumenterer undersøgelsens gennemgribende betydning i form af intelligenstagning, standpunktsprøver og psykotekniske prøver. Samlet gives således et billede af en tid med et gennemgribende behov for at udskille og differentiere eleverne i befolkningen. Disse former for sortering kan muligvis ikke længere legitimeres gennem lærernes og skolens påberåbelse af disciplin og har i lyset af tidens opmærksomhed på de sociale forholds betydning og en generel humanisme i blikket på barnet krævet videnskabeliggjorte teknologier, som psykoteknikken, psykologien og psykiatrien har kunnet tilbyde.

1903 en demokratisk vision om, at skolen skulle rette sig mod hele befolkningen, hvilket medførte en mere heterogen elevsammensætning, som skabte behov for differentiering af eleverne (Coninck-Smith 2000, 166; Ydesen 2010, 44).

Hjælpeskolen på Solbjergvej (der også blev kaldt Værneskolen) var en samling af værne- og hjælpeklasser, der tidligere havde været spredt på de forskellige skoler i Frederiksberg Kommune. Tidligere havde man i kommunen skelnet mellem: a) værneklasser for elever, der skønnedes at være så dårligt begavede, at de aldrig ville kunne følge den almindelige undervisning og b) hjælpeklasser for elever, der havde behov for mere støtte end den, der kunne tilbydes i den almindelige undervisning. Senere revideredes ordningen mellem skellet mellem værne- og hjælpeklasser, og i den skoleplan, der blev vedtaget i 1924, projekteredes en hjælpeskole, hvor der skulle være lærere med særlig ekspertise, hvor undervisningen skulle være særligt tilrettelagt, og hvor eleverne udover det boglige skulle tilegne sig praktiske færdigheder (Bro & Mohr 2008).

Normalskolens problemforståelse

Hvis en elev ønskedes overflyttet fra normalskolen til hjælpeskolen, blev der udarbejdet et anmeldelsesskema. Af skemaet fremgår, at særligt to forhold gav anledning til, at en elev blev til et problem: de faglige standpunktsvurderinger og skemaets efterfølgende vurdering af barnets karakter. De faglige forhold eller slet og ret standpunkter, som det kaldes i skemaet, var opdelt i kategorierne: læsning, skrivning, regning og mundtlig fremstilling, som oftest blev besvaret ganske kort med vendinger som "ikke godt", "meget ringe", "helt pænt", "dårligt", "ret ordentligt", "nogenlunde", "meget ubehjælpelig", "umulig i hvert fald håbløs sammen med de andre". Formålet var ikke primært at skabe en forståelse for faglige vanskeligheder hos barnet, men at etablere brugbare og overskuelige kategoriseringsredskaber, der kunne legitimere selektion til skolepsykologisk undersøgelse.

Mht. skolens anmeldelsesskema er det for en nutidig læser slående med det fuldkomne fravær af en anerkendende tilgang, fx i vurderinger som: "umulig til læsning" eller "Tabellen kan han ikke lære" etc. Der var tale om et standpunktssprog, ikke om en faglig diskurs med referencer til pædagogik og psykologi. Enkelte steder findes beskrivelser af særlige vanskeligheder som fx "svært ved at opfatte synsord og lyde", "han stammer og siger overhovedet ikke noget" eller "mekanisk tilegnelse". Standpunktsvurderingerne søgte ikke legitimitet i en videnskabeliggørelse, men udgjorde det centrale afsæt i normalskolens vurdering af elevens adfærd som problematisk.

Standpunktsvurderingen blev suppleret af vurderinger af barnets karakter, hvoraf der kan konstrueres fem forskellige opfattelser af eleven som et problem, der måtte overføres til hjælpeskolen (Hamre 2010). Disse er 1) det stille/nervøse/svigtede barn – med problematiske familieforhold, 2) det ubegavede/uudviklede barn – med små evner, 3) det vilde/løgnagtige/farlige barn – med manglende moral, 4) det uhygiejniske/udisciplinerede

barn – med manglende kropskontrol og uhæmmet seksualitet og 5) det uforståelige barn – der fx ikke forstod, hvad der blev sagt til ham. Disse fem konstruktioner af eleven som problem aftegner den ydre grænse for, hvornår en elev blev vurderet som egnet i normalskolens regi. Disse problemkonstruktioner supplerede de faglige problemkategorier og indledte en proces, der via videnskabelig legitimitet i skolepsykologien kunne lede mod eksklusion til hjælpeskolen.

Skolepsykologien producerer legitimitet

Andet led i sagsgangen var den skolepsykologiske undersøgelse. Fra 1930 fik de elever, som normalskolen havde ønsket overført til hjælpeklasser, foretaget en psykologisk undersøgelse, der indbefattede intelligencetestning. Udviklingen af skolepsykologien og rammen for dens etablering på Frederiksberg med ansættelsen af en skolepsykolog i 1934 var udvirket af ønsket om videnskabeligt at kunne legitimere løsningen af grundskolens selektions- og elevdifferentieringsproblemer (Ellehammer Andersen og Lambert 1976, 63; Bendixen 2006, 52). Skolepsykologen fik følgende arbejdsopgaver:

”Undersøgelse af Skolebørn efter Skoledirektørens bestemmelse: a) Børn, der henvises til Værneklasser, b) Svagt begavede børn i 1. Klasser, c) Børn fra Forsøgsklasser, d) Børn, der gaar i andre Klasser, og hos hvem der er et for Læreren uforklarligt Misforhold mellem Evne og Skolestandpunkt, aandelige Defekter eller Særheder” (PPR 75 år Festskrift, 7-8). Arbejdsbeskrivelsen bar præg af en vis uklarhed i beskrivelsen af de børn, der evt. var målgruppe for overføring til hjælpeskolen. Testpsykologien havde til opgave at undersøge de børn, der allerede var henvist til evt. overflytning til hjælpeskolen. Med indførelsen af standardiserede test og dermed institutionaliseringen af testpsykologien blev der taget et vigtigt skridt i løsningen af de elevdifferentieringsproblemer, som grundskolen stod over for særligt i de større byer (Bendixen 2006, 55).

Konstruktionen af begrebet intelligensalder blev centralt i den skolepsykologiske undersøgelses produktion af legitimitet. Dokumentet for den skolepsykologiske undersøgelse indeholdt ikke detaljerede personbeskrivelser, men kliniske diagnosticeringer med Binet-Simon-testens IQ-målinger som afgørende indicium for den videre sagsgang. Målingen af IQ ledsagedes af en række andre prøver (formprøver, ikke-sproglig prøve, auditiv og visuel prøve), der fungerede supplerende og understøttende for IQ-målingen.

Til forskel fra normalskolens problemforståelser introduceres her et fagsprog med intelligensbegrebet som et omdrejningspunkt med følgende terminologier i beskrivelsen af eleverne: "Intelligensretardering ikke væsentlig", "X er altsaa 1 aar tilbage i intelligensudvikling", eller som i en samlet beskrivelse: "Han er ubetinget stærkt læseretarderet, men da han tillige staar tilbage i alm. Intelligens, mener jeg, at det er rigtigst at faa ham overført til hjælpeskolen". Ud over den faglige terminologi optræder også normer, der tilskrives den særlige institutionelle og tidstypiske kontekst. Vurderinger som

"uselvstændig og usikker" eller "uden initiativ, meget træt, sløj og slap" eller "Indprægningsevnen forholdsvis god, helt normal, men evnen til at forstaa, til at arbejde efter en plan og holde en plan fast ringe" kan virke selvindlysende, men afspejlede en skole og et samfund, hvor nye fordringer til den enkeltes præstationer trådte frem. Med skolepsykologiens opkomst fungerede begreber som evner og intelligens understøttende i forhold til skolens og samfundets kulturelle normer.

Den skolepsykologiske undersøgelse indeholdt tiltag til, hvordan elevens situation burde gribes an. Her kan iagttages fire forskellige veje i sagsgangen: 1) Det vurderedes, at læseklasse og 'oversidning et år' i normalskolens burde finde sted, inden der på ny blev foretaget en skolepsykologisk undersøgelse med mulig overflytning til følge. I henhold til vejledningen for skolepsykologien på Frederiksberg skulle sådanne undersøgelser markeres med et NB. (PPR 75 år Festskrift, 9). 2) I enkelte tilfælde kunne sociale forhold medvirke til overflytning til hjælpeskolen, 3) Vurderingen af IQ og de øvrige prøver betød, at barnet vurderedes som oplagt hjælpeskoleelev og 4) Tilfælde, hvor barnet vurderedes at være på grænsen, selv i forhold til hjælpeskolen og snarere skønnedes at være et emne for psykiatrien eller åndssvageforsorgen. Placering på hjælpeskolen kunne dog anvendes som en foreløbig institutionel løsning. Det ses fx af beskrivelser som: "X er altsaa meget smaat kørende. Det er vel et spørgsmaal om det er forsvarligt ikke at anmelde ham til aandsvagevæsenet".

En del af journalerne bærer præg af en tvivl om, hvordan børnenes vanskeligheder bør vurderes. Den kliniske vurdering blev suppleret med fornemmelser: "Han virker noget stillestaaende og "stiv" i sin maade at tage fat om Opgaverne paa". Vendingerne, der giver indtryk af opkomsten af et egentligt fagsprog, hvor visse former for adfærd gav anledning til tvivl, undren, uklarhed og altsaa konkrete 'grænseproblematikker' i vurderingen af eleverne.

Hjælpeskolen og den videre proces

Når eleverne blev overført til hjælpeskolen, indledtes nye professionelle vurderinger. Det kan aflæses i vidnesbyrd, der havde karakter af statusdokumenter for hver enkelt elev, og som tjente som vejledende i forhold til elevens videre forløb i og efter skolen. Vidnesbyrdet kunne være nyttig dokumentation i tilfælde, hvor politiet eller børneforsorgen havde brug for information om eleven. Af disse vidnesbyrd i journalerne kan tegnes nye spor i sagsgangen (Hamre 2010): 1) eleven kunne karakteriseres som typisk hjælpeskoleelev, hvis praktiske erhvervsevner måtte afprøves på Psykoteknisk Institut, 2) eleven viste sig ved nærmere skøn at være normalt begavet og derfor egnet til tilbagevenden til normalskolen, 3) eleven tilhørte gruppen af elever, der selv i hjælpeskoleregi vurderedes så problematiske, at alternative institutionelle løsninger som psykiatri, børneforsorg eller åndssvageforsorg måtte bringes i spil.

Sagsgangen, som i dette afsnit er blevet beskrevet i de skolemæssige kontekster, pågår som avanceret sorteringsproces af elever fra normalskolen med skolepsykologien som viden-

skabeligt legitimerende *clearinghouse*, hvorfra der foregår en videre sortering: 1) retur til normalskolen med mulig normalisering til følge som normalt/bogligt begavet, 2) gennem undersøgelse på Psykoteknisk Institut videre mod arbejdsmarkedet, hvor pigerne rettedes mod omsorgsfunktioner og drengene mod en fremtid som arbejdsmænd eller håndværkere eller 3) mod yderlige institutionalisering i psykiatrien eller åndssvageforsorgen.

Sagsgang - nutidig periode

Af de nutidige journaler kan aflæses processer, der er langt mere forgrenede og cirkulære, fx gennem flere undersøgelser og test og gentagne visitationer til specialundervisning, end de fremstod i den tidlige periode. Det tidlige materiale havde sin forankring i en afgrænset kontekst, og det gjorde det enkelt i ovenstående at konstruere empiri og sagsgang som en lineær proces, hvor eleven produceredes som problem.

For de nutidige journalers vedkommende fremstår konstruktionen af en sådan proces straks mere teoretisk. Sagsgangene vidner om komplicerede forløb, der oftest strækker sig over en årrække med mange forskellige institutionaliseringer, visitationer, tests og ekspertvurderinger – her først og fremmest den pædagogisk-psykologiske vurdering (PPV'en i fagterminologien) og for en række af sagernes vedkommende en børnepsykiatrisk udredning. Ofte udgør pædagogiske notater fra elevens børnehaven et vigtigt beslutningsgrundlag i en slags præ-skolediskurs, dvs. pædagogernes vurdering af et barns egnethed i forhold til skolen. Eleven konstrueres som fremtidigt skolesubjekt længe før skoledebuten.

Visitation

I det følgende afsnit skitseres kort lovgrundlaget for specialundervisningen og visitation i den nutidige periode. Elevjournalerne dækker et tidsspand på 10 år i perioden 2000-2010, og det betyder, at lovgivningen inden for specialundervisningen er blevet ændret flere gange i perioden. Ændringerne er ikke afgørende for afhandlingens analyse, så de omtales kun i oversigtsform på denne plads. Dog kan man pege på de helt afgørende tendenser i perioden: a) kommunalreformens bestemmelse om, at kommunerne fra 2007 selv skal varetage specialundervisningen, b) understregningen af princippet om, at elever skal modtage specialundervisningen så tæt på deres bopæl som muligt, og c) at undervisningsdifferentiering bør være afprøvet som metode i almenundervisningen inden henvisning til specialundervisning.

Udvælgelsen af journalerne i den nutidige periode har været betinget af måden, som Københavns Kommune har valgt at forvalte specialundervisningslovgivningen på. Det blev vist i begyndelsen af kapitlet med inddelingen i de tre niveauer for elever, der modtager specialundervisning.

Ifølge regelgrundlaget om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand foregår indstillingen af elever til PPR efter følgende retningslinjer:

"Hvis det antages, at en elev har særlige undervisningsbehov, som ikke kan opfyldes inden for rammerne af den almindelige undervisning, eller hvis elevens skolesituation i øvrigt giver anledning til alvorlig bekymring, indstilles eleven til en pædagogisk-psykologisk vurdering". (BEK nr. 1373 af 15.12.2005).

Ifølge visitationsprocedurerne for specialområdet for børn og unge i Københavns Kommune bør en henvisning til specialundervisning indeholde:

- "aktuel pædagogisk-psykologisk vurdering
- eventuelle udtalelser fra andre sagkyndige
- beskrivelse af barnet fra lærer/skolen
- forældrenes oplysninger om barnet/eleven
- relevante oplysninger fra barnet/eleven selv
- beskrivelse af barnet/eleven fra andre nøglepersoner
- oplysning om hidtidig støtte
- beskrivelse af det konkrete undervisningsbehov."²²

Indstillingen skal foretages i samråd med forældre og eleven, men skolens leder kan, hvis forældrene ikke samtykker foretager indstillingen alene, hvis elevens behov skønnes at nødvendiggøre det. Ligeledes kan forældre også selv tage kontakt til PPR. PPR's vurdering skal lede til en skriftlig udtalelse til skolen og desuden give et konkret bud på, hvorvidt og i givet hvilket specialpædagogisk tilbud eleven kunne have behov for. Lovgivningen lægger stor vægt på forældrenes og elevens inddragelse i processen, fx ved at forældrenes og elevens ønske om det specialpædagogiske tilbud så vidt muligt følges, og at forældrene orienteres skriftligt om visitationsprocessen undervejs.²³ Der skal årligt foretages en revisitation til det specialpædagogiske tilbud for at sikre elevens udvikling bedst muligt.

Specialundervisning

Efter kommunalreformen i 2007 havde kommunerne som nævnt overtaget ansvaret for den vidtgående specialundervisning.²⁴ Tidligere havde dette hørt under amterne og selve visitationen til undervisningstilbud var et anliggende, der blev varetaget i et samarbejde mellem amterne og kommunerne. Efter reformen overtog kommunerne varetagelsen af specialklasserne og størstedelen af specialskolerne. I 2009 foretog Danmarks

²² Visitationsprocedurer for specialområdet for børn og unge i Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen, 2009, 32.

²³ Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning, Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen. Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, 46.

²⁴ Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning, Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen, Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, s. 9.

Evalueringeninstitut en undersøgelse, hvordan kommunerne varetog visitationsprocessen og undervisningstilbuddene, og i denne undersøgelse foretoges en nydefinering af, hvad der mentes med vidtgående specialundervisning:

”Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser, på specialskoler, i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder og desuden specialundervisning i den overvejende del af undervisningstiden, dvs. i mere end 12 undervisningstimer pr. uge.” (Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning, Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen, Danmarks Evalueringeninstitut, 2009, 19).²⁵

I forhold til niveaudelingen i Københavns Kommune defineres den vidtgående specialundervisning således som både niveau 2 og 3. Lovgrundlaget for specialundervisningen blev løbende revideret i perioden. Ifølge Undervisningsministeriets lovbekendtgørelse nr. 998 af 16. august 2010 er følgende bestemmelser fastsat for specialundervisning:

”§ 3, stk. 2. Til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Undervisningsministeren fastsætter regler herom.”

”§ 12, stk. 2. Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk psykologisk rådgivning og efter samråd med eleven og forældrene. Ved henvisning til specialundervisning i enkelte fag kan inddragelse af pædagogisk-psykologisk rådgivning dog undlades, hvis skolen vurderer, at det ikke er nødvendigt, og hvis forældrene er enige heri.”

”§ 20, stk. 2. Desuden påhviler det kommunalbestyrelsen at sørge for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til de i stk. 1 nævnte børn og unge, herunder børn og unge, hvis udvikling stiller krav om en særlig hensyntagen eller støtte, der bedst kan opfyldes på specialskoler eller i specialklasser, eller for hvem undervisning kun kan gennemføres med støtte i den overvejende del af undervisningstiden.”

Dokumenterne i journalen

I det følgende præsenteres overordnet de dokumenttyper, der indgår fra hhv. normalskolen, skolepsykologien, specialskolen og børnepsykiatrien. Nogle har til hensigt at gøre opmærksom på et problem, andre at danne beslutningsgrundlag for et videre forløb på baggrund af en evaluering, nogle legitimerer en diagnosticering og de handlingsorienterede dokumenter positionerer eleven med potentialer og kompetencer orienteret mod en fremtid. I praksis er formålene ofte overlappende: evaluering af en indsats indgår fx på linje med

²⁵ Definitionen omfatter desuden enkeltintegreret undervisning i mere end de 12 timer pr. uge.

fremtidige mål. I det følgende gives eksempler på, hvordan eleven produceres som skolesubjekt i dokumenterne.

Dokumenttyper i journalerne i den nutidige periode:

Problemidentificerende: <ul style="list-style-type: none">▪ Anmodning om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand,▪ Ansøgning om ressourcer til elever med særlige eller vidtgående behov og det pædagogiske notat.▪ Pædagogisk elevbeskrivelse▪ Undervisningsplan▪ Revisitation til specialundervisning
Vurderende/legitimerende: <ul style="list-style-type: none">▪ Pædagogisk Psykologisk vurdering▪ Børnepsykiatrisk udredning▪ Øvrige professionelle undersøgelser (fx tale/hørekonsulenter)
Evaluerende og handlingsorienterede (kontraktlige): <ul style="list-style-type: none">▪ Elevplanen

Problemidentifikation og evaluering i skolens dokumenter

Normalskolens dokumenttyper har forskellige funktioner, alt efter om målet er at identificere eleven som et specialpædagogisk problem i skolen, at evaluere effekten af en specialpædagogisk indsats (fx undervisning) eller at opstille konkrete mål for eleven. De forskellige formål med dokumenterne positionerer derfor også eleven vidt forskelligt, alt efter om hensigten er at anmode om specialpædagogisk bistand ved at synliggøre et problem eller at arbejde med målsætninger for elevens læring i et anerkendende perspektiv.

Til de problemidentificerende dokumenter hører 'Anmodning om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand', 'Ansøgning om ressourcer til elever med særlige eller vidtgående behov' og 'det pædagogiske notat'. Dokumentet 'Anmodning om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand' i henhold til folkeskolens § 20, stk. 2. er standardiseret. Her søger skolen om enten enkeltintegration eller specialskole/specialklasserække af forskellige handicap, indlæringsvanskeligheder eller fx udviklingsforstyrrelser (3.6,51). Dokumentet er stilet til et visitationsudvalg, der skal tage stilling til ønskerne. Dokumentet indeholder bilag, hvor barnets problemer beskrives, fx her i et notat fra normalskolen:

"Det seneste halve år er det dog blevet sværere for Y at være en del af klassen. Afstanden bliver stadig større og mere iøjnefaldende og de andre elever begynder at lægge afstand til Y. I frikvartererne kan Y ikke indgå i lege med de andre elever, hvis ikke det sker på Y's vilkår. Lærerne oplever, at Y trækker sig fra sociale sammenhænge, som hun ikke kan gennemskue, og at hun bliver frustreret og ked af det, når hun ikke magter de sociale relationer." (3.6,51).

Et andet eksempel på et problemidentificerende dokument er 'Ansøgning om ressourcer til elever med særlige eller vidtgående behov', der er et kortfattet standardiseret dokument fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, som udfyldes af skolelederen på normalskolen. I dette tilfælde en dreng med vidtgående behov, der beskrives under punktet:

"Kort sammenfattende beskrivelse af elevens helhedssituation (...) X beskrives som en sød, følsom men også voldsom dreng. X er meget glad for de andre børn. Han vil gerne imponere dem og er nem at lokke til at gøre uhensigtsmæssige ting. X mister hurtigt koncentrationen i timerne, da han ikke kan følge med fagligt." (3.7,27).

Dokumentet "Det Pædagogiske notat" udgør den primære dokumentation i ansøgningerne om specialpædagogisk bistand. I en formålsbeskrivelse for det standardiserede pædagogiske notat hedder det: "Det pædagogiske notat er et elektronisk arbejdsredskab til beskrivelse og evaluering af en særlig indsats eller støtte til elever, hold og klasser. Hvad ved vi allerede? Har vi brug for at vide mere? Formulering af hypoteser og mål for det kommende arbejde" (3.1,39). Dokumentet er et status- og kortlægningsdokument over opfyldelse af mål gennem inddragelse af både skole, forældre og eleven.

Dokumentet "Pædagogisk elevbeskrivelse" indeholder en status over elever, der allerede er visiteret til specialundervisning. Det er et fuldkommen standardiseret dokument fra Københavns Kommune med følgende punkter til udfyldelse: Elevens faglige situation – Elevens kompetencer (sociale og personlige) – Samarbejdsrelationer (skole-hjem samarbejde) – Støttende indsats – Sammenfatning af elevens nuværende helhedssituation – Øvrige bemærkninger – Inddragelse af forældre og til sidst hvem (læreren), der har udarbejdet elevbeskrivelsen (se 3.1,19).

I et andet standardiseret notat "Undervisningsplan", der udfyldes af klasseteam og speciallærer findes fx følgende opdeling: 1) Problemformulering: Hvilke spørgsmål søger I svar på? Hvad har været gjort for at afhjælpe elevens vanskeligheder? 2) Beskrivelse af eleven 3) Elevens og familiens perspektiv og mål, 4) Arbejdshypotese: Vurdering af problemstillingen (jeres mening om hvad der skal arbejdes med)."

Der findes også særlige standardiserede dokumenter i forbindelse med "Revisitation, Pædagogisk notat til læseklasserne" i København, hvor det er de faglige kompetencer, der er i fokus (se evt. 3.8,30). Dokumentets funktion er vurdering af evt. fortsat behov for specialundervisning. Det er underskrevet af klasselærer og distriktspsykolog. Udover det faglige vurderes fx også forsømmelser, helbred og forældresamarbejdet. Samlet har dokumenterne som funktion at synliggøre en adfærd, der vurderes problematisk.

Testning og udredning – skolepsykologien

Den pædagogisk-psykologiske vurdering (PPV'en) er det centrale dokument i den skolepsykologiske journal. PPV'en kan beskrives som en bestemt form for teori om eleven,

idet den samler vidner fra forskellige professionelle og institutionelle sammenhænge, og i bestræbelsen på at konstruere legitimitet fungerer rådgivende i forhold til en fremtidig praksis for barnets skoleplacering og ofte også for forældrenes opdragerrolle.

I PPV'en samles fx dokumentation fra institutionernes beskrivelser af barnet gennem observationer og pædagogiske notater – med diskurser, der repræsenteres af forskellige professionelle: høre- og taleundersøgelser, motoriske undersøgelser og psykiatriske undersøgelser. Professionelle udtalelser, hvis formål er at underbygge og legitimere skolens indledende problemforståelse af eleven. For børn, der ikke er begyndt i skolen figurerer "skolestart" som punktet, hvor noget afgørende nyt finder sted, og hvor særlige sociale spilleregler skal læres (fx 4.7,6) med nye risici for ekskludering.

PPV'en er ikke et standardiseret dokument, men det forløber alligevel efter en nøje disponeret skabelon: Baggrund (dvs. familieforhold), Indstillingsårsag (fx indlæringsvanskeligheder), Anamnese (oplysninger om fødsel, barndom, slægtsforhold), Institutionens (skole/børnehave/fritidshjem) udtalelser om barnet dokumenteret gennem observationer, dvs. en historik over barnets problemstatus. Derefter følger dokumentation testningen i psykologens praksis.

Testene, der omfatter WISC, BRIEF, WPPSI, NEPSY m.fl., har til hensigt at bestemme elevens 'kognitive evner', dvs. om barnet kan beskrives som "normalt begavet" og "aldersvarende", som det udtrykkes i journalerne. Formålet med testningen er både at afdække vanskeligheder, men også ressourcer og potentialer.²⁶ Testningen har i nogle af tilfældene også den funktion at etablere en relation mellem undersøgeren og eleven, der kan åbne op for elevens subjektive fortælling. En psykolog beretter fx:

"(eleven) opleves som noget reserveret men der er fin blikkontakt og han nyder åbenlyst udfordringerne. Det står hurtigt klart, både ud fra samtaler med eleven, men også når jeg henter ham i klassen, at han ikke trives på skolen. Han føler sig udenfor og anderledes" (4.7,44).

I sager, hvor der søges diagnostisk legitimering af problemforståelserne, får PPV'ens relation til den børnepsykiatriske udredning en særlig betydning. Børnepsykiatriens udredning optræder både som et 'før' og et 'efter' i forhold til den skolepsykologiske vurdering. Et 'før', når diagnosticering optræder langt inden henvisning til PPR, dvs. i de tilfælde, hvor familiens egen læge tidligt har henvist til børnepsykiatrisk undersøgelse. Et 'efter' i de tilfælde, hvor PPV'en fører til mistanke om udviklingsforstyrrelse og henvisning til Skolepsykiatrisk Center

²⁶ WISC vurderer fx en elevs indlæringspotentiale gennem undersøgelser af elevens sproglige IK, handle IK, sprogforståelse, arbejdshukommelse og opmærksomhedsstyring. Selve undersøgelsessituationen mellem elev og undersøger indgår i forløbet, og det evalueres fx, hvor "motiveret" og "samarbejdsvillig" eleven indgår i testningen og i relationen til undersøgeren (4.4,12 og 4.4,13). WPPSI-R er en intelligencetest for børn i alderen 2-7 år. NEPSY er en neuropsykologisk test. BRIEF måler bl.a. elevens eksekutivfunktioner og kan afdække problemer med impuls kontrol, vanskelighed ved at fastholde opmærksomhed samt vanskelighed ved planlægning og organisering.

eller Bispebjerg Børnepsykiatrisk Hospital, hvor den børnepsykiatriske udredning kan foretages.

Den børnepsykiatriske udrednings betydning ses i PPV'ens gennemgang stillede diagnoser. Uanset om diagnosen optræder før eller efter PPV'en, er den ofte instansen, der leverer den afgørende legitimering af henvisningen til specialundervisning. Sammen med skolens indstilling og de pædagogiske notater fra skolen er den pædagogisk psykologiske vurdering og den børnepsykiatriske udredning de dokumenter, der udgør skolepsykologens grundlag for beslutningen om et videre forløb, der kan bestå i visitation til specialundervisning, yderligere psykiatrisk udredning samt en række konkrete forslag til en praktik for eleven. I en konkret journal for en elev diagnosticeret med autisme omfatter disse forslag fx:

"1) rådgivning om hvordan eleven støttes i de ustrukturerede forløb som gruppearbejde og projektuger, 2) træning i sociale strategier, 3) supervision af lærerne i autismepædagogik, 4) hjælp til at skabe enkel og forudsigelig hverdag for eleven" (4.5,38). I en del tilfælde indeholder anbefalingerne også råd til forælderen, fx: 'tålmodig og positiv kontakt' (4.8,26). Den faglige terminologi omkring eleven er holdt i et anerkendende sprog, hvor selve problemforståelserne gerne nævnes til sidst.

"Ressourcer på følgende områder: 1) nysgerrig og spørgelysten, 2) let at komme i kontakt med, 3) sprogligt og intellektuelt hurtigt opfattende. Arbejde med følgende områder: 1) svært ved at organisere og overskue opgaver, 2) meget snakkende og svært ved at tilbageholde sine impulser, 3) undgår at engagere sig i opgaver, som kræver vedvarende mental anstrengelse" (lettere omskrevet efter 4.3,24).

Sproget er anerkendende og eleven søges ikke fremstillet som objekt for en indsats, men som subjekt med behov og rettigheder: "ved fælles gennemgang foretrækker X en mere passiv rolle", "sårbar elev med behov for faste rammer" (4.6,12). Eleven fremtræder i PPV'ens beskrivelser som subjekt med ret til egne behov og følelser, der må mødes i skolekonteksten.

I den psykologiske del af journalerne optræder en omfattende fagterminologi med referencer til først og fremmest psykologien som videnskabelig disciplin, men også til begreber fra psykiatrien og beslægtede discipliner. I tilfælde, hvor der foreligger en børnepsykiatrisk udredning indgår denne ofte direkte i PPV'ens konklusion, fx suppleres en beskrivelse af en "normalt begavet" elev med den børnepsykiatriske udredning: "tilpasningsreaktion med adfærdssymptomer og emotionelle symptomer" (4.4,8). PPV'en kan også lede til hypoteser til nærmere undersøgelse i en psykiatrisk udredning. En psykologisk testning kan fx give anledning til psykiatriske hypoteser som "lettere mental retardering", suppleret af "motorisk uro og impulsivitet", der skal undersøges nærmere i en udredning for at afgøre "om der er tale om hyperkinetisk forstyrrelse, samt om X vil have gavn af medikamentel behandling" (4.3,45).

Udredning og legitimering – børnepsykiatrien

”Narrativt” kan den børnepsykiatriske udredning enten være placeret tidligt i sagsgangen, fx før skolealderen, hvor udredningen kan have status af referencepunkt for PPV’en. Fx kan senere professionelle analyser af en elevs behov for specialundervisningen forklares eller legitimeres gennem en diagnose, der blev foretaget, da barnet var i 3-årsalderen. I de tilfælde, hvor udredningen ligger i den pædagogisk psykologiske vurdering, kan den børnepsykiatriske udredning få status som endelige legitimering af elevens problemstatus.

Børnepsykiatrien figurerer som den instans, der på baggrund af udredningen kan indkalde til netværksmøde med deltagelse af forældre, pædagoger, lærere og skolepsykolog for at afklare de institutionelle og behandlingsmæssige tiltag, som diagnosticeringen skønnes at give anledning til. Derfor kan den børnepsykiatriske indstilling iagttages som videnskabelig overmyndighed, der fastlægger problemforståelsen, men desuden foreslår fremtidige praktikker i forhold til barnet, dets forældre, institutionel placering og evt. inddragelse af andre professionelle.

Som dokument fremstår den børnepsykiatriske udredning som ikke-standardiseret, men dog disponeret efter ganske bestemt skabelon. Første del er en historik over barnet, som indeholder punkterne: aktuelle problemer, dispositioner fra forældre og slægt, graviditet og fødsel. Anden del: udtalelser fra institutioner (børnehave, skole og fritidshjem) og professionelle i enkelte tilfælde (fx andre læger, talepædagogisk undersøgelse og tidligere psykologiske undersøgelser). Tredje del beskriver det børnepsykiatriske undersøgelsesforløb med brug af forskellige typer af testning eller observationer. Den fjerde del sammenfatter, hvilken diagnose barnets adfærd kan indikere og foreslår anbefalinger til fremtidig indsats, dvs. de ovenfor omtalte praktikker for barnet og forældrene.

Barnets diagnose konstrueres dermed i en historik af dispositioner og slægtsforhold, hvori oplysninger om diagnoser blandt søskende, forældre og bedsteforældre indgår. Her kan læses om familiemedlemmernes diagnoser, behandlingsforløb, forældres relation til arbejdsmarkedet, belastninger og misbrug samt dødsfald. Institutionernes udtalelser om barnet, tidligere undersøgelser samt den børnepsykiatriske undersøgelse danner baggrund for udredningens diagnosticering.

Sammenholdt med skolepsykologiens problemforståelser fremstår børnepsykiatriens mere kliniske, med færre referencer til skolens problemforståelser, og en mere klinisk fagterminologi. Skolepsykologien og børnepsykiatrien fungerer som vurderende og legitimerende instanser i konstitueringen af eleven som problem og vejvisende for en fremtidig praktik i specialundervisningsregi.

Ressource- og handlingsorientering i specialundervisningens dokumenter

I journalerne findes dokumenter, både inden for folkeskolens specialundervisning og specialskolerne, hvor fokus ikke er det problemorienterede perspektiv, men et udviklingsperspektiv, der vægter ressourcer, kompetencer, mål og handlemuligheder for eleven. Det gennemgående dokument i den handlingsorienterede fase er en elevplan, som har en kontraktlig karakter, hvor eleven forpligtes gennem en række mål. Den udarbejdes hvert år for de elever, der er blevet visiteret eller revisiteret. Da dokumentet er udarbejdet på specialskolerne, er elevgruppen fortrinsvis børn, der er diagnosticeret med gennemgribende udviklingsforstyrrelser.

Som dokument fremstår elevplanen som et struktureret dokument med følgende punkter (i udvalgt journal): 1) Kort generel beskrivelse af eleven, 2) Generelt indtryk af eleven, 3) Socialt samspil, 4) Sproglig og kommunikativ udvikling, 5) Elevplanens indlæringsmæssige del, 6) Dansk, 7) Hjemkundskab, 8) Elevinddragelse, 9) Skole-hjemsamarbejdet, 10) Rådgivere der har været inddraget omkring eleven, 11) Samlet vurdering af eleven siden sidste undervisningsplan, 12) Problemfelter til drøftelse på konferencen. I forbindelse med punkterne 3-7 indgår underpunkterne: Kompetencer, Individuelle mål og Pædagogisk handleplan. Den samlede elevplan er omkring 10 sider. I flere af specialundervisningens dokumenter formuleres konkrete forventninger til eleven. Fx i det følgende dokument fra et tilbud inden for folkeskolens specialundervisning:

"1) Tale pænt til andre. Hun gør sig umage med at tale pænt til andre, men ind imellem forglemmer hun sig, da hun stadig er ret impulsstyret. 2) Række fingeren op, når der er noget, jeg ved. Y siger ikke særlig meget i classesammenhæng. Hun forstår sjældent de kollektive beskeder og fortæller sjældent om noget, hun oplever uden for skolen. 3) Vise at jeg har brug for hjælp ved at række fingeren op. Y giver ingen tilbagemeldinger på, om hun har forstået et givet emne, eller om hun har brug for hjælp til en opgave. (...) 4) Tage imod den voksnes hjælp. Hun er blevet bedre til at tage imod den voksnes hjælp. Det går bedst, når hun sidder alene med en voksen." (5.6, 41).

Dokumentet har kontraktens form, hvor eleven forpligtes gennem individuelle mål. I en handle- og elevplan fremstår følgende faglige mål for eleven: "Regne opgaver derhjemme, arbejde med bogstavernes form skriftligt og ved at modellere dem. Arbejde med sproglig opmærksomhed i klassen". Det hele rundes med en overordnet kommentar til, hvad eleven skal arbejde med, her: "Jeg skal prøve at huske at række fingeren op, når jeg vil sige noget og overholde klassens regler" (5.7, 15).

Udover faglige og disciplineringsorienterede mål fremkommer også punktet "Socialt og emotionelt", hvor både kompetencer og potentialer fremgår og de konkrete mål, der følger af disse såsom "arbejde i gruppeprojekter, arbejde med trin for trin, så X kan få indlært redskaber til at tage kontakt til de andre børn, anerkendelse når han tager kontakt til de andre" (5.6, 16). I samme elevplan spørges: "Hvilke problemer opstår der sædvanligvis i

forbindelse med undervisningen? X skal have konkrete og korte beskeder, han kan godt lave opgaverne selvstændigt efter at han er blevet sat i gang. Definer problemerne: I forhold til andre børn: X har svært ved at skabe relationer med de andre, han kan ikke aflæse de andres grænser" (5.5,16).

I forventningerne til eleverne i specialundervisningen kan udover de faglige mål læses fordringer til elevens disciplinering (og selvdisciplinering), fordringer til elevens evne til at udvise selvstændighed i fx gruppearbejde, fordringer til følelsesmæssig selvindsigt og vilje til at arbejde med dette. I en elevplan fra en specialskole er billedet det samme, et ganske bestemt elevsubjekt positioneres i dokumenterne: "Personlige karakteristika: Kompetencer: X er fleksibel og kan klare forandringer, X har humor, X er engageret, Kommer hurtigt i bedre humør i skolen (5.4,47). I anden elevplan skrives:

"Y er rigtig dygtig til at organisere sin hverdag, Hun følger og ændrer selv sit skema. Hun er rigtig god til at beskæftige sig selv med forskellige ting. Hun er god til at sige, hvis noget er galt. Hun er god til at tale om følelsesmæssige emner." Om samme elev under planens indlæringsmæssige del hedder det: "Y har en positiv tilgang til skolen og de skolemæssige aktiviteter. Y er meget pligttopfyldende og gør for det meste, hvad hun bliver bedt om". (5.5,51).

Elevplanerne fra specialskolen fremstår som en "positiv praktik", der repræsenterer et anerkendende fokus i forhold til et problemidentificerende perspektiv. Det anerkendende perspektiv fremstår som en parallel italesættelse i forhold til det problemidentificerende. Adfærd, der ikke fremtræder fleksibel, pligttopfyldende og selvstændig, kan begrunde eksklusion.

Konstruktion af problematiseringer

Ud fra det gennemgåede materiale arbejdes med at konstruere problematiseringer, der jf. analysestrategien har betydning for, hvordan elevsubjekter konstrueres i skolen. Ud fra analysen af problematiseringer og teknologier i perioderne arbejdes med at konstruere et blik på, hvordan dispositiver som mere lejrede styringsrationaler virker ind på problematiseringerne. Problematiseringer antages at fungere konstituerende for problemforståelser og forskelssætninger i skolen. For jf. problematiseringsbegrebets betydning konstruerer dette et skel mellem et indenfor og et udenfor. Problematiseringen af refleksivitet i den nutidige periode fungerer fx normsættende i forhold til at kunne reflektere – og grænsesættende i forhold til det at have problemer med det. Med udgangspunkt i konstruktionen af problematiseringer har det været afhandlingens intention at undersøge, hvordan eleven konstrueres som problem i almen og specialpædagogikken, hvordan problematiseringerne spiller sammen med teknologier, og hvordan forskellige dispositiver i afhandlingens to perioder fungerer ledende for problematiseringerne og teknologierne.

I overensstemmelse med formålet skitseret i analysestrategien og i beskrivelsen af den kvantitative dokumentanalyse er valgt en tilgang, der består i at anvende journalerne og artiklerne til at udpege tværgående problematiseringer i almen- og specialpædagogikken. At metoden er kvantitativ, som beskrevet i analysestrategien, betyder, at det konkrete analysearbejde er foretaget gennem registreringer af den enkelte journals data og undersøgelsesspørgsmål (se afsnit 1.1 og figur 1 og 2).

Dette registrerings- og undersøgelsesarbejde af journalerne har haft til hensigt at konstruere temaer, der har haft betydning for periodens problemforståelser og forskelssætninger. Problematiseringerne har således baseret sig på konstruktioner af bestemte temaer, der fremkom gennem en præanalyse af den kvantitative registrering af journalerne. Temaerne har fungeret som ledetråde for udvælgelsen af tilsvarende temaer i tidsskrifterne. Ud fra artiklernes temaer foretoges en samlet konstruktion af periodetypiske problematiseringer. For den tidlige periodes vedkommende har dette arbejde ledt til konstruktionen af problematiseringerne: disciplin, begavelse, sundhed/ seksualitet. Undervejs i faserne er taget højde for materialets kompleksitet i konstruktionen af problematiseringer. Det har betydet, at justeringer af temaerne var nødvendig undervejs i processen. Figur tre sammenfatter analysearbejdet i konstruktionen af problematiseringerne.

Figur 3.

Konstruktion af problematiseringer

Fase 1. – kvantitativ journalanalyse – registrering og analyse af journaler med henblik på udvikling af tematiske ledetråde.

Fase 2. – udvælgelse af artikler og temaer med afsæt i fase 1. Foreløbig konstruktion af problematiseringer.

Fase 3. – samlet konstruktionen af de periodetypiske problematiseringer gennem sammenholdelse af de to materialetyper, hvor endelige justeringer foretages i forhold til konstruktionerne.

At der netop er tale om konstruktioner betyder, at der er forskel på, hvor eksplicit et tema fremtræder i materialetyperne. Fx er disciplin udpræget italesat i artiklerne, hvorimod det optræder mere indirekte i journalerne, og derfor her har været et spørgsmål om konstruktion. Ligeledes er i den tidlige periode konstrueret en række teknologier: disciplin (som både optræder som problematisering og teknologi), udskillelse, differentiering, individualisering samt periodetypiske dikotomier såsom bogligt/praktisk begavet og normalt begavet/jævnt begavet.

På baggrund af materialet i den nutidige periode er problematiseringerne: læring, socialitet og refleksivitet konstrueret. Journalernes beskrivelser har dannet udgangspunkt for konstruktionen af problematiseringerne. På lignende vis er periodetypiske teknologier

fremanalyseret: lærerarbejdet som omsorg, struktur, følelser, anerkendelse og diagnosticering.

I fremstillingen af analysen i de kommende tre kapitler er valgt følgende form. I analysen af den tidlige periode i kapitel 5 præsenteres de enkelte problematiseringer og teknologier i en umiddelbar sammenhæng. I den nutidige periode har det derimod været mest logisk at præsentere de tre problematiseringer først i kapitel 6, hvorefter teknologierne for perioden præsenteres samlet i kapitel 7. Baggrunden for dette er en analytisk konstruktion, men der kan også argumenteres for, at teknologierne fungerer på tværs af problematiseringerne, hvor den tidlige periode derimod er karakteriseret ved, at en problematisering som fx begavelse mere direkte afleder specifikke teknologier som differentiering og individualisering.

Ud fra konstruktionerne af problematiseringer og teknologier er fremanalyseret dispositiver, hvor analysestrategien dels har bestået i at arbejde ud fra de prækonstruerede dispositiver, dels har bestræbt sig på at fremanalysere tilsynekomsten ikke på forhånd erkendte dispositiver. Her argumenteres i analyserne for tilsynekomsten af et bekymringsdispositiv i den tidlige periode og et optimeringsdispositiv i den nutidige.

5. Den tidlige periode

Indledning

Der peges på tre afgørende problematiseringer i perioden: disciplin, begavelse og sundhed/ seksualitet, der indbyrdes forudsætter hinanden og får deres betydning i relation til hinanden. Problematiseringerne afleder periodetypiske teknologier som udskillelse, differentiering, individualisering og testning m.fl. Både problematiseringerne og teknologierne peger på en periode, hvor et sammenspil mellem forskellige former for psykvidenskaber (Rose 1998), psykologien, psykoteknikken og psykiatrien, opstår i skolen og virker ind på periodens problemforståelser og forskelssætninger. Journalerne og artiklerne peger desuden på andre tværgående temaers betydning for problematiseringerne: racehygiejniske overvejelser, degeneration og en generel bekymring for befolkningens udvikling. Bekymring træder i materialet frem som et ledende motiv, og det diskuteres gennem analysen og særligt i den afsluttende diskussion, hvordan dette forholder sig til de dispositiver, der er introduceret i analysestrategien.

Materialet rummer to tilbagevendende diskussioner, som alle de tre nævnte problematiseringer forholder sig til: dels hvilket elevsubjekt var ønskeligt i perioden, dvs. hvordan problematiseres dette subjekt, og hvordan bør der forskelssættes. Som det vil fremgå af kapitlet opstår og konstitueres en række teknologier til at forvalte forskelssætninger, og som samtidig fungerer som kompenserende formateringer af de subjekter, der søges formet i perioden.

Kapitlet falder i fire underafsnit. Det første afsnit handler om problematiseringen af disciplin, hvor disciplin samtidig på forskellige måder optræder som en teknologi. Det andet afsnit behandler problematiseringen af begavelse. I det første afsnit peges på, at elever, der subjektiveres som vanskelige/problembørn, primært gøres til et anliggende for disciplin og diagnosticering, dvs. med psykiatrien som vidensregime. I det andet afsnit peges på, at elever, der subjektiveres som dårligt begavede, primært gøres til et anliggende for psykologien og psykoteknikken som vidensregimer. Fælles for problematiseringerne af disciplin og begavelse er, at begge omgærdes med moralisering. De vanskelige elevers karakter skulle genopbygges gennem disciplinære foranstaltninger, og de dårligt begavede risikerede yderligere subjektivering som moralsk åndssvage. I det tredje afsnit behandles problematiseringen af sundhed og seksualitet, der også omgærdes moralisering og bekymring og samtidig er stedet, hvor nye teknologier kan udvikles.

I kapitlets afsluttende diskussion diskuteres, hvilke dispositiver, der på baggrund af analysens fund, kan tænkes at virke ordnende og styrende i perioden. De i analysestrategien beskrevne dispositiver: det disciplinære, sikkerhedsdispositivet, det biopolitiske og det ledelsesrationelle, anvendes til at forklare problematiseringerne, teknologierne og de forskellige vidensregimers opkomst. Nødvendiggør fundenes kompleksitet en anledning til at konstruere nye dispositiver, som fx et bekymringsdispositiv? Bekymring udgør et vigtigt anliggende i perioden, og problematiseringerne kan fx begribes som forskellige periodetypiske svar på bekymringen. I den sidste del søges diskussionen om vidensregimer og dispositiver kvalificeret gennem en dialog med et udvalg af den eksisterende historiske forskning, der behandler perioden.

Problematiseringen disciplin

I journalerne fremtræder disciplin ikke som i artiklerne som et hyppigt empirisk begreb, men bygger gennem skolens og hjælpeskolens dokumenter på en konstruktion af, hvordan eleven må lade sig formatere som objekt for disciplin. Denne konstruktion har været udgangspunkt for udvælgelsen af artikler. Som konsekvens af analysestrategien har disciplin således været en ledetråd i analysen af, hvordan problemforståelser og forskelssætninger blev konstrueret.

På den baggrund argumenteres for, at disciplin på linje med begavelse fremtræder som hyppigt empirisk begreb, og der vil i afsnittet blive argumenteret for, hvordan disciplin som problematisering definerede et forhold mellem det, der burde inkluderes og det, der burde ekskluderes. Hvor disciplin i journalerne iagttages i forhold til konkrete elever i normalskolen og hjælpeskolen, så diskuteres disciplin i artiklerne i relation til den bredere skolemæssige kontekst, fx som en diagnose over noget, der mangler i skolen og samfundet, en bekymring over svækkelsen af autoritetsforholdet mellem skole/ lærer og hjem/elev, og som middel til at håndtere problemer gennem afstraffelse, afsondring eller psykologisk forståelse.

Disciplin positioneres i skoledebattens målsætning i et samfundsmæssigt opdragelsesprojekt, hvor midlerne varierede mellem afstraffelse og afsondring af dem, der blev konstrueret som de udisciplinerede, forskellige typer af testninger i skolepsykologisk regi, der antoges at have en disciplinerende effekt og i betydningen selvdisciplin, som effekt af nye psy-videnskabers opkomst.

Problematiseringen af disciplin – journalerne

Af det anmeldelsesskema, som normalskolen skulle indgive til det skolepsykologiske kontor i Frederiksberg Kommune, ses problematiseringen disciplin i beskrivelserne af den adfærd, der vurderedes uproblematisk.

Fordringer til den gode elev beskrives i journalerne som "fornuftig og pålidelig hjemme", "fredsommelig, hjælpsom og god pige", "god Opførsel overfor de andre Børn", "har god Vilje til at bestille noget" (normalskolens anmeldelsesskemaer). Forventningerne ses også i

hjelpekolens vidnesbyrd som fx "Besiddelse af megen sund Fornuft", "naturlige Tilbøjeligheder for Pligt og Paalidelighed", "flink, samvittighedsfuld" og "Stilfærdig, lydige og tjenstvillig" (Hjelpekolens vidnesbyrd). Her er tale om konstruktionen af et elevsubjekt, der er moralsk, tilpasset og rationelt. Det afspejlede sig i den forventede autoritetsrelation: "Han var let at bringe til Orden", "Hun passede sin Skolegang godt og havde Sans for Renlighed og Orden. Hendes Opførsel overfor Læreren var upaaklagelig" eller slet og ret "medgørlig" (ibid.).

Dokumenterne giver et blik på de særlige kundskaber og ønskelige former for adfærd, der var underforståede i formateringen af elever som duelige og arbejdsomme individer til arbejdsmarkedet. I sine analyser af socialpædagogikkens institutionalisering i perioden 1930-1960 peger Bryderup på, at betoningen af disciplin og pligt i opdragelsen var en forberedelse til lønarbejdet (Bryderup 2005, 263). Journalernes italesættelse af pligt, pålidelighed og vedholdenhed kan i dette perspektiv ses som en præformatering af eleverne som lønarbejdere.

Eksemplerne fra journalerne viser, hvordan konstruktionen af det normale foregår i en udgrænsning af det anormale. I anmeldelseskemaet optræder en elevtype, der beskrives: vild, farlig eller løgnagtig, og som aftegner problematiseringen disciplins ydre grænse for acceptabel adfærd. At være vanskelig bliver modsætningen til det moralske og fornuftige subjekt. Det ses i konstruktioner som: "en meget vanskelig Dreng. Han er tydeligt degenereret og mangler "Evne til at koncentrere sig", "noget farlig for kammeraterne fordi han er en Klovnenatur, der er uden Hæmninger, saa han let faar svagere Naturer trukket med til Uærligheder og Skulkeri. Han har faaet en daarlig opdragelse af en hysterisk Moder", eller som her: "I Klassen var han urolig og ofte meget stædig, noget psykopatisk præget, og han var ikke pålidelig". Diagnostiske betegnelser som degenereret og psykopatisk var undtagelsen i oplysningsskemaerne fra normalskolen og i hjelpekolens vidnesbyrd og optræder ikke sammen med lignende lægelig terminologi, men kunne have til funktion at understøtte interventioner overfor bestemte elever, når ydre instanser som politi og børneværn skulle inddrages.

Problematiseringen af dikotomien vanskelighed/disciplin

Debatterne i både Folkeskolen og Børnesagens Tidende er optaget af den trussel, som de vanskelige elever tænkte at udgøre for skolen, samfundet og disciplinen. Disciplinen kan samtidig retfærdiggøres ved henvisning til nødvendigheden at gøre noget ved de elever, der var kategoriseret som uartige, forsømte, vanskelige eller blot problembørn. Disciplinen drejede sig derfor også om risikominimering. Gruppen af vanskelige elever blev også omfattet af andre forståelsesrammer som fx social indignation over deres baggrund, en diskussion af arven versus miljøets betydning for børnenes problemer og et pædagogisk blik på dem som 'smertens børn', der havde brug for særlig behandling, men som også skabte problemer i forhold til den ønskede disciplin. Fx skabte de problemer i undervisningen, hvor særlige institutionelle løsninger måtte bringes i spil:

”Det er jo beviseligt ofte i en Klasse én eller to af saadanne vanskelige Børn... de mangedobler Arbejdet for Læreren og gør alligevel Udbyttet ringere for deres Kammerater. Selv faar de heller ikke den Behandling, de egentlig skulle have – paa Trods af den uforholdsmæssige Tid og Kræfter de lægger Beslag paa. – Jeg foreslaar nu, at disse Børn, kort Tid eller længe efter Behov, samles i Særklasser. Det er jo ikke Værneklassebørn, kan ikke sendes derhen. Men de er af en saadan Beskaffenhed, at de maa have en særlig Behandling i smaa Klasser for sig selv. Jeg er overbevist om, at mange af dem ved passende Røgt vilde komme bedre i Vej end nu. Og i de normale Klasser vilde det være en næsten uvurderlig Fordel, og rent ud en Retfærdighedshandling mod Kammeraterne, der har Krav paa at faa bedst muligt Udbytte af deres Skolegang. For Samfundet vil det højst sandsynlig blive en Vinding. Nu vil man maaske indvende, at det vil stille dem uden for det gode Selskab, saadanne Særklasser vil faa et daarligt Ry og Navn. For det første kan man vel dertil sige, at disse Børn ellers til daglig paa Grund af deres Opførsel maa høre et og andet, der ikke just sætter dem højt i det arbejdende Fællesskab. De har desuden stadig den Vej aaben at kunne gaa tilbage til deres Klasse, naar de viser Vilje og Evne til Liv under normale Forhold.” (Vestergaard, FS 1934, 131).

Gruppen af vanskelige elever repræsenterede en særlig udfordring i skolens differentieringsbestræbelser, hvor særklassen her foreslås som en sanktionerende løsning over for de vanskelige. De vanskelige kunne ikke på enkel vis udgrænses som mindre begavede og derved oplagt hjælpeskoleklientel (og slet ikke som åndssvage og derved kandidater til forsorgen), selvom de vanskelige ligesom de mindre begavede udfordrede normerne for acceptabel adfærd i skolen. At de vanskelige børn var en særlig udfordring, ses af følgende definition som forstanderen for Himmelev Børnehjem Sofie Madsen foretog:

”Det er for det første Børn, der meget vanskeligt kan omgaas andre Børn. Der bliver sagt om dem, at de er hysteriske, trodsige, stridbare, udisciplinerede, ulydige, ondskabsfulde, uærlige, løgnagtige; ofte klages der over seksuelle Vanskeligheder; sædvanlig er de tilbage i baade aandelig og legemlig Udvikling, ofte svagelige.” (Madsen, BT 1940, 169).

En definition, der indeholder påfaldende ligheder med den måde, som de lettere åndssvage blev karakteriseret på. Det behandles i afsnittet om problematiseringen af begavelse. De vanskelige omgærdes af forskellige former for kontrol og sikkerhed, der minimerede vanskelighedens indflydelse på andre elever. Der blev indledt en diskussion om, hvorvidt vanskelighedens oprindelse var et spørgsmål om arv eller miljø. En læge skrev fx i Sundhedsbladet (bragt i Folkeskolen) om de vanskelige børn:

”Vanskelige Børn er langt fra altid syge, men Vanskelighed kan naturligvis hos nogle være en Følge af sygelige Anlæg. Uheldige Omgivelser er som oftest den direkte Aarsag til Barnets vanskeligheder.” (dr. Med P.P. Plum, Sundhedsbladet bragt i FS 1944, 570).

Der er i dette afsnit argumenteret for, at disciplin og vanskelighed konstrueredes i en dikotomisk relation til hinanden. Hvor spørgsmålet om begavelse kunne afgøres i de nye typer af testning, der blev anvendt i skolen, så forholdt det sig mere kompliceret med de elever, der

konstrueredes som vanskelige. Som det senere vil blive vist, bød psykiatriens diagnosticeringer her på nogle enkle kategoriseringer. Men inden da vil analysen bevæge sig mod en nærmere undersøgelse af de forskellige former, som problematiseringen af disciplin antog.

Problematiseringen af disciplin – artiklerne

En skoledirektør udtaler: "Den naturlige Aabenhed og Fortrolighed i Børnenes Forhold til de Voksne baade i Hjemmet og i Skolen er et uvurderligt Gode, men har som alt nyt og godt en Vrangside, der er ved at tage for megen Plads op i Billedet. Børn er ganske rigtigt ikke uartige — grov Uartighed i gammeldags Forstand hører til de store Sjældenheder i Skolen — men de er ganske udisciplinerede." (Troidahl, FS 1934, 819).

Disciplin optræder både Folkeskolen og i Børnesagens Tidende som en gennemgående måde at problematisere pædagogiske forhold på. Debatten udtrykker, som eksemplificeret ovenfor, en frustration over den manglende disciplin, og skylden adresseres forskellige steder: børnenes indstilling, forældrene tager ikke nok ansvar for opdragelsen, for mange "duknakkede" lærere og i det hele taget "Barnets århundrede"²⁷ som en fejlagtig måde at gribe de pædagogiske problemer an på i en tid, der analyseres som værende præget af for meget slaphed og ligegyldighed.

Som problematisering udgjorde disciplin: et svar på nogle forhold, der analyseredes som utilstrækkelige, nogle konkrete løsninger på, hvordan denne utilstrækkelighed skulle gribes an, et skel mellem det, der skulle inkluderes, og det, der måtte ekskluderes. I det følgende undersøges de forskellige aspekter af problematiseringen disciplin nærmere.

1) Disciplinering gennem korporlig afstraffelse

Spørgsmålet om straf fylder meget i disciplindiskussionen, selvom der skete forskydninger i retning af mere humanitære straffe. Ifølge mange af kronikørerne i Folkeskolen er disciplinen og dermed straffen et uomgængeligt middel i skolens arbejde med børnene, og der foregår en løbende debat vedrørende brugen af korporlig afstraffelse og forholdet mellem 'sjælelig afstraffelse'. En skoleinspektør opsummerer fx diskussionen således:

"Skolen er vel kendt med og benytter i udstrakt Grad de lige saa fortræffelige som – for Børn med Æresfølelse – mere end tilstrækkelige Midler: at belære Eleven om den begaaede Fejl, at sætte ham under Kontrol, at berøve ham Tillidsposter, at føre Forhandlinger med Hjemmet ikke lige saa vel en Straf, ja tit en meget haard Straf, og kan man ikke af denne Vej straffe en Elev haardere og saa alvorligt, at han føler langt mere Sorg og sjælelig Smerte end ved f.Eks en korporlig Revselse? Jeg tror det, og jeg tror at de allerfleste raske Drengene i givet Tilfælde vil foretrække den hurtige Retsforfølgning, hvormed Sagen omgaaende er afgjort" (...) "Over for

²⁷ "Barnets Århundrede" var titlen på en bog skrevet af svenskeren Ellen Key i 1900. Bogen indeholdt en for perioden progressiv samfundsvision om, hvordan det kommende århundrede burde udvikle sig med udgangspunkt i barnets behov og interesser. Visionen baserede sig på udviklingslæren (Nørgaard 2000).

Børn med svigtende Æresfølelse, der ikke respekterer de mere fredelige Midler, kan den sidste Fremgangsmaade blive en tvingende Nødvendighed." (Jørgensen, FS 1935, 28).

Skoleinspektøren omtaler et Orden og Disciplin Regulativ på 27 punkter for eleverne på Købehavns Kommuneskoler, der roses for at fungere fortræffeligt. Spanskrøret blev drøftet af kronikørerne som den absolut sidste, men ofte helt nødvendige mulighed. Blandt de straffe, som skolen kunne betjene sig, hvis reglerne ikke blev opretholdt var isolation og ekstraarbejde (Jørgensen, FS 1935, 27). Straffen er et tilbagevendende punkt i debatten om disciplin, og der argumenteres for den som en nødvendig markering af en grænse for det tilladelige i skolen som et lille samfund, dvs. i betydningen: straf som en normaliserende sanktion. Eleven positioneres som lovovertræderen, der har forbrudt sig mod skolens orden.

2) Disciplinering gennem afsondring

Afsondring og isolation kunne også være en løsning. Et af forslagene i debatten var placering af eleverne i særklasser eller særskoler. Rationalet var: lykkes det ikke med straf, må afsondring være løsningen:

"Hvis man afskaffer dette sidste Middel til Ordenens Opretholdelse, maa man til Gengæld anwise den offentlige Skole en Vej til at blive af med de Børn, som ikke kan og vil indordne sig under den normale Skoles Rammer. Det vil sige Særskoler. Og den Udvej vil hverken Hjemmene eller Børnene være tjent med." (Troldahl, FS 1934, 819-20).

Udtalelsen kommer fra en skoledirektør, og analogt med andre ytringer i Folkeskolen argumenteres for afsondring som en løsning på disciplinsspørgsmålet, og her kommer oprettelsen af særskoler eller særklasser ind, hvis anvendelsen af spanskrøret nu skulle blive forbudt. En kronikør med indsigt i skoleforhold argumenterer for, at særklassen er løsningen af disciplinproblemet:

"Men dermed vil man sikkert dog ikke skære langt nok ned i den Svulst, de vanskelige Børn er paa det sunde Klasselegeme. Altsaa: maa vi faa Klasserne for de vanskelige Børn — for disse Børns egen skyld først og fremmest, for deres Kammeraters Skyld, for Hjemmenes Skyld og af Hensyn til Skolens rolige Arbejde." (Vestergaard, FS 1936, 471).

Nogle skoleinspektører kritiserer idéen om særskoler for egentlig at være straffeanstalter. Selvom skolepsykologiske kontorer bringes ind i debatten som en hjælp til behandling af eleverne på særskolerne (Troldahl, FS 1934, 854). Kritikken af det, der blev set som en udskillelse af eleverne til særskolerne, var dog stærk, her i en ytring fra en kommunelærer:

"Uvorne Børn skal ikke skilles ud i Særklasser; det vilde være en alt for haard, maaske livsvarig Straf for dem selv, de skal blive i Normalklassen og paavirkes af gode Kammerater; men de skal – ved de fornødne Midlers Hjælp – bringes til at opføre sig saaledes, at der kan være Arbejdsfred i Klassen." (Skolens Disciplinarmidler, FS 1937, 644).

Disciplinering via afsondring argumenteres både af hensynet til de øvrige børn, men også i et humanitært hensyn til de uvrerne/vanskelige børn. I sine analyser af børneforsorgens udvikling i perioden 1905-1920'erne har Bryderup peget på afsondring som institutionel løsningskomponent i håndteringen af vanskelige børn. Afsondringen skulle beskytte samfundet mod børnene, og børnene mod samfundet (Bryderup 2005, 410).

3) Disciplinering gennem psykologisk forståelse og selvdisciplin

Afsondring som løsning kobles til psykologisk forståelse som en mulig mere effektiv tilgang til de vanskelige børn, fx i følgende udtalelser fra en skoleinspektør: "Er der Børn, som ikke kan indordne under Skolens Form, bør de behandles ud fra psykologiske Synspunkter i Særskoler." (Troidahl, FS 1934, 855). Der argumenteres i debatten i respekt for eleven som ligeværdigt individ, der må mødes med human forståelse og indsigt fra den nye psykologiske teori.

"I gamle Dage blev Spanskrøret brugt for et godt Ord, nu kun overfor meget grove Forseelser, som angives i det københavnske Straffereglement: Opsætsighed, grove Tilfælde af Løgnagtighed, ondsindet Adfærd, Raahed, usømmelig eller usædelig Tale, ethvert groft Brud paa Skolens Orden osv. Men hvis et Barn har Tendenser i den Retning, forsvinder de ikke ved 3 Slag med et Spanskrør, saa drejer det sig om Sjælelige, om psykiske Aarsager, saa maa man hjælpe det. Derfor ser jeg med overordentlig Interesse paa de begyndende Bestræbelser for et psykologisk Arbejde med Børnene." (Om at holde Disciplin i skolen, FS 1936, 176-77).

Psykologien bliver en humaniserende tilgang til debatten om disciplineringen af eleverne, men er også udtryk for en videnskabeliggørelse af spørgsmål om straf, hvor elevens vanskeligheder kan begrunde adskillelsen. Som vidensregime kan skolepsykologien begrunde nye typer af adskillesesteknologier, og som udtryk for et sikkerhedsdispositiv fungere mere effektivt risikominimerende end eksempelvis korporlig afstraffelse.

Som del af denne progressive tendens fremhæves "opdragelse til selvdisciplin" og "Selvdisciplin som den sublimeste form for disciplin" (Jensen, FS 1940, 7 og Christiansen, FS 1940, 183). I Børnesagens Tidende påpeger forstanderen Sofie Madsen betydningen af selvdisciplin og at være sjæleligt disciplineret. Selvdisciplinen bliver en alternativ måde til at gøre det udisciplinerede disciplinerbart. Den ydre form for disciplin kritiseres for bare at hvile på afstraffelse og forskellige sanktioner. Hvor de hidtidige disciplineringsformer hvilede på rationaler som lov/orden og kontrol, så introducerer psykologien og den nye progressive pædagogik nye disciplineringsformer, der i højere grad leverede redskaber til den enkelte elevs mulighed for at lede sig selv.

4) Disciplin som problematisering af hjemmet, læreren og eleven

Disciplinen er en bestemt måde at konstruere eleverne, lærerne og hjemmet i perioden. En skoledirektør omtaler fx spanskrøret som en mandig straf, der kan skabe en gentleman (Om at holde disciplin i skolen, FS 1936, 176). Flere af artiklerne henviser til folkeskolelovens formål: at styrke børnenes karakter, hvori skolens arbejde med orden og disciplin spiller en

afgørende rolle. En anden skoledirektør fremhæver i et foredrag, at dette arbejde er betinget af et godt samarbejde mellem skole og hjem:

"For Børn fra de fornuftige Hjem vil Skolens Arbejde paa dette Felt blive en Fortsættelse af Hjemmets Opdragelse. For Børn fra Hjem, som ikke har forstaaet eller magtet denne Opgave, er det dobbelt nødvendigt, at Skolen hurtigst muligt hjælper til at sætte lidt Skik paa Børnene. Det er ganske elementære Ting, gamle hævdevundne dyder, det her drejer sig om: at møde regelmæssigt i Skolen, at være ren i Person og Klæder, at være ærlig, sandfærdig, høflig, lydig og flittig, at bære sig sømmeligt ad over for Kammeraterne, at være nænsom over for Skolens Bygninger og Materiel, at være saa rolig, som Læreren forlanger, i Skoletimerne". (Hartelius, FS 1937, 613).

Her er givet et bud på, hvordan skolen og hjemmet skaber disciplinerede elever, hvor hjemmet integreres i skolens opdragerprojekt, og hvor de dårlige hjem udgrænses som negative modbilleder til disciplineringen. I dette projekt har læreren et ansvar som moralsk forbillede for eleverne, og ikke mindst skoleinspektøren, hvis autoritet helst også skulle virke, når han er fraværende:

"Jeg vil endda tro, at den allerførste Betingelse man bør stille til en Skolebestyrer, netop er den, at han er en Støtte for alle sine Lærere i disciplinær Henseende. Det skal helst være saaledes, at hans Autoritet virker ogsaa i hans Fraværelse – selv i Klasser, hvor mindre karakterstærke Lærere har deres Gerning." (Buur, FS 1935, 946).

Mange af artiklerne rejser en kritik af lærerne for at være for duknakkede eller for at give for meget efter for tidens løsere pædagogik. Men hvad kræver det da af læreren for at kunne producere disciplin, spørger en anden kronikør?²⁸

"Noget af det vigtigste, som den unge Lærer maa tænke paa for at fremkalde de rolige, hensynsfulde Samarbejde, vi kalder Disciplin, er Orden. Arbejdet maa tilrettelægges forud. Ogsaa af den Grund maa Læreren forberede sig vel til Timerne, indtil Skolearbejdet er ham saa tilvant, at ingen Situation overrasker ham. Han maa vide, paa hvilken Maade han vil beskæftige Eleverne, og kunne give dem klar og tydelig Besked paa Arbejdet. Forberedelserne lattes, naar der er visse bestemte Former, som Børnene er fortrolige med. Men læreren maa ogsaa give sig Tid til at overholde disse Regler. Det kan tage nogle Minutter af Timen, men disse skal nok give et godt Udbytte. Barnet befinder sig godt ved ensartede, faste Former for det daglige Liv. De ønsker ganske vist ogsaa Variation i Livet indenfor Rammerne, men det er noget andet. Ordenskravene giver den Fasthed, som betinger et muntert Arbejdshumør, uden at det bliver til Anarki." (Jensen, FS 1939, 276).

I artiklerne henvises til et ministerielt Cirkulære om Disciplinens opretholdelse (Petersen FS, 1943, 421), der har til hensigt at give lærerne mere respekt. Disciplinen bliver også mål og

²⁸ Stillingsbetegnelse ikke nævnt i artiklen.

middel i repræsentationen af skolen som et lille samfund, hvor eleverne tidligt må lære at rette ind for at blive nyttige samfundsborgere, her hvor straf diskuteres af en skoleinspektør:

"Imidlertid – disciplinære Krav under en eller anden Form kommer ingen Skole, intet Hjem, intet Samfund udenom, og det er sikkert heller ikke vanskeligt at blive enige om Kravenes Indhold. Vanskeligheden melder sig først, naar Talen bliver om at gennemføre dem – i Samfund som i Skole. Hvad gør samfundet mod sine Lovovertrædere? Hvad skal Skolen – som det lille Retssamfund den er – gøre, naar en Elev til Stadighed forsynder sig mod dens Regulativ, forsømmer sit Arbejde, forulemper sine Kammerater?" (Jørgensen, FS 1935, 27-28).

Problematiseringen af disciplin indbefatter udover eleverne, lærerne og skoleinspektørerne også forældrene. Disciplin problematiseredes som løsning på en række problemer: de vanskelige børn i klassen, de 'duknakkede' og 'forældrebehagesyge lærere', forældre der forkælede deres børn, et svar på den uro, som en for løssluppen pædagogik fortolkes at have efterladt. Straffen, afsondringen og selvdisciplinen var forskellige midler i problematiseringen af disciplin. Hertil kommer diagnosticering som en videnskabeliggjort tilgang til at disciplinere de vanskelige.

Diagnosen som disciplinens nye teknologi mod vanskelighed

Disciplin og vanskelige børn problematiseres i artiklerne som et anliggende for psykiatrien.²⁹ Afgrænsningen konstrueredes fra et skolepsykologisk udgangspunkt, hvor vanskeligheden gøres til psykiatriens anliggende og spørgsmålet om begavelse til skolepsykologiens. Til forskel fra spørgsmålet om begavelse positioneres de vanskelige elever i Folkeskolen i langt højere grad som uforløste mysterier, som det overlades psykiatrien at tage sig af. Psykiatrien emergerer som et vidensregime, der tilbyder en ny teknologi: diagnosticeringen som en måde at håndtere de vanskelige elever, der repræsenterede en trussel i forhold til den måde, som disciplin blev problematiseret på.

²⁹ I 1930'erne var børnepsykiatrien endnu ikke konstitueret som et selvstændigt fagligt felt. Men når debatten om børnepsykiatrien opstod i 1930'erne, var det ifølge overlæge Hedvig Jacobi pga. den økonomiske krise, der fremkaldte sociale problemer, som skulle løses (Jacobi 1986). Dvs. børnepsykiatrien var ved at emergere som selvstændigt vidensregime. Der var tale om, at man inden for åndssvageforsorgen og voksenpsykiatrien i stigende grad blev opmærksom på børns problemer. Som eksempel på dette kan nævnes August Wimmers afhandling fra 1909: "Degenererede børn", som i mange af årene fremover kom til at præge blikket på børn, der defineredes som vanskelige. Som eksempler på, at børnepsykiatrien var ved at emergere som selvstændigt vidensregime, kan i flæng nævnes: Rigshospitalets børnepsykiatriske afdeling blev oprettet i 1936 (Nørgaard 2005, 48). "Fra 1937 blev der knyttet psykiatriske konsulenter til de børneforsorgsinstitutioner, der især modtog vanskelige børn – ligesom samarbejdet med de psykiatere, der arbejdede inden for åndssvageforsorgen, blev udbygget; der blev i højere grad lagt vægt på mentalundersøgelser af de børn, der skulle anbringes uden for hjemmet, og der blev oprettet psykiatriske poliklinikker (beregnet til ambulant undersøgelse af børn) i tilknytning til nogle af de eksisterende psykiatriske hospitaler" (Nøhr 1992, 221-220), i 1937 oprettedes den første behandlingsinstitution for børn, der vurderedes psykisk afvigende, Børneobservationshjemmet på Virginiavej på Frederiksberg, i 1941/42 ansættes den første børnepsykiatriske konsulent ved skolevæsenet, placeret på det skolepsykologiske kontor ved Københavns Skolevæsen (Eldrup 1992). Børnepsykiatri som medicinsk speciale blev først anerkendt i 1954 (Nøhr 1992).

Psykiatrien og diagnosticeringen som muligheder er stort set fraværende i tidsskriftet Folkeskolen, men ikke i Børnesagens Tidende, hvor de optræder i tilknytning til forsorgsspørgsmål, børneværn og i det hele taget social indignation over børns forhold. I Børnesagens Tidende optræder psykiatrien som forklarende vidensregime i forhold til begreber som 'vanskelige børn' og 'problembørn', hvor de sjælelige afvigelser holdes op mod miljøets betydning i forståelsen af problemerne.

Psykopati bringes i spil af psykiaterne som moderne diagnose – til forskel fra betegnelser som 'et degenereret sind' – at forstå sjælelig afvigelse på, og i betydningen af at foretage den rette diagnosticering drages frem – og der gives bud på nye diagnoser, der sigter på at forklare den hidtil uforklarlige adfærd. I Børnesagens Tidende er det stort set læger, der udtaler sig, når det drejer sig om at forstå 'sjælelig afvigelse' hos børn, og hvad man skal gøre ved det. En overlæge hævder fx, at sjælelig afvigelse for tit fortolkes som resultatet af dårlig opdragelse, og argumenterer for betydningen af at få stillet en korrekt diagnose til det vanskelige barn (Nørvig, BT 1935, 39).

Som vidensregime figurerer psykiatrien i en progressiv selvforståelse, dvs. som en faktor, der fører diagnosen ind i blikket på det vanskelige barn, balancerer forholdet mellem arv og miljø i problemforståelsen, og forslår mere tidssvarende diagnoser i blikket på barnet. Der pågår som en diskussion af forholdet mellem 'psykisk degeneration' og nyere diagnostiske forståelser som fx psykopatbetegnelsen. Degeneration³⁰ indgik i psykiatriens terminologi omkring problemforståelser:

"Er Hjernen mangelfuldt anlagt eller i de første Aar ramt af sygelige Forandringer, kan Resultatet blive det, vi kalder sjælelig Udartning eller psykisk Degeneration. Psychopathien maa herefter blive en sjælelig Abnormtilstand, der udvikler sig paa det engang abnorme Grundlag samtidig med et eventuelt bevaret normalt Omraade af Sjælelivet." (Nørvig, BT 1935, 41).

I artiklen fremgår det, at psykopatien viser sig ved løgnagtighed, uærlighed og dovenskab. Her tales om, at de etiske og moralske begreber er defekte, og det kan vise sig som manglende ansvar for samfundet, risiko for forbrydelser og ændringer af kønslivet i sygelig retning. Her optræder begrebet 'degeneration' sammen med psykopatbetegnelsen, dvs. arvelighedsdiskursen er fremtrædende i forståelsen af psykopatien. Senere kritiserer lægen Erik Strømgren fra Rigshospitalets psykiatriske afdeling begrebet degeneration for at være belastet af kategorier som racehygiejne og forestillinger om, at dårlige egenskaber nedarves:

"Selv om Begrebet Degeneration nu er forladt af de allerfleste Autoriteter, anvendes Udtrykket dog ikke sjældent, og i endnu højere Grad har man Indtryk af, at det nedsættende, som er kommet til at ligge i Betegnelsen, for mange er gaaet over i Begrebets Afløses

³⁰ Ifølge Lene Koch mistede degenerationsteorien betydning for forståelsen af sygdomsmæssige og sociale problemer, men selve terminologien og retorikken bevarede i mellemkrigstiden (Koch 1996, 32), hvilket også ses af fundene i denne afhandlings analyse.

Psykopati (...) Der er ikke Tvivl om, at man indtil for 10-15 Aar siden har anvendt Psykopati-diagnosen temmelig kritikløst indenfor Børnepsykiatrien. Den almindeligst anvendte Diagnose paa de psykiatriske Kliniker var for Børnenes Vedkommende faktisk: "Degeneratio psychopatica." (Strømgren, BT 1941, 170).

Forfatteren henviser til flere undersøgelser, der påviser miljøets betydning for de sjælelige afvigelser. Der pågår altså en diskussion af forholdet mellem miljøets betydning og biologiens betydning for afvigelse. Gennemgående for artiklerne er, at psykopaten som figur konstrueres som en bestemt personage, der altså kan have forbryderiske anlæg, kan have en afvigende seksualitet og være blottet for samfundsfølelse. Ud fra disse forståelser af den psykopatiske adfærd omtaler Strømgren forskellige diagnoser, som fx en "Sexualpsykopati":

"En speciel "Sexualpsykopati", der allerede manifesterer sig i Barnealderen, er næppe med Sikkerhed paavist; ganske vist forekommer hos vanskelige Børn ofte Symptomer af mere eller mindre sexuel Præg, men aldrig som eneste Symptom og som Regel med stærkt svingende Intensitet i Tidens Løb og formentlig altid som Symptom paa en psykogen, mileubetinget Forstyrrelse, en *Neurose*." (Strømgren, BT 1941, 178).

Sygelighed og seksualitet kobles i disse diagnoser. Jf. Foucault er det oplagt at se en sådan seksualpsykopati som en diagnose, der patologiserer børns og elevers seksualitet. Fælles for de artikler, der artikulerer psykopati, er, at begrebet bruges som en forklaringsramme for 'vanskelige børn' og 'problembørn'. Lægerne udtrykker ønsket om tidligere diagnosticering og mulighed for psykiatrisk observation af børn, der mistænkes for at være sjæleligt afvigende (Helweg BT 1940, 82 og Strømgren, BT 1935, 39). Betegnelsen psykopati positioneres som noget progressivt i forhold til betegnelsen "degeneration" (Strømgren, BT 1941, 169). Selve det at diagnosticere betragtes af psykiatrien selv som et progressivt træk, frem for bare at straffe:

"Det trænger mere og mere frem i Samfundsordningen, at mennesker skal behandles efter deres Art og ikke efter deres Forbrydelser. Denne Synsmaade er allerede almindelig i Behandlingen af Problembørn, og det er derfor af uhyre Vigtighed at faa Klarhed over de sjælelige Forstyrrelser saa tidligt som muligt." (Helweg, BT 1940, 82).

Ifølge Foucault er det et afgørende træk i straffens udvikling, at det er personen og personens eventuelle baggrund (sindssyg i gerningsøjeblikket) og ikke selve handlingen, der kommer til at ligge til grund for en strafudmåling (Foucault 2002). Opkomsten af psykiatrien og de dertil knyttede diagnosticeringer af de vanskelige elever var i psykiatriens selvforståelse en progressiv udvikling. Analyseret i en Foucault optik er dette netop et eksempel på den tætte kobling mellem magt og viden, hvor psykiaterne som humanvidenskabernes eksperter udøver magt i legitimeringen af problemforståelser og disses eventuelle forskelssættende konsekvenser for eleverne (Foucault 2002).

Disciplinen og de nye legitimitetskriterier

Problematiseringen af disciplin positionerer eleven som moralsk, fornuftigt og pligtopfyldende subjekt. Problematiseringen konstituerer sig i modsætning til de elever, der konstrueres som vanskelige, hvad enten dette viser sig i form af seksualitet, ulydig adfærd eller kriminalitet. Den vanskelige elev bekræfter disciplinens nødvendighed og eksemplificerer, hvordan problematiseringen af disciplin fungerede som udelukkelsesprocedure.

Problematiseringen af disciplin i perioden er kendetegnet ved de fem typer af teknologier, der søger at løse det problematiseringen gør til et problem. Nogle af teknologier var velkendte, andre opstår i perioden. Til de to første teknologier hører straffen, der havde en genoprettende funktion og afsondringen/interneringsen, der tilpassede, uskadeliggjorde og normaliserede. Den tredje teknologi omfattede forholdet mellem elev, hjem og skole og fungerede opløsende af grænserne mellem disse og konstituerede familien som led i et opdragelsesprojekt, hvor nye interventionsformer kunne muliggøres. Den fjerde og den femte teknologi handler om opkomsten af nye vidensregimer i skolen. Den moderne psykologi og pædagogik positionerede eleven i en ny individualitet med selvdisciplinen som teknologi.

Med diagnosticeringen som teknologi opstod nye formateringsmuligheder i en periode, hvor straf og afsondring blev kritiseret. Hvor psykologiens selvdisciplin var en magtudøvelse, der fordrede elevens selvledelse, så muliggjorde diagnosticeringen hurtige og effektive formateringer af de elever, der var kategoriseret som vanskelige. I de fem teknologier tegner sig billedet af, hvordan udøvelsen af disciplin i højere grad måtte legitimere sin udøvelse gennem vidensregimer som psykologien og psykiatrien.

Problematiseringen af begavelse

Afsnittet består af tre hoveddele: 1) Problematiseringen af begavelse og i skolen, hvor begavelse forholdes til psykologiens opkomst som vidensregime, og hvor nye teknologier konstituerer nye problemforståelser og forskelssætninger, 2) Problematiseringen begavelse som dikotomi til åndssvaghed, hvor begavelsen konstitueres i et modsætningsforhold til åndssvaghed, og hvor udskillelsen som teknologi beskrives samt 3) Problematiseringen begavelse i dikotomien boglig – praktisk, hvor begavelsen konstitueres i en modsætning, der i et biopolitisk dispositivs logik konstruerer en ny elevtype, den praktisk begavede.

Problematiseringen af begavelse og psykologien – journalerne

Perioden er karakteriseret ved psykologiens tilsynekomst som vidensregime i skolen. I tidsskriftet Folkeskolen formuleredes en række krav om, at lærere videreuddannede sig i pædagogisk psykologi, at der påbegyndtes udgivelse af lærebøger og tidsskrifter inden for området, at uddannede psykologer skulle bistå lærerne på forskellige vis med vejledning, brug af intelligensmåling, at der skulle uddannes skolepsykologer på et særligt studium, og at der

skulle oprettes skolepsykologiske kontorer.³¹ Kravene kan karakteriseres som udtryk for det, Rose har betegnet som en psykologisering af skolen (Rose 1998), hvor skolepsykologien med dens udarbejdelse af standpunktsprøver, intelligensmåling og andre typer af prøver konstruerede forskellige former for teknologier: udskillelse, testning, differentiering og individualisering, der fik betydning for konstruktionen af eleven som skolesubjekt.

Perioden blev en målingens tidsalder, hvor adskillelsespraktikker raffineredes i kraft af undersøgelser som forskellige former intelligenstestning, hvis effekter dokumenteredes og evalueredes i forhold til, hvor effektivt de fungerede som sorteringsredskaber. Standpunktsmålinger kom ind som metoder til, hvor læreren kunne evaluere sit eget arbejde. Dernæst fremstod diskussioner af, hvorvidt der skulle indføres psykotekniske prøver ved afslutningen af folkeskolen, således at man kan adskille de boglige fra de 'praktiske'. Som analyseret hos Foucault fungerer undersøgelser både totaliserende og individualiserende, idet de skaber sammenlignelige kategorier og samtidig udstikker tilfældet, der afviger fra normen.

Psykologiseringen af skolen betød en positionering af skolepsykologen, fx i form interviews med og artikler om 'landets første skolepsykolog' Henning Meyer. Ifølge den overlærer, som var leder af værneklasserne på Frederiksberg, hvor Meyer praktiserede, burde skolepsykologens opdrag være:

"Han skal ordne og bearbejde Standpunkts prøver ved frederiksbergske Skoler. Han skal foretage Undersøgelser af Børn, der indstilles til Overføring til Værneklasser, af svagt begavede Børn i 1. Klasserne, af Børn i Forsøgsklasserne og i øvrigt af Børn, som Lærerne af en eller anden Grund ønsker undersøgt (...) For Værneskolen har Samarbejdet med Skolepsykologen afgjort stor Betydning, idet de psykologiske Undersøgelser oftest kan pege paa bestemte Defekter i Børnenes Mentalitet til Vejledning for Lærerne, og for Vurderingen af Forsøgsarbejdets Resultater er det nødvendigt at faa Børnenes Intelligens undersøgt". (Eldal, FS 1934, 198).

Forskellssætningen mellem problembørn og undervisningshæmmede børn

Netop forståelsen af "defekter i Børnenes Mentalitet" afspejlede forskellssætningen mellem de elever, der gik for at være dårligt begavede, og dem, der antoges at være vanskelige. I "Skolepsykologen arbejder" skelnede Meyer fx mellem 'problembørnene' og 'de undervisningshæmmede børn'. Problembørnene faldt ind under kategorien 'vanskelige børn', der havde 'opførselsvanskeligheder' bl.a. i forhold til 'løgnagtighed', 'ulydighed', 'uheldig seksuel adfærd' etc., hvorimod de 'undervisningshæmmede børn' blev karakteriseret ved en understimuleret intelligensudvikling, 'specielle defekter', men hvor forskellige sociale forhold også kunne spille ind på, hvordan disse handicap har udviklet sig (Meyer, FS 1943, 603), dvs.

³¹ Hvor Frederiksberg Kommune med Henning Meyer som Danmarks første skolepsykolog oprettede det første skolepsykologiske kontor i 1934, blev tilsvarende kontorer oprettet i Københavns Kommune i 1935 og i Gentofte i 1937 (Bendixen 2006, 52).

en forståelse af miljøets betydning for elevens muligheder og barrierer for at kunne håndtere skolearbejdet. At foretage et skel mellem de vanskelige børn/problembørnene, og så dem, der blev betragtet som undervisningshæmmede, viste sig dog ofte kompliceret:

”Og hvad kan der saa gøres? Ja, de egentlige problembørn er unægtelig de sværeste at faa gjort noget for, og meget ofte synes man, at man staa vaabenløs i kampen – ikke mod dem men for dem. Saadanne børn bør psykologen undersøge og behandle i samarbejde med en psykiater, De to undersøgelser, psykiaterens og psykologens er lige nødvendige, og man kan aldrig vide, inden for hvis specialomraade aarsagen er at finde. Sidste aar havde vi 38 børn af denne art. Undertiden drejer det sig om tilsyneladende smaating, som det ikke desto mindre kan være svært at føre igennem, f. eks. om mere eller mindre disciplin, mere eller mindre frihed for barnet, om ro i hjemmet eller tidlig gaaen til sengs, I andre tilfælde drejer det sig om saa vanskelige ting som ændring af forholdet mellem forældrene. I nogle tilfælde er det en medicinsk behandling, der skal til, i andre maa man anbefale deltagelse i sport eller spejdervæsen eller en midlertidig adskillelse fra hjemmet eller endog fjernelse fra hjemmet. I Købehavn samler man nogle af de vanskelige børn i særlige »observationsklasser« eller i kolonier.” (Meyer, FS 1943, 604).

Begavelse som problematisering indbefattede en dikotomi mellem begavelse/vanskelighed, og mellem undervisningshæmmede børn og problembørn. En dikotomi, der i skolen udmøntede sig i to forskellige forklarende og legitimerende vidensregimer – psykologien og psykiatrien med hver deres institutionelle løsninger i spil: værneskolen som stedet for dem, der vurderes under normal begavelse, og observationskolonien som stedet for de elever, der kategoriseredes vanskelige eller problembørn.

Teknologier: intelligenstestning, differentiering og individualisering m.fl.

Med problematiseringen begavelse konstitueredes en række teknologier, der med skolepsykologien som legitimerende vidensregime fungerede som adskillelsespraktikker. Blandt disse var differentiering, individualisering og intelligenstestning. Differentiering knyttedes fx særligt til 1937 lovgivningen for etablering af særundervisning i folkeskolen, individualisering til den moderne psykologi, bl.a. med referencer til Cyril Burt,³² og intelligenstestning blev benyttet som teknologi, der udover at forsyne eleverne med en konstrueret videnskabeligt legitimerende intelligensalder i sig selv legitimerede skolepsykologiens eksistensberettigelse.

Til forskel fra teknologiens udskillelse, som blev reserveret til de åndssvage, så betød differentiering en videnskabeligt underbygget elevsortering, der kunne finde sted inden for

³² Cyril Burt (1883-1971), engelsk psykolog kendt for udvikling af psykologisk testning og anset som pioner i udvikling af skolepsykologien. Ud fra undersøgelser argumenterede han for, at intelligens primært var et spørgsmål om arv og i mindre grad skyldtes miljøets påvirkning.

skolens rammer, fx ved at differentiere eleverne og undervisningen. Differentiering forudsatte behovet for at møde den enkelte elevs behov – derfor skulle der arbejdes ud fra individualisering som et princip i undervisningen, hvilket blev anbefalet af en skolemand ved Overlærerforeningens årsmøde:

”For det første tager man Hensyn til Barnets Individualitet og tilrettelægger Arbejdet, saa ethvert Barn kan magte sit særlige Arbejde og faar den nødvendige Tid til at udføre det i. Herved undgaar man at skabe Mindreværdskomplekser overfor Arbejdet hos Barnet Man indretter Kravene efter Evnerne. For det andet søger man at stimulere og udvikle Barnets Evne og Trang til selvstændigt at tage fat paa Arbejdet og tage Stilling til Problemer, der dukker op med det, idet man søger for, at Problemerne ikke er sværere, end Børnene netop kan magte dem.” (Jensen, FS 1939, 477).

Hvad denne individualisering, der var inspireret af Cyril Burts moderne psykologi, skulle gå ud på, uddybede Meyer nærmere i et interview:

”Her har vi for saa vidt taget Konsekvenserne af Undersøgelserne, idet Undervisningen i vore Forsøgsklasser er lagt til Rette saaledes, at der tages mere Hensyn til den enkelte, – Undervisningen bliver mere individuel – dette ikke at forveksle med fri Undervisning. – Men naturligvis, Paavisningen af den store Forskel i Børns Intelligensalder er i Øjeblikket mere af teoretisk end af praktisk Betydning, der skal falde adskillelige Skranker, inden vi gennemfører en Klassedeling, der tager et blot nogenlunde rimeligt Hensyn til Børnenes Intelligensalder.” (Meyer, FS 1935, 512).

Intelligenstestning som teknologi for adskillelse

I en anden artikel, der taler for den individuelle undervisning, refererer en lærer en engelsk kommission om 'de tunge', hvorfra det hedder: "It is not the subject but the child that is to be considered first" (Søgaard, FS 1939, 855). Eleven skulle sættes i centrum. I samme artikel fremgår begrebet 'special classes' om den særskilte undervisning, som den nye folkeskolelov havde lagt op til. Individualisering blev et mål til at imødekomme den enkelte elevs behov og et middel til at opnå den ønskede differentiering. I tilrettelæggelsen af en mere specialiseret undervisning skulle intelligensprøverne have en særlig betydning, for selve testningen tiltænkte en nærmest forudsigende kraft, her i indlæg fra skoleinspektør:

”Vejen til en bedre Løsning af den Opgave: at bestemme et Menneskes almindelige Intelligens — for øvrigt et meget ubestemt Begreb, i hvilket mange Virksomheder er indbefattede — blev som bekendt anvist af Franskmanden Binet. Ved at prøve med forskellige Tests skulde Læreren, uden i Forvejen at kende Eleverne, kunne bestemme deres naturlige Begavelse og henføre hver især til den Gruppe eller Type, som han eller hun naturligt tilhører. Til Forstaaelse af Fremgangsmaaden ved Bestemmelsen al Elevernes saakaldte Intelligensalder og Intelligenskvotient hentes et Eksempel fra en moderne Psykologi.” (Jørgensen FS 1935, 712).

Intelligenstestningen bliver herved en legitimerende genvej til at gennemføre mere individualiseret undervisning, og set i skole- og samfundsperspektiv muligheden for at undgå at føre elever videre til mellemskolen, der ikke havde talentet, og som således blev sparet for unødigt slid (se evt. Lorck Pedersen, FS 780/38). Skolepsykologien blev ifølge en skolemand det medium, der mest effektivt kunne formidle differentieringen og individualiseringen:

”Takket være Skolepsykologernes Indsats herhjemme, repræsenteret særlig ved Navnene R. H. Pedersen, Henning Meyer, Ulnes Olsen og Sofie Rifbjerg, er der nu baade i Skole- og Forældre kredse blevet udarbejdet en langt dybere – Forstaaelse af, at der maa gøres et Arbejde for at tilpasse Undervisningen efter det enkelte Barns Behov, og en Række Forsøgsklasser har vist, at det er muligt at gøre dette Arbejde indenfor den almindelige Folkeskoles Rammer i Grundskolen saaledes, at Slutresultaterne i 5. Klasse staar paa Højde med alle andre 5. Klasser, bl. a. som de udtrykker sig i, Eks, ved Antallet af optagne Elever i Mellemskolen ved Resultaterne af de standardiserede Standpunktsprøver.” (Jensen, FS 1939, 456).

I problematiseringen af begavelse blev intelligenstestningen den afgørende teknologi, når det drejede sig om 1) at udskille de ikke-egnede til åndssvageforsorgen, 2) at foretage elevdifferentieringer mellem normalskolen og værne/hjælpeskolen og 3) at legitimere en individualiseret undervisningsform i normalskolen.

Den overlærer, som var leder af værneklasserne på Frederiksberg, mente at: ”Intelligensundersøgelser af Børn være til stor Hjælp for Lærerne – ”ikke noget med Etiketter paa Børnene”, som Henning Meyer tit har sagt, men som Hjælpemiddel for Læreren ved Individualiseringen i Undervisning og Opdragelse.” (Eldal, FS 1934, 198).

Ved hjælp af intelligenstestningen var målet bedre at kunne tage højde for individuelle forskelle i undervisningen. I et sikkerhedsdispositivs logik kan intelligenstestens logik ses som et eksempel på, hvordan undersøgelser normaliserer, idet de ved at skabe en totalitet samtidig udstikker tilfældet. Intelligenstestningen og konstruktionen af normalkurver er i dispositivets logik en måde at normalisere på, der tager udgangspunkt i det givne – i betydningen det eksisterende (Foucault 2008).

Intelligenstestningen muliggjorde en operationalisering af præmisserne for at være begavet. Det betød, at det fx var muligt at afgrænse svagtbegavede fra på den ene side de normale og på den anden side de åndssvage. Det ses fx af denne udtalelse fra en skoleinspektør:

”Ved svagt begavede Børn forstaar jeg (...) Børn, der har Tungere Evner end de »tungnemme”. De staar paa Grænsen mellem Normalitet og Aandssvaghed, benævnes debile og har en Intelligenskvotient mellem 70 og 85. Efter et Aars Undervisning i Normalskolen kender disse Børn sædvanligvis kun nogle i faa Bogstaver og kan ikke regne til 10, og ved Slutningen ad 2. Klasse kan de endnu ikke stave ordentligt, ikke regne til 20 og ikke opfatte Pointen i en lille,

let og vel fortalt Historie. De udgør, som afdøde Viceskoleledertor Rolsted udtrykte det, ikke »Halen« i Klassen, men kun "den yderste Halespids." (Olsen, FS 1932, 289).

Individualiseringen i skolen formidledes gennem en videnskabeliggørelse af differentieringsprocessen. Gennem artiklerne i Folkeskolen foregik evalueringer af intelligensstestningens mulighed for at foretage elevsorteringer. I en artikel "dokumenteres" et studie af, hvordan børn i værnaskolen fordelte sig på intelligenskvotient sammenlignet med børn fra hhv. normalklasserne og åndssvageforsorgen:

"Fig. 4 viser Fordelingen af procenten paa Grupper af Q fra henholdsvis Værneskolen og Gl. Bakkehus³³. Ihvorvel det drejer sig om ulige store Grupper af Børn, faar man dog paa en smuk Maade herigennem illustreret, hvorledes Værneskolebørn og Børnene paa Gl. Bakkehus danner hver sin karakteristiske Gruppe. De to grupper griber ind over hverandre, hvorved der fremkommer et Gebet - kulminerende omkring Q = 75 - hvor der baade forekommer Værneskolebørn og Børn fra Gl. Bakkehus." (Holt Hansen, FS 1939, 194).

Citatet kan læses som en implicit bekræftelse af, at testningen fungerede pga. den lige fordeling mellem de to grupper. Med andre ord pågik i Folkeskolen en løbende evaluering af (og bekræftelse af), hvor effektivt intelligensstestningen fungerede som et redskab for sorteringen. Der var også kritik af de gennemførte intelligensprøver, der gik på, at en undersøgelse gennemført med de samme børn, men af forskellige psykologer ledte til forskellige resultater (Skovrup, FS 1937, 62). Docent i psykologi R.H. Pedersen kritiserede fejlagtig brug af intelligensstestningen - "Ogsaa blandt dem, der mener at have Forstand på Intelligensprøver" (Pedersen, BT 1934, 1). Artiklen "Intelligensprøve-Mystik" referer en cand. polit., der i Socialdemokraten havde problematiseret testningens entydighed: "Dette mystiske Tal bliver taget som en naturvidenskabelig Afgørelse, der faar Lov til uden Kritik at bestemme Børns Ve og Vel" (FS 858/43). Kritikken til trods vidner den udbredte omtale af intelligensprøver i artiklerne om, at testningen blev positioneret som den teknologi, der udvirket af problematiseringen begavelse, fungerede mest effektivt som periodens konstruktion af forskelle og problemforståelser i skolen.

Standpunktsprøver som lærerens nye selvovervågningsteknologi

Teknologierne kan karakteriseres som overvågningsteknologier, men der udvikledes også selvovervågningsteknologier, hvor lærerne overvågede sig selv og var genstand for andres overvågning. Som nævnt indgik det i skolepsykologens opdrag at bearbejde standpunktsprøver, som lærerne kunne anvende:

"Først derved faar Standpunktsprøverne den gennemgribende Betydning, der tilkommer dem, naar enhver Lærer kan benytte dem og derved maale Resultaterne af sit

³³ Gamle Bakkehus var en åndssvageanstalt.

Undervisningsarbejde paa de elementære Færdighedsomraader og sammenligne sine Elevers Standpunkter med de Standpunkter, der naas Landet Over" (...) Gennem sine objektive Maalinger tjener Standpunktsprøverne til at fremme – hvad man sikkert i høj Grad trænger til – en nøgtern Vurdering af, hvad der kommer ud af Undervisningen. Gennem Maalingen af de enkelte Elevers Resultater tjener de til at give Læreren et nøjere Kendskab til og dermed Forstaaelse af det enkelte Barn." (Meyer, FS 1933, 660-661).

Standpunktsprøverne tjente forskellige formål som teknologi: foruden at placere eleverne i et sammenligneligt felt legitimerede de med psykologens indblanding undervisningens effektivitet, og endelig konstituerede de lærerens overvågning af egen indsats i et sammenligneligt felt med skoler landet over. Formålet med disse standpunktsprøver illustrerer, hvordan disciplinærmagten fungerede som en overvågning og individualisering af individer i undersøgelser, og som den overvågenes overvågning af sig selv med mulighed for at blive overvåget af andre myndigheder som skoleinspektør, skoleforvaltning, undervisningsministerium etc. Problematiseringen af begavelse betød med skolepsykologiens opkomst en række teknologier, der skabte forskelssætninger og nye problemforståelser i problematiseringens optik. I kraft af psykologien som regime konstitueredes differentiering, individualisering, testning og standpunktsprøver som adskillelsespraktikker, der til forskel fra udskillelse som teknologi fungerede i kraft af den videnskabelige legitimering.

Problematiseringen begavelse i dikotomien boglig/praktisk

At være 'praktisk begavet' var en 'mild måde' – ikke at være normalt begavet på – at være normalt begavet var ensbetydende med at kunne forblive i normalskolen. Dikotomien mellem boglig og praktisk begavelse ses både i konstruktionerne af eleverne i journaler, men også i debatterne i tidsskriftet Folkeskolen. Dikotomien kan betragtes som en subproblematisering i problematiseringen af begavelse, hvor det at være praktisk begavet var det næstbedste i det begavelsens hierarki, idet det ikke betød eksklusion, men positioneringen i en måske-egnethed på et fremtidigt arbejdsmarked.

Boglig/praktisk som problematisering

Problematiseringen begavelse er karakteriseret ved vanskeligheden ved at etablere klare kategorier. Dikotomien boglig/praktisk kunnet bidrage med en klar differentiering i en tid, hvor det at være normalt begavet var under konstruktion. Af hjælpeskolernes vidnesbyrd ses konstruktionen af en elev, der befandt sig lige under det normalt begavede, men som befandt sig på øverste niveau i hjælpeskoleregi: "en livlig, venlig opvakt Pige, der nærmer sig stærkt det normale" (...) "Rimeligvis skyldes det det intellektuelle Mileu, at hun her i skolen modsat Normalskolen maa betegnes som absolut aktiv i den Forstand, at hun er førende og toneangivende blandt Kammeraterne". Den elevgruppe, som pigen tilhørte, beskrives som vellidte af kammeraterne og dygtige "efter vores forhold", og det var gerne elever med praktiske færdig-

heder, som blev omtalt hørende "til de intelligente i Klassen". Der var tale om en elevgruppe, der blev konstrueret som værende "på grænsen af det normale" og "praktisk begavede".

Dikotomien boglig/praktisk indløste et differentieringsproblem, idet elever i journalerne kunne konstrueres som enten bogligt eller praktisk begavede, og her hørte den typiske hjælpeskoleelev til sidste gruppe. Han karakteriseredes fx som: "jævnt fornuftig Dreng med en del praktisk Sans og et forholdsvis godt Haandelag", "dygtig til manuelt Arbejde" eller: "Han har lyst til og anlæg for de praktiske Fag, og da han tillige har Omtanke og Energi, tror jeg, at han trods smaa Evner vil være i Stand til at klare sig i et lettere Erhverv". Det var elever, der ikke vurderedes 'boglige' i henhold til Binet-Simon-testens intelligensbegreb, men som ansås for duelige på et fremtidigt arbejdsmarked, og derfor gav det mening at sætte deres evner til testning på Psykoteknisk Institut med henblik på sortering til arbejdsmarkedet.³⁴

Konstruktion af hjælpeskoleeleven blev yderligere formet på det Psykotekniske Institut gennem testning, hvor eleverne skulle afgive fremtidige erhvervsønsker. Med den institutionelle forankring i hjælpeskolen, hvor den praktiske type kunne skabes med en videnskabeliggjort legitimering i det Psykotekniske Institut vidnes om et effektivt sammenspil mellem et disciplinært dispositiv, der foreskrev differentieringen og et biopolitiske dispositiv, hvor dikotomien mellem det boglige og det praktiske orienterer eleverne mod optimal udnyttelse af ressourcerne på arbejdsmarkedet. Hvad angik instituttets funktion var det, ifølge en af dets ledende psykologer, dets direkte formål at skabe mest mulig lykke for både den enkelte og for samfundet (Triantafillou og Moreira 2005), dvs. dets virke kunne begrundes i et biopolitisk dispositivs logik.

Boglig/praktisk som problematisering – artiklerne

Diskursen i tidsskrifterne peger ligeledes på den underliggende problematisering af dikotomien boglige/praktiske kundskaber, der var en bagvedliggende præmis for sorteringen af eleverne. Artiklerne vidner om, at det ikke alene var en dikotomi, der kunne sortere til hjælpeskolerne, men også til åndssvageforsorgen. For også her optræder dikotomien i forsøget på at adskille de forskellige grupper af åndssvage, hvor de åndssvages mulige praktiske kundskaber blev inddraget som begrundelse for, at udskillelse burde foregå så tidligt som muligt. Rationalet var at for at undgå spild, så burde de udskiltes mulige praktiske evner opdages så tidligt så muligt, så de kunne anvendes på arbejdsmarkedet. En sorteringsproces, hvor også skolepsykologien tiltænkte en rolle, som her hvor en lærer

³⁴ "Psykoteknisk Institut var oprindeligt oprettet som en del af Centralarbejdsanvisningskontoret, men havde i 1929 fået status af selvstændigt institut. Her foretoges psykotekniske prøver af lærlinge og kontorelever, inden disse skulle påbegynde deres funktioner, og hjælpeskoleeleverne var altså også en del af klientellet. Prøverne baserede sig på eksperimentel psykologi, og instituttet havde den funktion at regulere ressourcer til arbejdsmarkedet. Ifølge en af de ledende psykologer på instituttet Poul Bahnsen var formålet med prøverne at opnå mest mulig lykke for den enkelte – og størst mulig nytte for samfundet (Triantafillou og Moreira 2005, 101). Selve prøverne omfattede bl.a. intelligens-testning, hukommelsestestning, visuel perception og sanselig perception." (citat fra egen artikel, Hamre 2011, 122).

udtaler: "Det maa haabes, at Skolepsykologerne med Raad og Daad faar Lov til at hjælpe Forældre og Lærere med at udskille de "bogligt-indstillede" fra "de praktisk-indstillede" Børn." (Kirchhoff, FS 1937, nr. 10, 11/3. – *sidetal mangler*).

Dikotomien blev debatteret i samtiden: "At identificere det hæmmede barn med den manuelle eller praktiske type vilde være fuldstændig meningsløst. – Det er en fejlvurdering af det legemlige arbejde at tro, at der ikke kræves intelligens for at udføre det" (Torpe, FS 1941, 736). Her gøres op med en opfattelse af, at eleverne fra hjælpeskolen skulle være specielt dygtige i de praktiske fag. Problematiseringen boglig/praktisk kan ses som en effektiv strategisk funktion af et biopolitisk dispositiv. Et rationale, der også resulterede i forskellige måder at formatere elever på, alt efter om de konstrueredes som bogligt eller praktisk begavede. Dikotomien var en effektiv subjektiveringsstrategi, der legitimeredes af videnskabeliggjorte undersøgelser som intelligenstagning og psykotekniske prøver.

Konstruktionen af den praktiske type fremstår som en positiv formateringsmulighed for den typiske hjælpe- og værneskoleelev, der ellers stod i risiko for at blive problematiseret som et ikke-dueligt skolesubjekt. I en artikel, hvor forfatteren analyserer forskellen på danske og svenske skoleforhold, reflekteres over de københavnske værneskoleelever:

"Som allerede nævnt faar hvert Barn i Værneskolen et Afgangsvidnesbyrd, hvor man bl.a. lægger vægt paa at give en fyldig Karakteristik af Elevens Karakter. Skal vi i faa Ord fremhæve de Træk, der i denne Henseende kendetegner netop Værneskolebørn (baseret på Lærernes Skøn, der jo atter grunder sig paa lang Erfaring i det daglige Skoleliv), saa melder der sig bl.a. følgende: Viljesvagthed og Mangel paa Koncentration, Selvtillid og Selvkontrol." (Holt Hansen, FS 1939, 212).

Nye 'selvord': selvtillid og selvkontrol optræder her i karakteristikken af det, eleverne mangler. Artiklen har overskriften "Værneskolebørn", der signalerer, at der her er tale om en helt særlig kategori af elever. I formateringen af eleverne optræder både den tidligere nævnte dikotomi boglig/praktisk begavet og en befolkningspolitisk diskurs, hvor betydningen af praktisk og manuel begavelse bringes i spil:

"Med Arbejdets Deling – i Relation til den stigende Befolkningstæthed – er der fremkommet en Mangfoldighed af Typer. Og samfundet har Brug for alle disse Typer selvom Q ikke er saa høj. En solid og udholdende Dræningsgraver er i Øjeblikket Samfundet en saare nyttig Mand og der er i mange Henseender et Arbejde, der stiller overmaaede store Krav til Individet – om ikke just i Retning af en høj Q." (Holt Hansen, FS 1939, 213).

Biopolitiske styringsrationaler bringes her eksplicit i spil i forhold til problematiseringen boglig/praktisk, og (værne) skolerne varetager her et arbejde udi "Undervisning og Opdragelse. Ikke alene i Humanitetens – Menneskekærlighedens – Navn; men ogsaa fordi Samfundet har Brug for alle de forskellige Typer, der indgaar i dets store Mosaik. Om det saa

tilmed "kan betale sig" i det lange Løb – ja det maa Nationaløkonomerne overveje." (Holt Hansen, FS 1939, 213).

Med udgangspunkt i problematiseringen boglig/praktisk blev et ambitiøst opdragelses- og disciplineringsprojekt foreskrevet, foranlediget med det formål at formatere 'brave borgere': "Det drejer sig da om samfundsmæssigt set at gøre Værneskolebørnene til brave Borgere; noget lyder maaske banalt. Men en Gang imellem kan det alligevel tiltrænges, at man minder brave Borgere om, at de rækker Haanden i Humanitetens Navn til andre knapt saa "brave Borgere" (Holt Hansen, FS 1939, 214). Dikotomien mellem det boglige og det praktiske sigter i et biopolitiske dispositivs logik på at sikre sorteringen af befolkningsgrupper til arbejdsmarkedet og i sikkerhedsdispositivets logik på at undgå, at ressourcer forspildes. Dette skete ved hjælp af den psykotekniske testning som normaliseringsteknologi.

Problematiseringen begavelse som dikotomi til åndssvaghed

Åndssvagheden var det absolutte modbillede til periodens centrale problematisering begavelsen, og det åndssvage subjekt fremstod som billedet på det ikke-ønskede subjekt, der truede produktionen af samfundets fremgang og formateringen af de begavede subjekter, der skulle sikre slægten og fremgangen. Dikotomien mellem det åndssvage og det begavede er tydeligt i debatterne om skolens rolle, hvor intelligensmålingen blev det nødvendige redskab i sorteringen og gradueringen af begavelse. Både i journalerne og i artiklerne ses det, at der er store besværligheder med at konstruere passende distinktioner.

Problematiseringen begavelse/åndssvaghed

I flere af journalerne refereres til et bestemt sagsforløb, der vidner om vanskelighederne ved at foretage logiske afgrænsninger af elevers begavelse. I 1945 indberetter en klasselærerinde fra hjælpeskolen på Frederiksberg fem drenge til Socialudvalget i kommunen, fordi hun mener, at "de alle har saa smaa Evner, så de nærmest maa karakteriseres som aandssvage og derfor bør henvises til nærmere undersøgelser ved Socialudvalgets Foranstaltning". Beskrivelsen baserede sig på lærerindens personlige erfaringer med drengene, og uddybes med karakteristikker som "mekanisk adfærd", "ængstelighed for alt nyt", "manglende evne til at skifte fra en metode til en anden", "manglende koncentrationsevne", "interesserer sig ikke for, hvad der sker omkring ham, hvis han afbrydes i en aktivitet, er han helt hjælpeløs osv". Karakteristikkerne uddyber hun med sine erfaringer med drengene fra skolen, som hun mente, underbyggede hendes formodning om, at de skulle være åndssvage. Lærerinden supplerede sine formodninger med en bekymring for, om drengene senere ville blive i stand til at passe et arbejde.

I sine udtalelser om de samme drenge kunne Hjælpeskolens leder dog ikke understøtte hendes bedømmelse: "Vel er de paagældende Drenge meget svagt begavede, men de kan næppe karakteriseres som aandssvage i egentlig Forstand. Efter min Opfattelse vil det være

heldigt, om der blev ført Tilsyn med dem, indtil det viser sig, hvorledes de formaar at tilpasse sig forholdene". Sagens videre forløb oplyses ikke i journalerne, men en formodning om åndssvaghed kunne betyde udskillelse til placering på en åndssvageanstalt. Tvisten illustrerer, hvordan perioden var kendetegnet ved afgrænsningsproblemer i problemforståelserne af elever og deraf følgende vanskeligheder med at konstruere operationaliserbare forskelssætninger, der kunne legitimere udskillelse af de elever, der blev betragtet som uegnede til normalskolen.

Normalskolens anmeldelseskema vurderede primært elevens faglige færdigheder i læsning, skrivning og regning. Udover de punkter, der omtaler skolepsykologens og skolelægens undersøgelser, refereres ikke en bestemt faglig diskurs i problembeskrivelserne af eleverne. Under problembeskrivelser af elevens adfærd som fx "mekanisk tilegnelse" står elevens problemer ofte som uforløste mysterier, hvor intelligensstestningen repræsenterede det oprydningsredskab, der kunne afgøre om overflytning af eleven hjælpeskolen. En gennemgående figur i konstruktionen af problemforståelser er her det ubegavede/uudviklede barn – med små evner.

"Formentlig åndssvag i lettere grad"

Konstruktionen af problemforståelser i journalerne afspejler de professionelles vanskelighed ved at afgrænse åndssvagheden. Det ses især i hjælpeskoleregi, hvor problemforståelserne og forskelssætningerne viser besværligheder med sondringen mellem det normale og det åndssvage, og det at foretage vurderinger af elever, hvis begavelse antoges at placere sig midt imellem. Hvor artiklerne i tidsskiftet Folkeskolen krævede hensigtsmæssige kategoriseringer af begavelse og udgrænsning af de mindre begavede, så ses i hjælpeskolens vidnesbyrd et humanistisk blik på elever, der formodedes åndssvage og nogle steder et advokatur for elevens ret til bedst mulig undervisning uanset begavelse.

Eleverne på hjælpeskolen befandt i den nederste halvdel af den variation i intelligens som Binet-Simon-testen havde introduceret. Dokumenterne fra hjælpeskolen bærer præg af komplikationerne med at konstruere præcise problemforståelser. Nogle elever blev beskrevet med ord som "stiv", "stillestående" eller "mekanisk", og en elev karakteriseres som "meget smaatt begavet selv efter Hjælpeskoleforhold". Andre elever blev udskrevet fra hjælpeskolen til åndssvageforsorgen med beskrivelser som: "formentlig aandssvag i lettere grad og næppe egnet til fortsat Skolegang her".

Problembeskrivelserne aftegner disse grænsfelder mod åndssvagheden i karakteristikker som "på grænsen af åndssvaghed", "så små evner at de nærmest må karakteriseres som åndssvage", "formentlig imbecil", "meget langt tilbage i udvikling", "nærmer sig stærkt det åndssvage i alle måder" etc. Åndssvagheden var begavelsens dikotomi og ydre afgrænsning, men inden for dette spektrum arbejdedes med en række gradueringer i problemforståelserne.

Åndssvaghed synes anvendt som fællesbetegnelse for forskellige problemer. En elev karakteriseres som "rimeligvis åndssvag", hvilket uddybes med følgende problembeskrivelser: "ordblind og lider rimeligvis af Hørestumhed", "skriver automatisk, meget ubehjælpomt", "mangler Koncentrationsevne", "interesserer sig ikke for, hvad der sker omkring ham, men forstaar det sikkert heller ikke", "er sløv. Han har ingen Interesser", "som et ganske lille Barn i hele sin Færd", "Hvis han bliver afbrudt i en vanemæssig Beskæftigelse, er han aldeles hjælpeløs". Eleven var en af de fem elever, som lærerinden havde indberettet til socialudvalget.

I nogle tilfælde betød mistanken om åndssvaghed, at eleven måtte til diagnosticering hos overlægen på Ebberødgård. I en hjælpeskolelærers problembeskrivelse karakteriseres eleven som "meget langt tilbage i Udvikling", "ikke paalidelig. Han har begaaet et Tyveri paa Skolen", er "Holdningsløs", men også, at eleven "har Anlæg for praktisk Arbejde". Overlægens undersøgelse resulterede i en beslutning om at beholde eleven på anstalten. I begrundelsen indgik hensynet til det øvrige samfund: "Hvis denne Patient nu blev hjemgivet til det mildest talt uheldige Hjem, vilde han uvægerligt glide ind i Kriminalitet". Konstruktion af den åndssvage som moralsk degenereret implicerede institutionalisering som risikominimerende teknologi.

Vidnesbyrd og sager fra Hjælpeskolen viser komplikationerne ved at foretage præcise problembeskrivelser og gradueringer af eleverne. Åndssvaghed blev et legitimerende pejlemærke i et spektrum i det, der betegnede forskellige typer af dårlig begavelse. Artiklerne i Folkeskolen afspejler en bestræbelse på at konstruere gennemskuelige og efter tiden videnskabeligt legitime kategoriseringer og problemforståelser. Der var en iver efter at kunne kategorisere og foretage klare differentieringer mellem det normale og det åndssvage, men også en uklarhed i skolens arbejde med at sortere og adskille en uensartet elevgruppe. Det var på den anden side nødvendigt i et biopolitisk dispositivs optik.

Problematismen begavelse og åndssvaghed – artiklerne

En stor del af klassifikationsbestræbelserne går på at definere, hvordan det normale adskiller sig fra det afvigende, og dette gøres ofte til et spørgsmål om, hvordan eleven er begavet. I en omtale af hendes bog "Udviklingshæmmede Børn" fremgår det, at Sofie Ribbjerg, som selv havde erfaringer med den gruppe børn, fx skelner mellem normal, svagtbegavet og åndssvag (Eskesen BT 1935, 228). Af Folkeskolen fremgår det også, at der nu udbydes kurser for lærere i "Svagt begavede børn".

På linje med kategorien svagtbegavet figurerer kategorierne sinke (der ofte anvendes som et mellemstadium mellem at være normalt begavet og åndssvag) samt 'tungt begavet'. En skolemand sammenligner 'tungt begavet' med det engelske 'backward child' og efterlyser en

egentlig adskillelse af disse elever fra grupperne af åndssvage (dvs. idioterne, de imbecile og de debile):

”Det var godt hvis Skolen kunde finde frem til, hvad vi mener med et tungt begavet Barn, for hvilket der skal særlig Undervisning, eventuelt i Specialklasser eller – skoler. Vi er dog trods Vanskeligheder i Stand til at skille de teoretisk velbegavede Børn fra, der egner sig til Mellem- og Realskolen. De tungt begavede Børn har menneskeligt set stor Ret til at faa en Undervisning, der giver dem den bedste Udvikling i Skolen og udruster dem med de nødvendigste Færdigheder og Kundskaber.” (Søgaard, FS 1939, 413).

Til forskel fra de åndssvage defineres de tungt begavede, som en gruppe, der er en pædagogisk indsats værdig, som kan spores ved hjælp af intelligestestning, er kandidater til hjælpeklasse, og som modsat de 'lettere åndssvage' omgærdes med en forståelse af, at dårlige sociale forhold kan have haft betydning for deres vanskeligheder. Hvordan adskilles da den tungt begavede elev fra de øvrige?

”Ved en Indstilling af et tungt begavet Barn til speciel Undervisning er Skolens Skøn med Opgivelse af, hvilket Standpunkt Barnet har naaet især i de tre Fag: Læsning, Retskrivning og Regning det vigtigste. Denne Indstilling bør suppleres af ved en Lægeundersøgelse, og der skal foretages en Intelligensundersøgelse.” (Søgaard, FS 1939, 416).

Der arbejdes i perioden med at finde de korrekte betegnelser for dem, der befinder sig mellem begavelse og åndssvaghed: svagt begavet, tungt begavet eller måske sinke, som ofte beskrives som et mellemstadiet i forhold til åndssvaghed. Kendetegnen for problematiseringen af begavelse er en forståelse af en glidning fra det normale til det åndssvage. Man kan være på grænsen til det normale – eller til det åndssvage. Denne glidende forståelse ses også i betegnelser 'som lettere åndssvag', hvor klassifikationen kompliceres af vanskeligheder ved at kategorisere.

Bekymringen for befolkningen – artiklerne

I både Folkeskolen og Børnesagens Tidende er befolkningens udvikling genstand for bekymring. Det ses i forhold til følgende problematikker: En generel ængstelse over et faldende børnetal og en deraf afledt frygt for, at den mindre begavede del af befolkningen vil øge sin andel af befolkningen. Temaer som degeneration og racens mulige undergang afleder en specifik diskussion om betydningen af, at de åndssvage udskilles i tide. Visse kronikører taler om 'bekæmpelsen' af åndssvagheden, der positioneres som en trussel mod slægten og samfundet.

Den åndssvage italesættes fra og med slutningen af 1800-tallet og op til 1940'erne/50'erne som "defekt og farlig", til forskel fra det stakkelsbillede, der tidlige havde præget synet (Kirkebæk 1993, 2007). Det afleder en diskussion af, hvordan åndssvagheden opdages i tide.

Forebyggelse er ikke eksplicit italesat i skoledebatten, men ligger som et dispositiv for de fleste af overvejelserne om befolkningen på dette tidspunkt.

"En Race gaar under?" hedder en artikel i Folkeskolen, hvor kronikøren bekymrer sig om det dalende børnetal, og det diskuteres om dette er et blandt mange eksempler på "Slægtens Degeneration" (Troidahl, FS 1933, 803). Nedsættelsen af Befolkningskommissionen i 1935 havde til formål at formulere politiske strategier til at imødegå den faldende befolkningstilvækst, og var et udtryk for en social ingeniørkunst, der skulle udvikle nye familiepolitikker (Banke 1999, Ydesen 2010, 51).

Befolkningsspørgsmålet fyldte i debatten i både Folkeskolen og Børnesagens Tidende, hvor der kan aflæses en bekymring i forhold til det, der blev karakteriseret som den sunde ikke-degenerede befolkning. I omtalen af en bog af Atva og Gunnar Myrdal beskrives strategier til forhindring af, at den mindre begavede del af befolkningen skulle formere sig (Boje, BT 1937). Den åndssvage del af befolkningen konstrueredes som genstand for bekymringen, og det diskuteredes fremadrettet, hvad der kunne gøres af politisk vej:

"Under Nutidsforhold er der alvorlig Fare for at de ringeste Elementer i Befolkningen breder sig talmæssig i Forhold til de øvrige. Det gælder navnlig de lettere aandssvage. De Betragtninger, som fra de sagkyndiges Side er fremsat herom, har forbavsende hurtigt faaet Tilslutning af den offentlige Mening. Sterilisation³⁵ indenfor rimelige Grænser er en Nødvendighed og anvendes derfor i et vist Omfang." (Boje, BT 1937, 286).

Ifølge debatterne i både Folkeskolen og Børnesagens Tidende måtte udskillelsen foregå så tidligt som muligt, konsekvent – både af hensyn til de normale og de åndssvage, men først og fremmest af hensyn til samfundet som helhed. Der er ofte læger, der udtaler sig i debatten om det åndssvage. I et foredrag: "Den rettidige Forsorg for lettere Aandssvage" holdt af en amtslæge, leveres eksempler på, hvordan åndssvage mentes at udgøre en trussel for samfundet (Ingbøl, FS 1937). Bekæmpelsen af åndssvagheden blev sammenlignet med kampen mod syfilis og tuberkulose.

"Man vil indvende, at Sammenligningerne halter, fordi Aandssvaghed ikke kan helbredes hos det enkelte Individ. Indvendingen holder ikke Stik. Overfor Aandssvagheden maa man blot gaa andre Veje og anvende andre Midler for at naa det samme Slutresultat. Vi har i meget Høj Grad begrænset Aandssvagheden gennem rettidig Sterilisation, og ved at" helbrede Samfundet helbreder man Individerne." (Ingbøl, FS 1937, 190).

Det er i særlig grad arvelighedstemaet, der fylder i debatten. Der tales om behovet for en indsats, således at de åndssvage ikke producerer "nye defekte Generationer i et Samfund, hvis Fødselsprocent for normale Børn er i stadig Aftagende, og hvori Antallet af aandssvage for Øjeblikket anslaaes til ca. 30,000." (Ingbøl, FS 1937, 187). En overlæge skriver om 'defekte

³⁵ Der blev gennemført steriliseringslovgivninger i 1929 og 1935.

forældre', der ikke magter opdragergerningen, hvilket ifølge lægen legitimerede myndighedernes intervention overfor de åndssvage (Lomholt, FS 1944, 526).

Den vanskelige sporing og afgrænsning af åndssvagheden

Ligesom i journalerne afspejler artiklerne også vanskeligheder med at afgrænse åndssvagheden i forhold til det, der konstitueres som normalt. Der foretages mange forsøg på at adskille og graduere begavelse i forhold til åndssvaghed. For den manglende afgrænsning vanskeliggjorde bestemmelsen forholdet mellem de åndssvage og dem, der blot blev betragtet som sinker. Det at spore de 'lettere åndssvage' udgjorde et særligt mål i sorteringen (se fx Troldahl, FS 1937, 18 og Floris, FS 399). I et biopolitisk dispositivs logik kan dette forklares ud fra, at de lettere åndssvage stadig blev betragtet som en samfundsmæssig ressource, der ikke måtte gå tabt, men de udgjorde også en moralsk trussel

Ifølge Ebberødgårds overlæge kunne gruppen af lettere åndssvage adskilles fra de lavest stående og de middelsvære åndssvage, idet de sidste grupper var nemme at identificere pga. deres ydre. De lettere åndssvage var sværere at kende, da de kunne have normalt udseende, og foruden intelligensbristen var det 'deres karakter', der var problemet. Det resulterede i, at de ofte foretog seksuelle uterlighedshandlinger og/eller havnede i kriminalitet (Troldahl, FS 1937, 19). Udfordringen var derfor ifølge lægen at spore disse elever tidligt:

"Fra sagkyndig Side har vi forsøgt at belyse dette i det hele saa vigtige Spørgsmaal. Vigtigt ikke blot for de unge, der i rette Tid kommer under kyndig Vejledning og Pleje, men ogsaa for dem, den alt for store Mængde, der gennem Domme og afsonede Straffe først naar frem til Aandsvageanstaltens Forsorg; vigtigt og betydningsfuldt for det hele Samfund derved, at kun godt 25 pCt. Af de aandssvage – de med et defekt og sygt Sjæleliv – faar den Pleje, den Omsorg, de har behov. Hvad med de resterende 75 pct.? Hvor mange Forbrydelser, Voldtægtsforsøg, Uterlighedshandlinger, Smaatyverier kunde undgaas, om de 75 pCt. fik fornøden Pleje." (Ebberødgårds overlæge i interview, Troldahl, FS 1937, 20).

Forebyggelse som teknologi blev en løsning på det, der defineredes som et befolkningspolitisk problem. Internering og afsondring blev måderne, hvorpå dette samfundsmæssige problem kunne forebygges. Diskussionen handlede også om, hvilke professioner der skulle forestå sorteringen. Læreren kunne indberette, men måtte ikke alene være den, der forestod sorteringen. Sorteringen måtte videnskabeliggøres gennem deltagelse af skolelæger og skolepsykologer. Intelligenstestningen blev den afgørende teknologi til at adskille de egnede fra de ikke-egne. I sorteringsarbejdet var en indbyrdes positionering mellem forskellige professioner: læreren, lægen og skolepsykologien, hvor professionerne leverede mere eller mindre legitimitet til udskillelsen.

Der var tale om udskillelse, ikke differentiering, som i skoledebatten blev reserveret til de former for adskillelse, der foregik inden for normalskoleregi. Udskillelsen blev dog ofte

begrundet i relation til gruppen af 'lettere åndssvage', som ansås for særligt risikable, når det drejede sig om spredning af gener.

Udskillelse som adskillesesteknologi

Udskillelsen var en blandt flere teknologier til begrænsning af truslen mod begavelsen. Udskillelsen blev i et eugenisk perspektiv anskuet som en intention om at skabe en sund befolkning, hvor åndssvagheden blev betragtet som en sygdom, der måtte begrænses (Kirkebæk 1993b, 196). I skoledebatten i tidsskriftet Folkeskolen ses en løbende debat om, hvordan kvalitetskontrollen af befolkningen kunne forløbe hensigtsmæssigt.

Blandt initiativerne til befolkningskontrollen kan nævnes: sterilisationslovgivningerne i 1929 og 1935, åndssvagebogen 1934. Forsorgsloven af 1933 pålagde jf. § 254 socialudvalgene at indberette børn, der ikke var i stand til at følge den normale undervisning, så barnet i tide kunne overflyttes til åndssvageforsorgen (Ingbøl, FS 1937, 188). Ledere af privat og offentlige skoler blev pålagt at indberette et eventuelt åndssvagt barn til myndighederne (Kirkebæk 1993b, 198).³⁶ Artiklerne indeholder eksempler på skæbner, der er kommet i ufare, fordi de ikke i tide blev udskilt fra folkeskolen (Lomholt FS 1944, 527-528). Oftest er det læger, der udtaler sig, når der argumenteres for udskillelsen:

"Wildenskou³⁷ understreger, at det første og vigtigste Skridt maa være *Udskillelsen af Børnene. Udskillelsen er nødvendig af Hensyn til de svagtbegavede Børn, for de normale Børns Skyld og ikke mindst for Lærerens Skyld. "Hvis Læreren inden for Normalklassen søger at tilpasse sit Arbejde ikke alene til den normale Majoritets Behov?, men ogsaa til de faa Sinkers behov, maa hun i Virkeligheden udføre dobbelt Arbejde"*. (Lomholt, FS 1944, 526).

Der var løbende debat om, hvordan udskillelsen af de åndssvage kunne foregå mest hensigtsmæssigt, hvoraf det fremgår, at lærerne var famlende, når de skulle foretage udskillelsen, og at der også var en modstand i befolkningen. I et svar til ovenstående artikel stiller en anden skribent i Folkeskolen fx spørgsmålstegn ved, om tidlig udskillelse overhovedet ville gøre livet lettere for de svagt begavede. Men selvom der således i udskillelsediskussionen også blev argumenteret ud fra human respekt for de udskilte, så var det overvejende hensynet til det øvrige samfund, der italesættes i debatten.

Udskillelse var den gennemgående betegnelse, når det handlede om sortering af elever til hhv. hjælpeskolen og åndssvageforsorgen. Diskussionen rettede sig mod, om de lettere åndssvage hørte hjemme i værneklasserne eller i åndssvageforsorgen. Behovet for værneskolerne retfærdiggjordes både ud fra social og human indignation på vegne af værneskoleelevernes baggrund, men blev desuden gjort til et spørgsmål om, hvad der var gavnligt for samfundet.

³⁶ Rationalet bag Forsorgsloven var ikke hensynet til de åndssvage, men drevet af en bestræbelse efter at kende åndssvaghedens udbredelse for at kunne kontrollere de åndssvages antal (Kirkebæk 1993b, 198).

³⁷ Hans Otte Wildenskou var fra 1932 overlæge ved Den Kellerske Aandssvage Anstalt.

”Det maa komme dertil, at man for Alvor søger at løse Spørgsmaalet om de svagt begavedes Stilling i Samfundet, for hvilket de lettere end normalt begavede kommer til at betyde en Fare. Man vil da bestræbe sig for at begrænse deres Antal, men for dem, som er sat i Verden, og hvis Evner og Karakter er saaledes, at de ikke behøver at komme paa en Anstalt, bør der, hvor Forholdene gør det muligt være Adgang til offentlige Beskæftigelsessteder hvor deres svage Kræfter under forestaaende Ledelse kan tages i Brug til nyttigt Arbejde. Indlemmet i de arbejdendes Række vil de lettere undgaa at komme i Strid med Lovene.” (Olsen, FS 1932, 291).

I foredraget af skoleinspektøren trådte de sociale forhold frem i legitimeringen af værneskolernes opgaver i forgrunden, hvor sikkerhed og forebyggelse anes som bagvedliggende rationaler i sorteringen. Citatet afspejler værneskolernes positionering som led i en art forebyggende socialt arbejde med henblik på sortering ind i eller ud af et fremtidigt arbejdsmarked.

Dele af debatten berørte risikoen for stemping, når en elev placeredes i hjælpeskolen eller i åndssvageforsorgen. Det kunne være svært at overbevise forældrene om effekten af en skole for ”aandelig defekte Børn” (Møller, FS 1937, 900). I artiklen, der er skrevet efter indførelsen af den nye skolelov i 1937³⁸ (oprettelsen af særskilt undervisning), ses den komplicerede diskussion af, hvem der egentlig er åndssvage:

”Hvis der er Tale om en udpræget Grad af Aandssvaghed, indses det selvfølgelig let, men alle de mellemliggende Grader kan være vanskelige at erkende. Forældrene beder og tigger Læreren om at lade Barnet blive i Skolen, og læreren bøjer sig; Barnet vil man snart finde blandt de nederste, og med Aarene faar det mindre og mindre Udbytte af Undervisningen.” (Møller, FS 1937, 901).

Den vanskelige udgrænsning af åndssvagheden fra grundskolen

Ifølge den omtalte Forsorgslov var skoleledere forpligtet til at indberette åndssvage børn til det sociale udvalg, der derefter kunne foretage det fornødne i forhold til overføring til åndssvageforsorgen. Men der var delte meninger om, hvorvidt de åndssvage hørte til i hjælpeskolerne eller ej. En medarbejder ved åndssvageanstalten Gl. Bakkehus advarede om optagelsen af åndssvage på hjælpeskolerne – ”særligt må dem, ”der viser Abnorm Adfærd udelukkes” – (Floris, FS 1941, 399), hvorimod overlægen Wildenskou anbefalede optagelse på hjælpeskolerne, da eleverne ellers vil blive siddende i normalklasserne, ”til ringe Gavn for dem og liden Ære for Danmarks Hjælpeskole” (Wildenskou, FS 1941, 418). Sociallovens intention om sorteringen til åndssvageforsorgen bekræftedes af det senere Cirkulære om Særundervisning, hvorefter hjælpeskolernes klientel afgrænsedes til de svagtbegavede:

³⁸ Se eventuelt afsnittet om sagsgangen i kapitel 4.

"For Børn, der er erkendt som *aandssvage*, har Folkeskolens Hjælpeklasser *ingen* Plads. Et skridt som Anmeldelse til Aandssvageforsorgen kan volde Forældrene stor Sorg, men man maa stræbe at gøre dem klart, at det for Barnets Skyld er uforsvarligt at inddrage det den Omsorg, Pleje og Undervisning, som alene Aandssvageforsorgen kan give paa rette Maade." (Cirkulæret om Særundervisning, gengivet i FS 1943, 525).

Der indførtes lovgivningsmæssige bestemmelser i forhold til sorteringen af de *åndssvage*, men hvem de udgjorde, hvor udbredt problemet med dem var, står derimod ifølge debatten uklart, om end både lærere og læger søgte at definere både *åndssvagheden* og dens mulige udbredelse.

'Den yderste halespids' – sammenfatning

Problematiseringen af begavelse træder frem som periodens vigtigste problematisering. Til forskel fra problematiseringen af disciplin kan den nemmere legitimeres med opkomsten af psykologien, der bliver det afgørende vidensregime i perioden, hvorfra problemforståelser og forskelssætninger konstrueres. Jf. journalernes problemforståelser gøres begavelse fx til et spørgsmål om at befinde sig på grænsen af det normale, lettere *åndsvag* eller på grænsen af *åndssvaghed*. I forhold til denne grænseforståelse blev intelligenstestningen det sorteringsredskab, der kunne rydde op ved at tilbyde videnskabelig legitimering af klassifikationernes forskelssætninger.

I perioden konstitueres et omfattende sorteringsapparater i form af pædagogisk og psykologisk begrundede teknologier: differentieringen, individualiseringen og testningen. Her er tale om adskillelsespraktikker, der synliggør det disciplinære dispositivs betydende funktion i perioden. Den progressive psykologi og reformpædagogikken artikulerer barnet/eleven på en ny måde i centrum for skolen. Nye teknologier som selvdisciplinen peger på styringsformer, hvor selvet sættes i centrum, og hvor subjektet forpligtes på arbejdet med selvet.

Dikotomien mellem boglig og praktisk begavelse betød, udover en hensigtsmæssigt sortering af elever til hjælp- og værneskolerne, formateringen af en ny elevtype, den praktisk-begavede, der ikke kun var måske-egnet, men forventedes at omsætte sin duelighed og i samfundet som helhed som "brav borger".

Begavelse blev konstrueret i en dikotomi til samfundets bekymring for *åndssvagheden*. Som sådan fungerede problematiseringen af begavelse som en udelukkelsesprocedure mellem det normale og det afvigende. Udskillelsen her blev den centrale teknologi, der modsat de øvrige teknologier ikke søgte legitimitet i pædagogiske eller psykologiske forståelsesrammer, men i en bekymring for slægten og i en forestilling om at befolkningens fremtid var truet.

Problematismen sundhed, hygiejne og seksualitet

Problematismen af såvel sundhed/hygiejne som seksualitet optræder som parallelle biopolitiske interventioner, der skaber og former relationen mellem skolen på den ene side og eleven/forældrene/hjemmet på den anden. Bag begge problematiseringer iagttages generelle bekymringer for befolkningens udvikling, og det afleder et ønske om at kunne kontrollere befolkningens udvikling gennem kontrollen af krop og sind. Sundhed, hygiejne og seksualitet træder frem som stederne, hvorfra kontrollen kan udøves.

Problematismen af sundhed/hygiejne - journalerne

Sundhed/hygiejne og seksualitet er som problematiseringer mindre udprægede i materialet end de foregående problematiseringer, men indgår udover at optræde selvstændigt i diverse alliancer med både disciplin og begavelse.

Sundhed som tema ses i det strukturerede anmeldelseskema fra normalskolen. Her figurerer skolelægens udtalelse som et afkrydsningsfelt for mulig undersøgelse. Feltet er sjældent udfyldt, men der er udtalelser om elevens hygiejniske habitus som del af undersøgelsen af elevens hjemlige forhold, hvor hygiejnen eller mangel på samme sættes i forbindelse med hjemmets sociale og økonomiske formlåen. Konstruktionen af eleven i normalskolens anmeldelseskema viser forbindelsen mellem problematiseringerne disciplin og sundhed/hygiejne. Hertil hører vurderinger af elevens: opdragelse, renlighed, beklædning og skolegang. Her konstrueres nye skel mellem den eleven, der fremtræder "høflig og tjenstvillig", og så eleven, der fremtræder "vild, uordentlig og sjusket". Det standardiserede skema positionerer læreren og skolen i en neutral vurderende autoritet, hvor eleven, forældre og hjemmet positioneres som mål for opdragelse og normalisering. Sundheden og hygiejnen optræder som stederne, hvor der skabes rum for samfundsmæssig intervention i relationen til eleven og forældrene. Her etableres en autoritetsrelation med sundhed som omdrejningspunktet, og hvor såvel eleven som forældrene/hjemmet er objekter i indsats, der evalueres fra skolens side.

Særligt i journaler med breve fra hjemmet optræder eksempler på, at både elev og forældre evalueres i relation til temaerne sundhed, hygiejne og seksualitet. I lighed med sundhed bliver seksualitet som problematisering et sted, hvor forskelle konstrueres, og noget defineres som hinsides det moralsk tilladelige. Nogle elever truede opdragelsesprojektet på hjælpeskolen gennem adfærd, der blev tolket som seksuel eller farlig:

"Hun har desværre Hovedet fyldt med Tanker om det andet Køn og det i ualmindelig høj grad. Jeg har været bekymret for hende mange Gange, men saa vidt jeg ved er det hidtil gaaet godt. Hendes Hjem er godt", "Hun skabte Ufred i Klassen, og hun var paafaldende stærkt optaget af seksuelle Spørgsmaal" eller som her: "meget umoden, men glimrende Viden om seksuelle Forhold".

Seksuel adfærd kunne foranledige, at de sociale myndigheder blev kontaktet som her, hvor en elev indberettes til børneværnet:

"Hans adfærd over for Pigerne har i det sidste halve Aar været af en saadan Karakter, at han alene af den Grund burde fjernes omgaaende fra Skolen (der er Fællesskole)", "Mit Indtryk er, at Moderen (der selv er smaat begavet) slet ikke kan magte Drengen eller forstaa ham, men Faderen derimod forstaaer de store Vanskeligheder, som Drengens stærke ukontrollerede Sexuallfølelser medfører, men da Faderen ikke er meget hjemme, bør Drengen hurtigst muligt fjernes" (brev til børneværnet fra hjælpekolelærerinde).

Seksualiteten forbindes med andre former for problematisk adfærd som dårlig begavelse eller krænkelser af andre elever. I artiklerne figurerer seksualitet oftest i en negativ omtale og som en bekræftelse på manglende begavelse, hvor seksualitet fx optræder som eksempel på lettere åndssvaghed eller som en udfordring af disciplinen, når seksualitet fx udlægges som manglende kropskontrol og associeres med psykopati. I lighed med problematiseringen af sundhed bliver seksualitet konstrueret som et felt for evaluering af elevens egnethed som skolesubjekt. Seksualiteten bliver et sted, hvorfra normalitetsvurderinger foretages, og eksklusion legitimeres og effektueres.

Problematiseringen af sundhed/hygijne - artiklerne

Sundhed og hygijne er et tilbagevendende tema i Folkeskolens artikler særligt i 1930'erne, som gøres til genstand for befolkningspolitiske overvejelser. Problematiseringerne af sundheden forbindes i materialet ikke direkte til eugeniske overvejelser ved fx at referere til begreber som degeneration og arvelighed, men sundhed i skolen positioneres som præmis for skabelsen af et sundt samfund og en sund befolkning. Mange indlæg stiller krav om skolelæger, skoletandplejersker og skolesygeplejersker i skolen. Desuden refererer mange af indlæggene til Hygijnekommissionens arbejde i 1937 vedrørende skolernes hygijniske forhold.³⁹ Sundhed bliver stedet, hvor befolkningspolitiske interventioner mellem skolen og hjemmet udspiller sig, og hvor eleven konstrueres som hygijnsk subjekt, en proces, der ekspliciteres i forskellige debatter. Her problematiseres sundhed og hygijne som nævnt som midler til at skabe det gode samfund, som fx i artiklen "Sundhedspleje i skolen":

"Er det Samfundets Opgave at sørge for Barnets Undervisning, for at det senere i Livet kan indtage sin Plads i de voksnes Rækker, maa det i lige saa høj - om end ikke højere - Grad vor Pligt at foranledige, al ogsaa selvsamme Stat maa tage sig af individernes legemlige Udvikling fra Barnsben af. En Kendsgerning er det, at Forældrene ikke magter denne Opgave alene, og vente paa, at Oplysningsfaklen har tændt det sidste Lys i den mest afsides beliggende Eneboers Hytte, kan vi ikke" (...) "en Fremgang i sundhedsmæssig Henseende vil, inden mange

³⁹ Hygijnekommissionen (1937). *Betænkning af kommissionen til drøftelse af skolens Navnlig folkeskolens hygijniske forhold og opgaver*. København: J.H. Schultz Forlag.

Aar er gaaet efter Skolelægeinstitutionens Indførelse, blive mærkbar i det danske Folk saa dets Arbejdsdygtig og Livsglæde forøges." (Gorrssen, FS 1935, 262).

Sundhed problematiseres som nødvendigt anliggende for skolen, der på linje med selve undervisningen forskydes til at være et anliggende mellem skole og hjem, og her argumenteres med ønsket om at skabe en sund befolkning, når forhold til målsætninger som arbejdsdygtighed og livsglæde for folket defineres i arbejdet for sundhed i skolen. Ansvar for sundhed mellem skole og hjem problematiseres i debatten om sundheden, og i et forsvar for sundhedsplejen knyttes dette til skolens ansvar for sundheden: "Skolen for Livet. – Der stod tidligere og staar endnu Respekt om disse Ord. Men Livet skulde gerne være andet og mere end Underernæring, skæve Rygge og hule Tænder." (Troidahl, FS 1936, 837).

Disciplindispositivet anes, når forebyggelse problematiseres i tilknytning til sundhedsprojektet. Forebyggelse positioneres af læger som muligheden for billige, fornuftige løsninger, der viser sig funktionsduelige for eleverne på længere sigt, men ikke mindst for samfundet som helhed (se fx Rohleder, FS 1936, 189 og Rohleder 1936, FS 201).

Til forskel fra problematiseringen af disciplin og begavelse forekommer der i tidsskrifterne ingen åbenlyse divergenser i diskussionen af sundhedens betydning for samfundet. Som problematisering kan sundhed indgå i en alliance med problematiseringen af begavelse. Fx problematiseres sundhed som forudsætning for intelligens (Bøgelund 1932, 635). Artiklen refererer til en undersøgelse af 30 grundskoleelever, foretaget af en lærer og en læge, hvor det over tid er blevet undersøgt, om forbedring af elevernes sundhedstilstand ville få betydning for deres intelligens. Problematiseringen af alliancen mellem sundhed og intelligens i skolens positioneres som afgørende for samfundet som helhed. Den foreløbige konklusion lyder:

"Det her fremlagte Materiale tyder afgjort derhen, at en Forbedring af de undersøgte Børns Sundhedstilstand er blevet ledsaget af en Højnelse af disses Intelligens — eller i hvert Fald af dennes Effektivitet. Udtrykt med en vis Reservation og tillige populært: Det ser ud til, at Børnene gennem deres Helbredelse tillige er blevet — om ikke, bedre "begavede" saa dog bedre »oplagte« og dermed mere aandeligt arbejdsdygtige!" (Bøgelund 1932, 636).

I skoledebatten positioneres eleven som hygiejnisk subjekt. Gennem ønsket om ansættelse af skolelæger, tandlæger og skolesygeplejersker formes dette hygiejniske subjekt, og det er ikke kun huller i tænderne, der skal forebygges, men også de rent personlige vaner hos den enkelte, som det fx fremgår i dette foredrag holdt af en læge, der dikterer disse forskellige hygiejniske kundskaber:

"Og endelige skal under dette afsnit nævnes, at Skolen ogsaa kan forebygge skadelige Indvirkninger, naar Lærerne husker at rette – og vedbliver at rette – Elever, der har forskellige Uvaner som f. Eks. at sidde rundrygget, at holde Hovedet ned i Bogen, at pille Næse, at bide Negle, at sutte paa Fingre o.s.v." (Rohleder, FS 1936, 189).

Læreren positioneres som den, der bør korrigere eleverne, når de glemmer hygiejnen eller sundheden (Rohleder FS 1936, 202). Med problematiseringen af sundhed og hygiejne positioneres både læreren og eleven, som hhv. sundhedsautoritet og objekt for skolens og samfundets mål: hygiejne for folket. Selvom der ikke kobles direkte til begreber som degeneration og dårlige slægtsforhold, så problematiseres sundhed som afgørende for befolkningens arbejdsglæde og derved muligheden for at skabe vækst i samfundet.

Problematiseringen af seksualitet – artiklerne

Problematiseringen af seksualitet i skolen betyder, at de mere intime sider af livet bliver en del af skolens agenda i formningen af eleven. Det ses af måden, hvorpå problematiseringen af seksualitet fremtræder i journalerne. I artiklerne forbindes seksualitet med overvejelser om kontrol af befolkningen. Seksualitet forbindes med sundhed, når intentionen er at bremse kønssygdomme. Spørgsmålet om seksualvejledning indgik som punkt i Befolkningskommissionens Betænkning af 1935, som anbefalede, at der skulle gennemføres seksualvejledning for alle herunder oplysning om midler til svangerskabsforebyggelse (Troldahl, FS 1938, 379). Seksualitet kobles med problematiseringen af disciplin, når eleven positioneres til at skaffe sig fornuftige og moralsk rigtige leveregler for sin seksualitet. Intervention i seksualiteten anses som forudsætning for at kontrollere de mindre begavedes uhæmmede formeringstrang, dvs. seksualiteten problematiseres i forhold til begavelse og i et ønske om at hindre bestemte befolkningsgrupper i at formere sig. Sikkerhedsdispositivets betydning træder frem, når vejledningen i seksualiteten problematiseres som afgørende for at undgå samfundsmæssige ulykker, her i et indlæg fra en skolemand:

”Kampen mod seksuelle Ulykker og *for* lykkelige Ægteskaber maa føres ad flere Veje: religiøse, undervisningsmæssige og sociale. De undervisningsmæssige som denne Artikel alene beskæftiger sig med, maa være Skolens Sag og Skolens Folk bør gaa ind for dem. Men Seksualundervisningen maa have en naturlig Plads i den almindelige Undervisning og i de almindelige Skolebøger, og vi maa have Love og Regler, saa vi *trygt* kan paatage os; Arbejdet.” (Andersen, Sirach, FS 1944, 560).

Der foregår en debat om, hvorvidt det bør være læreren eller skolelægens opgave med seksualvejledningen, og det diskuteres, hvorvidt det er for intimt at gøre seksualitet til en del af undervisningen. Seksualitet tænkes som i eksemplet oven for præventivt for at undgå kønssygdomme, og seksualiteten forbindes med spørgsmålet om udskillelse af de lettere åndssvage.

I artiklerne gives eksempler på, hvor galt det kan gå, når seksualitet får lov til at udfolde sig ukontrolleret. I sin forskning nævner Kirkebæk, at i konstruktionen af det åndssvage subjekt blev seksualitet og farlighed gjort til en side af samme sag (Kirkebæk 1993b, 207). Forbindelseslinjen mellem problematiseringen af seksualitet og begavelse træder frem, når talen falder på de ”lettere åndssvage”, der aldrig i tide blev udskilt fra folkeskolen, hvilket var

tilfældet med en pige, der omtales af en læge i en artikel om forbindelsen mellem dårlig begavelse og kønssygdomme:

"Denne unge Pige har gaaet i Folkeskolen i samfulde syv Aar. Desuagtet har hun aldrig lært noget har da heller aldrig gjort Gavns Gerning. Først efter at have smittet til højre og venstre med Syfilis, og efter at det har vist sig, at hun skal føde et Barn, en ny Anna, i hendes Alders tyvende Aar, slaas det fast, at hun er svagtbegavet paa Grænsen til Aandssvaghed. At Skolen har svigtet er aabenlyst, men Annas Forældre? Ja, Moderen har drevet det til at vaske op fra Morgen til Aften paa en Cafe, hendes aandelige Udrustning strækker ikke til at lede Datterens Veje. Faderen drikker." (Lomholt, FS 1944, 526).

Problematismen af begavelse forbindes med den måde seksualitet blev problematiseret på i konstruktion af typen "lettere åndssvag". Seksualvejledningen var en moderne teknologi, der formaterede eleverne som seksuelle subjekter med nye fordringer. Her gives der forskellige bud på, hvordan seksualvejledningen skulle foregå, som her af en læge i overensstemmelse med anbefalingerne i befolkningskommissionen:

"I 16-18 Aars Alderen (Gymnasiet og Efterskolen) bør Undervisningen udvides til Arvelighedsloven, Forskellen mellem Erotik og Seksualitet, Masturbation og Homoseksualitet, Faren ved de uægteskabelige Kønsforbindelser, de veneriske Sygdomme, Abstinensens Ufarlighed og Betydningen af at leve seksuelt afholdende udenfor Ægteskabet." (Troidahl, FS 1938, 379).

I debatten om seksualitet i skolen formateres elevsubjekt positivt som et tilbageholdende subjekt, der forstår, at seksualitet først og fremmest drejer sig om beplantning, og negativt afgrænset som et mindre begavet subjekt ("lettere åndssvage"), der ikke er i stand til at kontrollere seksualiteten, og som derfor endte med at gøre skade på sig selv og samfundet, hvor de dårlige gener risikerede at spredes og bidrage til degeneration. Bekymringen for seksualitet og den måde den håndteres på, kan ses som udtryk for, hvordan sikkerdispositivets logik opererer i intentionen om at minimere mulige skadelige virkninger.

Sundhed og seksualitet som bekymringsteknologier – sammenfatning

I både journalerne og artiklerne figurerer sundhed/hygiejne og seksualitet som problematiseringer, der begrundes problemforståelser og forskelssætninger. Hvor journalerne viser dette i individuelle praktikker, der fører til adskillelse og i artiklerne som del af mere overordnede problematiseringer, der griber ind og producerer forskelssætninger mellem 'de moralske' og 'de moralsk åndssvage'.

Problematismen af sundhed/hygiejne og af seksualitet optræder i lighed med problematiseringen af åndssvaghed og udskillelse i relation befolkningspolitiske diskussioner såsom sikring af fremtidige generationer gennem kontrollen af sundheden i skolen, opdragelse af hjemmet gennem skole/hjemsamarbejdet, hvor også forældrene positioneres

som objekt for samfundets positionering af egnede subjekter, hvor seksualitet og hygiejne gøres til anliggender for selvledelse.

Problematismen af seksualitet forbindes til problematiseringen af begavelse, når ukontrollabel seksualitet anskues som tegn på svag begavelse. Problematismen af seksualitet og tilhørende teknikker bliver måder til at imødegå samfundets bekymring og en sikring mod degeneration. Spørgsmålet om kropslig hygiejne og seksualitet gøres desuden til et moralsk spørgsmål og forbindes i denne diskussion til problematiseringen af disciplin.

Hvor udskillelse i særlig grad kan afledes af det disciplinære dispositiv, kan sundhed og seksualitet ses som parallelle biopolitiske interventioner, der medfører nye intime relationer mellem skole og hjem, der problematiserer eleven som sundheds- og seksualsubjekt med ny mulighed for ansvarliggørelse. I disse funktioner fungerer såvel sundhed/hygiejne som seksualitet som svar på en dybere lejret bekymring, der var karakteristisk for perioden. Forebyggelsen er eksemplet på opkomsten af en sundheds- og seksualitetsteknologi, der kunne minimere og dæmpe den bekymring for befolkningen, der var udpræget i perioden.

Afsluttende diskussion

Problematismen af disciplin afspejler forskellige dispositive: et lovsdispositiv, når formålet er genopretning af ordenen eller i betydningen den rene afsondring og et disciplindispositiv, når afsondring knyttes til målsætninger om at opbygge karakter og moral blandt de elever, der blev defineret som vanskelige, uartige og seksuelle. I denne betydning fungerer disciplinen som en disciplinærmagt, der normaliserer og udgrænser for igen at kunne tilpasse den udgrænsede. Her fungerer diagnosticeringen som en af de normaliserende teknologier. I problematiseringen af disciplin som selvdisciplin konstitueres en ny form for selvteknologi, hvor eleven i det ledelsesrationelle dispositivs logik gør disciplinen til at personligt arbejde for eleven og forældrene.

Problematismen af begavelse er også udtryk for det disciplinære dispositiv. En række vigtige adskillestetnologier udvikles i perioden: udskillelsen, differentieringen, individualisering m.fl. Materialet peger på psykologiens afgørende betydning som vidensregime i perioden. Problematismen af begavelse er et svar på skolens og samfundets differentieringsbehov og her konstitueres en række gunstige formateringsmuligheder i skolen: den bogligt begavede, den praktiske type og den åndssvage, dvs. den ikke-egnede. Problematismen formidler nogle markerede distinktioner mellem det boglige og det praktiske og det begavede og det åndssvage.

Teknologier som den psykotekniske prøve og intelligenstestningen var udtryk for disciplindispositivets funktioner. Evner og kundskaber skulle sorteres, så ressourcer ikke unødigt blev forspildt. Begavelse er periodens centrale problematisering, der forbindes med områder som disciplin, sundhed, seksualitet, arbejde, uddannelse og økonomi. Begavelse var

den samlede problematisering, når det gjaldt skoleforhold, og den kunne legitimere interventioner på samtlige af områderne.

Begavelsens absolutte modsætning var åndssvaghed, hvor udskillelse og afsondring af det åndssvage udgjorde bekræftelsen på begavelsen. Konstruktionen af begavelse fungerede ved at udgrænse noget som ikke-begavet. Det åndssvage subjekt udgjorde det farlige, som måtte afsondres, forebygges og minimeres, hvis ikke befolkningen skulle degenerere og forestillingen om befolkningens fremtid sættes over styr. Den åndssvage udgjorde en negering af forestillingen om befolkningens og samfundets fremgang.

I et Foucault perspektiv betyder problematiseringen af sundhed, at nye interventionsformer kan findes gennem selvteknologier, der kan forbinde sjæl og krop, og at adgangen til den enkeltes sundhed og seksualitet formaterer et nyt rum, hvorfra eleven og forældrene kan ansvarliggøres. I dette rum kan den bekymring, der på samfundsmæssigt niveau giver sig udtryk i en frygt for degeneration, subjektiveres som et personligt forhold og ansvar hos den enkelte. Forebyggelsen bliver i sikkerhedsdispositivets optik stedet, hvor frygten for de mindre begavedes formeringstrang kan minimeres og kontrolleres. Tilsynekomsten af problematiseringerne som sundhed og seksualitet i journalerne og artiklerne peger på mulige forskydninger i måderne, hvorpå elever og deres forældre ledes. Ved at blive problematiseret gøres seksualitet til et offentligt felt, hvor italesættelsen af eleven som seksuelt objekt skaber nye felter for styring og ledelse.

Bekymring for befolkningen

I artiklerne ses en række diskussioner, der udtrykker bekymring for fremtiden såsom slægtens degeneration, racehygiejne, de farlige åndssvage, frygten for seksualitet, den faldende moral blandt elever etc. Kendetegnende for bekymringen er, at den var en del af en offentlig diskurs, og at det i perioden var legitimt at give udtryk for, at de åndssvage fx burde afsondres, og at deres seksualitet skulle reguleres gennem lovgivning. På linje med den åndssvage træder den 'psykisk degenererede' frem som figur, der afløses af det senere mere korrekte: psykopaten. Begge figurerer som negative modbilleder på det disciplinerede og begavede subjekt, og som sådan repræsenterer figurerne det trusselsbillede, som samfundet bør beskytte sig imod.

Fænomener som steriliseringslovgivninger, åndssvage love, befolkningskommissionen og nye cirkulærer inden for skoleområdet skulle begrænse de åndssvages stilling i samfundet og sikre deres udskillelse. Udskillelsen af de åndssvage viser det biopolitiske dispositivs tilsynekomst i perioden. Baker (2002) har omtalt sådanne tiltag som udtryk for en "kvalitetskontrol af befolkningen", dvs. til en bredere forståelse af den eugeniske tankegang, der også omfatter biopolitiske interventioner på felter som skole, sundhed og familie med henblik på at sikre befolkningens kvalitet. Problematiseringer af sundhed, hygiejne, seksualitet og forebyggelse kan iagttages som svar på dybere lejrede bekymringer for

fænomener, som samfundets skulle sikre sig imod gennem nedsættelsen af kommissioner, lovgivningsarbejdet og udskillelse.

Bekymringens forhold til fremtiden peger på det biopolitiske dispositivs tilsynekomst: i spændet mellem bekymringen for befolkningen og den fremtid, nutiden holdes op imod, skal der på forskellige måder formes, forskelssættes, klassificeres og legitimeres. Forestillingen om fremtiden skal holdes intakt. Kampen for fremtiden foregår gennem opkomsten af nye vidensregimer: skolepsykologien, der med anvendelsen af intelligenstesten kan organisere og forskelssætte spørgsmålet om begavelse, og psykiatrien, der producerede legitimitet til at gøre mysterier som vanskelighed og 'problembørn' til patologiske fænomener, som der kunne interveneres imod.

Det disciplinære dispositiv virker som styringsteknologi gennem orkestreringen af en række adskillelsespraktikker, der definerede forholdet mellem totaliteten og det individuelle og udøvede en regulering af forholdet mellem normalisering og afvigelse. Dispositivet normerer en bestemt måde at være skolesubjekt i perioden. Sikkerhedsdispositivet søger at forholde sig til det faktisk forekommende gennem en række undersøgelser, testninger og normalkurver, der normaliserer det givne med henblik på at minimere de skadelige virkninger.

Periodens problematiseringer af disciplin, begavelse og sundhed/seksualitet fungerede som svar på en dybere lejret bekymring for befolkningen i perioden: i forhold til en fremtid, der skulle tages ansvar for: gennem disciplin som problematisering blev det truende normaliseret gennem straf og afsondring, problematiseringen af begavelsen begrundedes i nye vidensregimer, der videnskabeliggjorde interventioner over for bekymringen på det individuelle plan, og gennem problematiseringen af sundhed/seksualitet blev bekymringen for befolkningen transformeret til selvteknologier, der ansvarliggjorde den enkelte elev.

Målingens tidsalder?

Analysen har peget på en serie af teknologier til adskillelse og formatering i perioden. Journalerne udgør i sig selv sådanne teknologier i kraft af anmeldelseskemaer, intelligensprøver, slægtskort over de enkelte elever og psykotekniske prøver etc. Selve det "at undersøge" er et gennemgående træk ved skolens måde at forskelssætte på i perioden. I artiklerne behandles intelligenstestningens muligheder, normalfordelingskurvens anvendelighed, den psykotekniske prøves konkretisering af praktisk begavelse og udarbejdelsen af standpunktsprøver til evaluering af lærerens arbejde. Målingens, prøvens og testningens gennemgribende positionering i perioden vidner om behovet for at kunne give problemforståelser og forskelssætninger en videnskabelig legitimitet gennem referencer til psykologien, psykiatrien og psykoteknikken. Hvad var disse former for testning udtryk for?

Nyere ph.d.-afhandlinger har undersøgt testningens udvikling i Danmark i forhold til skolepsykologiens opkomst, skolens differentieringsproblemer, og måden hvorpå testning

relaterer sig til uddannelsessystemet. I sin forskning har Carsten Bendixen undersøgt, hvordan teorier om intelligens er blevet integreret i skolens testningspraksis, og blev det vigtigste redskab i skolepsykologiens etablering og udvikling og i de pædagogisk psykologiske diskurser, der får betydning for skolens hverdagspraksis (Bendixen 2006). I 1930'erne handlede det om at finde et redskab, der kunne løse skolens behov for at kunne selektere og differentiere elevgrupper, og som havde legitimitet som videnskabelig metode, og det kunne testpsykologien.

”Testpsykologien blev et afgørende evalueringsredskab i skoleverdenen i differentieringsspørgsmål. I forbindelse med normal- og særundervisning. De standardiserede intelligentest var fundamentet for testpsykologiens institutionalisering gennem etableringen af den skolepsykologiske praksis i Danmark i 1930'erne.” (Bendixen 2005, 55).

I sin undersøgelse af, hvordan testningspraksis som teknologi historisk har interageret med skolen, konkluderer Christian Ydesen, at testning af elever som praksis i vid udstrækning koloniserede det danske uddannelsessystem, og at netop den skolepsykologiske testningspraksis på Frederiksberg i perioden 1930-43 eksemplificerede dette (Ydesen 2010). Koloniseringen fandt sted som en konsekvens af såvel topdown som bottom-up processer. Topdown, fordi testning var svar på erhvervslivets kritik af, at eleverne lærte for lidt i skolen.⁴⁰ Dette var foranlediget af ønsket om økonomisk optimering, hvor testning, der var i overensstemmelse med tidens positivistiske idealer, opfyldte behovet for et måleredskab i uddannelsessystemet, der havde videnskabelig legitimitet. Tendensen spillede sammen med tidens politiske velvilje overfor fænomener som social ingeniørkunst og eugenik.

“This generated a political climate in which testing – as a technology for governing education — could mount very broad political acceptance and support, although the support was rooted in different political agendas. The political agendas at play were the promotion of meritocratic initiatives, determining the quality of pupils and schools, and increasing the education opportunities for working-class children.” (Ydesen 2010, 122).

Det stemte med behovet i Frederiksberg Kommune, hvor der var politisk ønske om at finde et egnet sorteringsredskab til at adskille elever fra normalskolen til hjælpeskolen, hvor testningen og selve intelligenskvotienten blev et redskab til en enkel og overskuelig adskillelse. Arbejdet blev muligt, idet en reformpædagogisk inspireret gruppe bestående af skolefolk og psykologer arbejdede på at gennemføre testning med eleven i centrum som en måde at håndtere skolens behov for sortering – i overensstemmelse med de politiske strømningers fordring om optimering og social udligning i skolen (Ydesen 2010, 263). De forskellige teknologier, som er undersøgt i denne analyse: individualiseringen, differentieringen og testningen var således både fremledt af disciplinære dispositiver og jf. Ydesen samtidig udtryk for en social ingeniørkunst og en eugenisk tankegang, dvs. et udtryk

⁴⁰ Kritikken havde bred politisk opbakning (Ydesen 2010).

for et biopolitisk perspektiv, og med Bakers udtryk en kvalitetskontrol af befolkningen (Baker 2002).

Psykologisering af skolen?

Både artiklerne og journalerne peger på psykologiens gennemgribende og legitimerende betydning i konstruktionen af problemforståelser og forskelssætninger i skolen. I journalerne fungerer intelligenstesten som det legitimerende mellemlid mellem normalskole og hjælpeskole. Selve testen er klinisk med kortfattede oplysninger om elevens kvotient og intelligensalder, derimod ses kun yderst sjældent personkarakteristikker af eleverne.

”Simons og Binets psykologiske test kunne tilskrives en status, der havde samme legitimitet som lægevidenskabens naturvidenskabeligt baserede udviklingslære, primært fordi de a) kunne sammenholde svarangivelser på standardiserede spørgsmål i relation til en norm, b) kunne relatere normen aldersgraderende (man kunne angive en *intelligensalder* eller *mentalt niveau* i overensstemmelse med Binets terminologi – i relation til en *levealder*) (Bendixen 2006, 50-51).

Netop begrebet intelligensalder producerede eleven i en individualitet, der qua den videnskabelige legitimitet gjorde uddybende problemforståelser overflødige. Fastlæggelsen af intelligensalderen var en individualisering, der indplacerede eleven og skabte samtidig sammenlignelighed i forhold til andre elever. Testningen var ikke blot en objektivisering af eleven som analyserbart objekt, derimod var der tale om en interaktion, der krævede elevens medvirken:

”There was an intense interaction between psychologist and test, child and test, and psychologist and child. This prolonged interaction continuously called for personal judgments and interpretations on the part of the psychologist. The child had to interact not only with the test items themselves, including their paraphernalia, but also with the very logic used in the design of the test.” (Ydesen 2010, 123).

Mødet mellem barn og psykolog, som Ydesen her beskriver, viser at der også var tale om en subjektivisering, hvor eleven blev konstrueret som intelligenssubjekt, hvor der i selve mødet med psykologen positioneredes en ny type autoritetsrelation i skolen, hvor personlig interaktion og bekendelse var på dagordenen, dvs. udvikling af en bestemt bekendelse og selvteknologi i relationen. Betød etableringen af psykologiske adskillelsespraktikker og selvteknologier som i ovenstående, at der fandt en psykologisering af skolen sted, således som Nikolas Rose har hævdet? (Rose 1995, 1998).

Ifølge Rose kunne psykologien og de øvrige psy-videnskaber (psykoanalysen og psykiatrien) på en effektiv måde til forskel fra det 19. århundredes sjælsvidenskaber disciplinere menneskelige forskelle (”disciplining difference”) og lede og skabe subjektivitet (”governing subjectivity”).

“One fruitful way of thinking about the mode of functioning of the psychological sciences, and their linkages with more general social, political, and ethical transformations, might therefore be to understand them as techniques for the disciplining of human difference: individualizing humans through classifying them, calibrating their capacities and conducts, inscribing and recording their attributes and deficiencies, managing and utilizing their individuality and variability” (Rose 1998, 104).

Med bl.a. intelligenstagningen leverede psykologien videnskabelig legitimitet til udskillelsen af åndssvage og blev derved det afgørende vidensregime i periodens politiske diskussioner om social hygiejne og eugenik. Psykologiens disciplinering af forskellene og ledelsen af subjektiviteten fandt sted gennem en række individualiserende teknikker: dossiet (journalen), intelligenstagningen og andre former for test, konstruktionen af begrebet intelligensalder, der placerede barnet i en udviklingsdiskurs, og det særlige psykologiske blik, der gennem undersøgelsen konstituerer barnet som analyserbart objekt for udvikling. Med psy-videnskaberne konstitueres derfor grundlæggende nye måder at lede subjektivitet på (Rose 1998).

Peger kapitlets analyse af problematiseringer i skolen på en psykologisering af skolen? Tilsynekomsten af teknologierne: differentieringen, individualiseringen og testningen kan i Roses optik iagttages som en disciplinering af forskelle eller i denne afhandlings terminologi – en organisering af forskelssætninger. Med skolepsykologiens tilsynekomst i artiklerne vidnes om dens effektivitet i forhold til at konstruere og legitimere forskelssætninger og nye problemforståelser. Hvad angår psykologisering som ’ledelse af subjektivitet’ ses dette kun antydningvist i materialet journalerne og artiklerne. Individualisering er som nævnt en betydningsfuld teknologi, dog mest som adskillesesteknologi, i mindre grad som selvteknologi.

Begrebet intelligensalder antyder en måde, hvor eleven kan vurdere sig selv i forhold til en normalitet, og jf. ovenstående citat fra Ydesen, så udgør selve mødet mellem elev og skolepsykolog en ny måde, som eleven bliver elev på. Artiklerne og journalerne i denne analyse demonstrerer primært måder, hvorpå subjektet tilpasses og normaliseres. Udover de allerede vidner materialet derimod i mindre omfang om måder, hvorpå individet i kraft af selvteknologier ledes til at lede sig selv.

Psykiatiseringen af det vanskelige barn

I sin forskning om behandlingsområdets opkomst beskriver Nøhr 1930’erne som en periode, hvor det vanskelige barn bliver synligt for myndighederne (Nøhr 1992). Konstruktionen af dette barn balancerede mellem forskellige typer af problemforståelser som fx: vanskelig, moralsk degenereret, eller måske psykopatisk. Barnet var svært at kategorisere og også at

placere institutionelt. Et barn, der skønnedes ikke at passe ind, og som havnede på forskellige institutionstyper, der fx brugte betegnelsen hjem, frem for anstaltsbetegnelsen.⁴¹

”For flere af disse nye typer af institutioner var der tilsyneladende tale om hjem for de grupper af børn, som lå på grænsen mellem børneforsorgens, sindssygevæsenets og åndssvageforsorgens områder – børn, som ikke passede ind i de eksisterende rammer, som af og til var blevet opgivet og afskrevet af børneforsorgen som ”uopdragelige”. (Nøhr 1992, 213).

Behandlingsområdet var præget af en vis uklarhed i måden, som dette uopdragelige barn skulle kategoriseres og institutionaliseres. For skolens vedkommende peger denne afhandlings analyse på, at sondringen mellem begavelsen og vanskelighed var håndterbar sondring fra et skolepsykologisk synspunkt, hvorved skolepsykologien også konstituerede sig som vidensregime med en række forskellige teknologier. Børnepsykiatrien får sin opkomst som vidensregime i perioden, men konsolideres ikke på samme vis som skolepsykologien. Men med diagnosticeringen som teknologi formåede psykiatrien at være en mere tidssvarende og effektiv løsning end de disciplinære løsninger som straffen, afsondringen og genopdragelsen.

Dette ses kun antydningvist i materialet, for selvom vanskelige elever/børn fylder meget i skolens diskurs, som den kommer til udtryk i Folkeskolen, så var svaret på spørgsmålet om, hvordan de børn skulle håndteres, stadig overvejende disciplin i dennes forskellige afskygninger. Som det sås i Børnesagens Tidende opstod i perioden en børnepsykiatrisk debat, der kritiserede blikket på barnet som degenereret og forlangte inddragelsen af det sociale miljøes betydning i diagnosticeringen af børn. Af journalerne ses det, at diagnostiske betegnelser som degenereret eller psykopat er undtagelsen snarere end reglen i konstruktionen af problemforståelser.

Psykoteknikken og den praktiske type

På linje med opkomsten af skolepsykologien (og til dels børnepsykiatrien) opstod også psykoteknikken, som en i tiden videnskabeliggjort disciplin. Psykoteknikken baserede sig på den eksperimentelle psykologi, men fungerede jf. ovenstående også som en selvstændig psy-videnskab, der leverede den videnskabelige legitimering af dikotomierne mellem: bogligt/praktisk begavet eller normalt/praktisk begavet. I deres undersøgelse af, hvordan forskellige psy-regimer fungerer, argumenterer Triantafillou & Moreira for, at psykoteknikken var et eksempel, et psy-regime, der i samspil med forskellige teknikker, sigtede efter at fremme menneskelig lykke og produktivitet i industrisamfundet (Triantafillou & Moreira 2005, 87).

Det skete gennem anvendelsen af forskellige former for testning af intelligens, hukommelse, visuel- og sanseperception med henblik på at vurdere den enkeltes evner og kundskaber. Ved

⁴¹ Børnehjem, sinkehjem, hjem for tilpasningsvanskelige børn og lign. (Nøhr 1992, 213.)

at kortlægge personens fysiske og mentale kapacitet skulle skabes produktive borgere til arbejdsmarkedet, hvor testning skulle kunne medvirke til at sikre sortering mod de rette jobfunktioner og hjælpe den unge til at finde sin rette hyld, hvorigennem den enkeltes personlige lykke skulle fremmes:

“Psychotechnics would by now not only seek to measure mental and physical skills and qualities in order to assess whether they were suitable for a given task (as seems to have been the major preoccupation in the military institutions). It would also seek to enhance the happiness and well-being of the apprentices and employees.” (Triantafillou & Moreira 2005, 100).

Hvor målgruppen i første omgang var lærlinge, kontorpersonel, ansøgere til forskellige jobs i staten, personer med handicap, blev testningen, som dette kapitel har vist, også anvendt til sorteringen af eleverne fra hjælpeskolen. Jf. ovenstående fungerede psykoteknikken som psykvidenskaben, idet dens formål både var, at vurdere den enkelte som arbejdskraft i det moderne samfund, men også legitimerede sig gennem produktion af den enkeltes selvudvikling og velvære.

“In contrast to spiritualism, psychotechnics was widely accepted as a science in the period 1920s to 1960s. Ironically, this status was obtained despite the fact that it was never subjected to the same type of systematic scientific scrutiny as were spiritualist practices. Psychotechnics’s individualizing and normalizing knowledge, and its techniques for gauging mental and manual skills, lend themselves not only to individual recommendations for choices of occupation, but also to governmental and managerial deliberations and programs. On the one hand, there can, in our view, be little doubt that these uses contributed importantly to psychotechnics becoming the most widely used psychological technique in Denmark in the inter-war period. (...) Like its rise, the fall of psychotechnics as the predominant psy-regime in the labour market cannot be attributed to its truth content.” (Triantafillou og Moreira 2005, 104-105).

Psykoteknikken blev ikke kritiseret for sin status som videnskab, men for det statiske blik på mennesket mulighed for udvikling, og at den iagttaget som et psy-regime forældedes, idet den ikke evnede at indfange behovet for fleksibilitet, personlig udvikling og selvstændighed (Triantafillou og Moreira 2005). I forhold til denne analyses tematik, er det interessant, at det netop er, det statiske menneskesyn, der på et tidspunkt gør den uegnet. En kritik, der muligvis kunne rettes mod store dele af den måde, som begavelse blev problematiseret på i perioden; dels i opretholdelsen af dikotomier som boglig/praktisk, dels gennem det statiske blik på intelligens. Hvor begavelse i perioden beskriver kundskaber og evner, så der i dette ikke indarbejdet et udviklingspotentiale.

Problematismen af disciplin – what's at stake?

Disciplin var en betydningsfuld tværgående problematisering i perioden, dvs. en bestemt måde at drøfte skolemæssige og pædagogiske forhold, der sikrede legitimitet. Som problematisering indeholdt disciplin både svar på pædagogiske problemer og definerede løsninger i form af praktikker og formaterende teknologier, fx forestillingen om skabelsen af et subjekt, der både havde karakterstyrke, men også rettede sig efter normerne. Som problematisering ses disciplin som svaret på: 1) hvordan samfundets og skolens problem med de mindre begavede skulle håndteres, 2) det der blev set som reformpædagogikkens fortrædeligheder, 3) som en pædagogisk tilgang, der i sin 'hårde' form søgte at tilpasse elevernes kroppe og sjæle, og som i sin 'bløde' form gennem begreber som selvdisciplin opfinder nye selvteknologier, der inviterer eleven til selvledelse, 4) hvordan skolen skulle forholde sig til elever, der problematiseres som problembørn eller vanskelige. At bringe ordet disciplin i spil var en måde, der garanterede legitimitet. Problematismen af disciplin fremtræder således i fire former: som afsondring, som korporlig og sjælelig afstraffelse, som selvdisciplin gennem psykologisk forståelse, som særlig svar i forhold til bestemte elevgrupper.

Disciplin var ikke blot svaret på samfundsmæssige problemer, men også anviste en række teknologier, der er særligt tydeligt i journaler men også findes i artiklerne, hvor eleven søges straffet, genopdraget, selvdisciplineret, men hvor målet er tilpasning til skolens normer. Hvilke dispositiver ledede problematiseringen af disciplin?

Inden dette udfoldes skal kort diskuteres andre måder, hvorpå disciplin som begreb er blevet brugt til at forstå, hvad der var på spil i forholdet mellem pædagogik, institution og opdragelse. 1930'erne analyseres fx som en periode, der var karakteriseret ved disciplin og kontrol (Bryderup 2005), og også en periode, hvor et nyt børnesyn afløser disciplin som tugt (Nørgaard 2005). Begge analyser konkluderer med blandt andet et afsæt i Foucault (2002) et periodisk skifte fra en ydre til en indre disciplinering (Bryderup 2005, 264; Nørgaard 2005, 107). I sin undersøgelse af børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år, når Bryderup frem til at kontrol, disciplin og oplæring til lønarbejde var afgørende rationaler i perioden 1930'erne til 1960'erne (Bryderup 2005). Disciplineringen afløste den straf og forsorg, der havde præget rationalerne i århundredets første del, og i stedet slår disciplinering igennem i hverdagslivet på de socialpædagogiske institutioner, hvor struktur, tid og rum organiseres gennem idealer som pligt, ro, regelmæssighed og disciplin. Disciplineringen bliver således et grundlæggende virke i socialpædagogikkens praksis i perioden, særligt igennem måden, den satte sig igennem i hverdagslivet for eleverne. Disciplineringen beskrives her i en bevægelse fra ydre mod indre disciplinering (Bryderup 2005, 264).

Disciplinering som analytisk figur har en vigtig betydning i Kirkebæks analyser af åndssvageforsorgen (Kirkebæk 1993, 2007). Fx i analysen af åndssvageasylet Karens Minde, der handler om det interne udskilleleshierarki mellem dem, der blev anset som underviselige og arbejdsføre, og dem, der blev klassificeret som "uduelige og ubrugelige", og derfor skulle

overflyttes til asylet, hvor det kun var pleje og pasning, der var i fokus (Kirkebæk 2007). Inspireret af Foucault og Deleuze (Foucault 2002) peger Kirkebæk på disciplindispositivets gennemgribende betydning i organiseringen af åndssvageanstaltens funktion: "Anstalterne blev gennem "disciplineringsdispositivet" en social instans, som skulle tjene til at rydde op i samfundet og isolere de eksistenser, der voldte besvær, ubehag eller afmagt." (Kirkebæk 2007, 37-38).

I sine analyser af kulturkampens betydning i skolen og i opdragelsen hæfter Nørgaard sig ved ændringen i børnesynet, hvilket fx havde betydning for måden, hvorpå vanskelige børn blev opfattet i mellemkrigstiden, og årene der fulgte lige efter. Her beskrives med udgangspunkt i en københavnsk dagarbejdsskole, hvordan disciplineringen af vanskelige elever inderliggøres fra ydre til indre kontrol (Nørgaard 2005, 107).⁴² Hvor disciplinen i skolen fx forbandt opdragelse med straf, så skete der med opkomsten af diskurser som reformpædagogikken og børnepsykologien og med etableringen af det skolepsykologiske kontor i København og en børnepsykiatrisk klinik på Rigshospitalet en ændring mod et udviklingspsykologisk blik, der iagttager barnet som selvstændig aktør i interaktion med sit miljø. Det fremgår fx af de problembeskrivelser, som Dagarbejdsskolen i Københavns Kommune udarbejdede over eleverne, hvor der i perioden 1910-47 kunne læses en bevægelse fra korte faktuelle problembeskrivelser af eleverne til mere nuancerede forståelser, der inddrog sociale og følelsesmæssige forhold i beskrivelserne (Nørgaard 2005, 55).

Er disciplineringen det grundlæggende rationale, der orkestrerede periodens kontrolsystemer og institutionaliseringer? I denne afhandlings analyse argumenteres for, at analyserne af problemforståelser og forskelssætninger i skolen må begribes ud fra supplerende dispositiver.

Afhandlingens fund vidner om, at problematiseringen af disciplin ikke blot var udtryk for disciplinærmagtens forskydning fra krop til sjæl, eller var tegn på tilsynekomsten af disciplindispositivet. Analysen viser, at disciplin i perioden blev problematiseret på en række forskellige måder, der hver især præsenterede forskellige forskelssætninger og problemforståelsers rationaler i perioden.

Hvor problematiseringen af begavelse gennem testning legitimerede adskillelse af de begavede fra de mindre begavede, så legitimerede problematiseringen af disciplin en indsats i forhold til elever, der subjektiveredes som vanskelige. Disciplin var en betydningsfuld tværgående problematisering i forhold til meget forskellige forskelssætninger, der var på spil i skolen: i sin påkaldelse af genoprettelsen af lov og orden, afspejlede den suverænitetdispositivet, i sin bestræbelse på tilpasning af krop og sjæl det disciplinære dispositiv og i begrebet selvdisciplin ses det ledelsesrationelle dispositiv, hvor noget skal ledes til at lede sig selv. Disciplin var i perioden en referenceramme, der gav legitimitet til

⁴² Dagarbejdsskolen var en heldagsskole, der blev etableret i Københavns Kommune i 1909 med det formål at etablere en skolegang for elever, der blev opfattet som vanskelige og skønnedes at have behov for opdragelse og disciplin (Nørgaard 2005, 35).

problemforståelser og forskelssætninger, hvad enten disse drejede sig om genoprettelsen af en krænket orden, tilpasningen til samfundets normer og organiseringen af disse gennem adskillelsespraktikker, samt konfirmeringen af nye måder, hvor individet gennem psykologiske og pædagogiske forståelsesrammer tænkte at arbejde med sig på nye måder, om end selvdisciplin kun optræder sporadisk i forhold til de øvrige former.

Problematiseringerne af disciplin og begavelse blev periodetypiske måder at favne skolemæssige og pædagogiske fænomener på. Problematiseringen af begavelse kunne i forhold til disciplin legitimere sig gennem opkomsten af nye vidensregimer, først og fremmest psykologien. Begge problematiseringer viser forskellige dispositivers forekomst; et disciplin dispositiv, der normerede et bestemt tilpasset og "normalt begavet" skolesubjekt; et sikkerhedsdispositiv der forestod periodetypiske minimeringer af risikoen for de mindre begavedes uhæmmede vækst i befolkningen; et biopolitisk dispositiv, der regulerer eleverne mod et arbejdsmarked, hvor forestillingen om fremtiden fungerer som en styringsteknologi; et ledelsesrationelt dispositiv, der kan iagttages på tværs af problematiseringerne, hvor selvdisciplin positioneres i pædagogikken og psykologien, og hvor problematiseringerne af sundhed og seksualitet introducerer nye relationer mellem samfundet, skolen og hjemmet, og iscenesætter nye måder at lede på. Frygt og bekymring for befolkningens udvikling i forhold til forestillingen om fremtiden er et tværgående rationale i de tre problematiseringer i perioden. På den baggrund argumenteres for tilsynekomsten af bekymring som et særligt subdispositiv, der er udslagsgivende for problemforståelserne og forskelssætningerne i perioden.

6. Den nutidige periode – problematiseringer

Indledning og læsevejledning til den nutidige periode

Dette afsnit præsenterer en samlet indledning til analysen af den nutidige periode, dvs. kapitel 6 og 7. De to kapitler kan læses som tre hovedafsnit: problematiseringer, formaterende teknologier og en afsluttende diskussion af, hvilke rationaler der kan læses frem som styrende for problemforståelser i almen- og i specialpædagogikken. I diskussionen argumenteres for, at afhandlingens fund i den nutidige periode peger mod potentialitet og optimering som grundlæggende måder, hvorpå elever iagttages, problematiseres og forskelssættes.

På baggrund af analysen argumenteres for, at det er hensigtsmæssigt at konstruere følgende problematiseringer: læring, det sociale og det refleksive samt følgende formaterende teknologier: lærerarbejdet, struktur, følelsesarbejde, anerkendelse og diagnosticering. De formaterende teknologiers kompenserende funktion handler i dette tilfælde om at genpositionere de ekskluderede som de lærende, sociale og refleksive subjekter, de oprindeligt blev positioneret som.

Den måde at organisere stoffet på disponerer følgende hovedafsnit. I kapitel 6 præsenteres problematiseringerne af læring, det sociale og det refleksive. Der argumenteres for, at læring er periodens dominerende problematisering i perioden, som det sociale og det refleksive er forbundet med. Som en eksemplificering af problematiseringen læring findes et selvstændigt afsnit om projektarbejdet, der illustrerer de problemstillinger, der er forbundet med problematiseringen. De tre problematiseringer fungerer som normalitetsvurderinger af eleven og virker forskelssættende i forhold til, hvorvidt en elev vurderes som egnet skolesubjekt i almen- og specialpædagogikken.

Kapitel 7 præsenterer de formaterende teknologier, der subjektiverer eleverne: lærerarbejdet, struktureret pædagogik som mål og metode, den anerkendende positionering af eleven, det individuelle og bekendende følelsesarbejde og diagnosticeringen som en måde at formatere eleven på.

I analysen argumenteres for, at potentialitet og optimering er gennemgående optikker, i måden elever problematiseres og formateres på i perioden. Hvilken betydning skal disse optikker tillægges i relation til afhandlingens prækonstruerede dispostiver? Dispositiverne iagttages som periodetypiske, men mere konsoliderede og lejrede ordener end problematiseringerne og teknologierne, og virker som sådan betydende for disse. Derfor diskuteres forskellige dispositivers betydning undervejs i teksten: det disciplinære, det

biopolitiske, sikkerhedsdispositivet og ledelsesrationalitetens dispositiv som styringsrationaler, der fungerer strategisk betydende for problematiseringerne og teknologierne.

Begrundelsen for valget af disse dispositiver opsummeres til: det disciplinære dispositivs indvirkning kan iagttages i selve den omfattende og raffinerede journaliseringspraksis, sikkerhedsdispositivet i den minimering og forebyggelse, der ligger i selve det at ville forebygge skader og minimere risici ved fx at foretage rettidig sortering, det ledelsesrationelle dispositiv kan iagttages som betydende for forventningen om elevens selvledelse, og i det pædagogiske ideal om ansvar for egen læring (Herman 2007; Øland 2007), det biopolitiske dispositivs ses, dels i forekomsten arbejdsmarkedsideal i skolens diskurser, fx når krav til kompetenceudvikling rykkes nedad i skolen, dels i specialpædagogikkens øgede tendens til at søge diagnostiske forklaringsrammer på psykologiske og sociale faktorer i elevens liv.

Problematiseringer

Problematiseringen af læring

Problematiseringen læring konstituerer eleven som potentielt subjekt. Til forskel fra problematiseringen begavelse positionerer læring individet i en evig mulighed for udvikling. Læring leder eleven mod erkendelse af sin potentialitet som vellykket skolesubjekt, dvs. som ekskluderet er inklusion altid en mulighed.

Journalerne

Læring er den centrale optik i journalernes positionering af eleverne. Budskabet lyder: muligvis er du ekskluderet til specialundervisning, men du har altid potentialet til udvikling. Det fremgår af de professionelle vurderinger af, hvorvidt en elev skal henvises til skolepsykologen eller børnepsykiatrien med mulig efterfølgende henvisning til specialundervisning. Jf. afhandlingens indledende definition af problematiseringsbegrebet konstituerer dette et indenfor og et udenfor i forhold til normalskolen.⁴³ Læring som problematisering rummer blikket på subjektet som potentielt. Det kommer til udtryk ved, at det ekskluderede subjekt med læringsbegrebet altid er i en mulighed for at vende tilbage, dvs. blive inkluderet. De problemforståelser af elever, der iagttages i journalerne, emergerer ofte længe, inden barnet bliver elev i normalskolen, som i det følgende eksempel, hvor et barns udvikling evalueres af en støttepædagog i børnehaven:

"Personlig udvikling. X er ikke nysgerrig, videbegærlig eller interesseret i nye ting. Men hvis han præsenteres for nye ting, som umiddelbart fanger hans interesse, er han dog meget aktiv og

⁴³ I denne tekst er anvendt begrebet normalskolen, når der ikke tales om specialundervisningen eller specialskolen. Begrebet normalskolen er specialundervisningstilbuddenes terminologi og er i teksten her anvendt, når der i journalerne tales om skolen generelt, men altså ud fra specialundervisningens optik.

deltagende og har rigtigt svært ved at vente på tur. Hvis det X skal indebærer en belønning f.eks. en vingummibamse, kan man få X til at deltage i næsten hvad som helst. Man kan også holde hans opmærksomhed længere, ved at stille ham en vingummi i udsigt” (3.8,37).

Ved første øjekast illustrerer eksemplet disciplinærmagten i et arbejde med barnets kropslige og sjælelige disciplinering, betydningen af at vente på tur. Men vigtigere er det her, at barnet længe før skoletiden befinder sig i et fagligt, personligt og socialt udviklingsprojekt, hvor nysgerrighed og videbegærlighed installeres og evalueres. Ved barnets indtræden i institutionslivet vurderes dets egnethed som læringssubjekt, der både tematiseres som vilje til indordning og tilpasning, men samtidig en positionering som et selvstændigt og videbegærligt subjekt.

I en handleplan for en elev på en skole nævnes 'nysgerrighed' som elevens styrkeside, men vanskeligheden ved at rumme, at situationer kan ændre sig undervejs, udpeges som en svag side (3.8,15). At være lærende subjekt betyder, at sceneskift og forandringer skal mestres, hvis eksklusionen skal undgås. Fordringerne til læringssubjektet ses af de mål, der opstilles for de elever, der vurderes problematiske i specialundervisningens mål og handleplaner. Her er et eksempel fra et supplerende specialundervisningstilbud for elever i folkeskolen:

”Y’s aktuelle mål på målkortet: Tale pænt til andre, række fingeren op når der er noget jeg ved, vise at jeg har brug for hjælp ved at række fingeren op, Tage i mod den voksnes hjælp. Andre mål for Y: Læring: At Y får lyst til og mod på at lære nyt, At Y får opbygget et udvalg af effektive læringsstrategier, At Y opnår en forståelse for, at hun selv skal gøre noget for at komme videre i sin egen læring, At Y kan modtage den voksnes hjælp i tiltro til at den voksne vil hende de godt med de krav og forventninger, der stilles til hende, At Y kan give udtryk for sin egen mening om et givet emne.(...) At styrke og udvikle Y’s selvværd gennem ros og anerkendelse i erkendelse af, at Y har brug for mere tid end andre børn til faglig læring (3.8,41).)

Det disciplinære dispositiv træder frem, når eleven disciplineres som objekt for skolens normaliseringsmagt i tilretning af krop og tale. Dokumentets jeg-form understreger samtidig selvstændiggørelsen af eleven, hvor lysten til læringen installeres i subjektgørelsen. Målkortet fungerer som en selvteknologi, hvor eleven subjektiveres som værende i færd med sit faglige og personlige læringsprojekt, som hun arbejder med at komme videre i sin læring. Det handler om at formatere sig som villigt subjekt, der i et arbejde med selvværdet åbner sig for ledelse gennem anerkendelse og terapilignende arbejde med følelseslivet.

Udviklingen af læringsstrategier positionerer eleven i sit faglige og personlige udviklingsprojekt, der indbefatter blikket på sig selv som potentiel. Udviklingsprojektet omfatter tilegnelsen af de helt grundlæggende disciplinære skoleregler som fx at komme til tiden (se fx 3.9.1,41). Læring som problematisering er særdeles virksom som magtudøvelse, fordi det forener skolens disciplinære funktioner med nye rationaler, der positionerer individet som frit og uafhængigt med evne, vilje og lyst til at lede sig selv. Læring som

problematisering betyder, at eleven konstrueres i sin potentialitet med lyst og ressourcer, som blot skal udfoldes.

Det vellykkede og det mindre vellykkede elevsubjekt

Problematiseringen læring sætter et skel mellem, hvad det vil sige at være vellykket og mindre vellykket som elevsubjekt. Eleven, der modtager specialundervisning, har overskredet grænsen for, hvad det vil sige at være vellykket læringssubjekt. Alle underlægges normerne for at være lærende subjekt, men ikke alle formår at være vellykkede læringssubjekter. Selvteknologier som handleplaner og målkort, medfører en individualisering af det pædagogiske forhold, hvor den enkelte evalueres og ansvarliggøres for læreprocessen. Det ses fx i evalueringen af en elev, der har modtaget specialundervisning:

"Det har helt sikkert hjulpet Y igennem mange konflikter og arbejdsopgaver at hun har haft en voksen hos sig til at støtte, vejlede og overskueliggøre arbejdet for hende. Y er en begavet pige, men hendes vanskeligheder med at indgå i det almindelige skoleliv, gør at hun ofte kommer til at forsinke sin egen indlæring. Hvis ikke hun får meget stor opmærksomhed fra voksne, går hun meget let i stå og det får konsekvenser for hendes indlæring, Min bekymring går på om Y vil kunne komme gennem dagene og skolegangen i det hele taget, hvis det ikke var for ressource timerne, der gør at vi kan hjælpe Y og skabe et læringsmiljø omkring hende, der er så nødvendigt for hende både socialt, men i allerhøjeste grad fagligt." (3.9,35).

Læring er ikke en proces, der foregår ureflekteret fra elevens side, som i betydningen indlæring som passiv indoptagelse af kundskaber. Læring er derimod noget den enkelte tænkes at have et forhold til, og som kan gøres til genstand for bearbejdning og refleksion, som når subjektet her kommer til 'at forsinke sin indlæring' og derved gøres ansvarlig for den pædagogiske situation. Atter ses eleven positioneret i sit faglige og personlige udviklingsprojekt, dvs. i sin potentialitet som vellykket læringssubjekt. Læringsmiljøet bliver svaret på, hvordan potentialiteten kan bringes til udfoldelse. Men med individualiseringen er det med læringsprojektet muligt at placere den manglende realisering af potentialiteten hos eleven. Det kan fx læses i denne anbefaling om overflytning til en specialskole, der drejer sig om en elev diagnosticeret med udviklingsforstyrrelse:

"X har en grundlæggende blokering i forhold til at skulle lære nyt. Det kræver stor tålmodighed og vedholdenhed fra lærerens side at hjælpe X med at indgå i en læringsproces, men når det lykkes, kan man til gengæld også være sikker på, at X har forstået stoffet til fulde, da han i processen stiller velvalgte og intelligente spørgsmål. I en almindelig skoleklasse er der på ingen måde den tid, der skal bruges til X's læringsproces, fordi X har haft dårlige erfaringer med omstændighederne, hvorunder han skulle lære, vægrer han sig fuldstændigt ved at skulle tilbage i en almindelig skoleklasse. Mit håb er, at en skole for børn med Asperger ville kunne skabe rammerne for en god skolegang for X, der forhåbentlig vil give ham så meget mod på at lære nyt, at han senere vil kunne vende tilbage til et traditionelt skoletilbud" (3.9.2,53).

Udtrykket 'mit håb' manifesterer den kaldsorientering, der fra læreres side kan være i spil i arbejdet med de elever, der ekskluderes. Men ellers ses en afgørende pointe af citatet i, at læringsbegrebet er en problematisering, der indfører nye skillelinjer i forståelsen af at være inkluderet og ekskluderet, og dette synliggøres i særlig grad i tilfældet med børn med diagnoser. Eleven med diagnosen personificerer det mindre vellykkede læringssubjekt, hvilket vil blive yderligere behandlet i kapitel 7. Forskelssætningen mellem at være vellykket og mindre vellykket som læringssubjekt viser, at eleven skal mere og andet end blot at 'have styr på kundskaberne'. Det ses i følgende beskrivelse af en elev i normalskolen i et pædagogisk notat:

"som en meget begavet og vidende dreng, opfatter hurtigt opgaver/systemer, og han arbejder godt, når tingene interesserer ham. X er meget selektiv i sit forhold til det faglige arbejde – han er meget negativ, når der er noget han ikke gider eller ikke kan. X har meget svært ved at arbejde i rum med de andre elever, han bliver hurtigt afledt/afleder andre, og i undervisningssituationer med de andre elever, er han ofte meget forstyrrende" (3.8,47).

Eleven vurderes på den ene side at lykkes som 'begavet og vidende' skolesubjekt, hvilket fx skønnedes tilstrækkeligt i afhandlingens første periode, men når det drejer sig om vurderingen af ham som læringssubjekt, falder han igennem i samarbejdet med andre elever. Som elev positioneres han på den ene side som selvstændigt subjekt, når han omtales som 'selektiv', men dette er alligevel ikke tilstrækkeligt til at være vellykket som læringssubjekt, for han omtales også som 'negativ', når der er noget han ikke har lyst til.

Bartholdsson har i sine deltagerobservationer i skolen gjort opmærksom, at elevs modstand mod normer og rutiner i skolen tolkes som en uønsket form for selvstændighed (Bartholdsson 2009, 103). Ved at være negativ efterleves fordringerne i problematiseringen læring ikke, der jo drejer sig om at demonstrere lyst, nysgerrighed, positivitet og forandringsparathed i forhold til de mange skift i undervisningssituationer i den moderne skole.

Artiklerne

Læring er skolens gennemgående problematisering i måden at forholde sig til pædagogik og elever på. Det ses i særlig grad gældende i tidsskriftet Folkeskolen og i lidt mindre omfang i Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Der vil i dette og i de kommende afsnit om læring blive argumenteret for, at denne problematisering positionerer elevsubjektet i en potentialitet, dvs. i en evig parathed til udvikling. Et andet samlende træk er, at læring altid problematiseres som positivt og derved som noget, der aldrig kan være for meget af. Dvs. skoleledelsen, lærerne og eleverne må orientere sig mod læring som det, der altid er af det gode. Som problematisering udgør læring en positivt samlende reaktion på lang række spørgsmål og situationer, der optræder i skolen. Problemer fortolkes at opstå, fordi læring som metode ikke tages alvorligt nok, læreren har manglende faglig viden om læring, manglende engagement, eller helt enkelt et forældet syn på, hvad pædagogik drejer sig om. Den potentialitet, der ligger

i problematiseringen læring har den kvalitet som formaterende teknologi, at den rækker ud over selve det pædagogiske forhold mellem lærer og elev og placerer eleven i et ansvar for at realisere sin potentialitet. Men læring drejer sig også om relationen mellem skole og forældre, hvor forældrene positioneres som medansvarlige for realiseringen af børnenes potentialitet, og positioneringen af eleven som lærende subjekt.

Som styringsredskab fungerer læringsbegrebet effektivt, fordi det kan forene meget forskellige forhold og selv kan sammenkædes med en lang række forskellige forhold: 1) effektivitet og lyst, 2) sundhed og trivsel, der optræder som betingelser for den gode læring, 3) i forbindelse med de optimale pædagogiske rammer, når begrebet læringsmiljø bringes i spil som svar på løsning af pædagogiske situationer, 4) som metodisk begreb i tilknytning til både socialitet, hvor Cooperative learning fremhæves som understøttende metode – og i forbindelse med individualitet, hvor læring fungerer understøttende for personlige læringsstile, dvs. læring er i stand til at legitimere en forening af det sociale med det individuelle og 5) som et metabegreb for, hvordan samfundet, skolen, læreren og eleven påtænkes at formatere sig som objekt for læring. Fx problematiseres eleven gerne som et nysgerrigt og vidende subjekt, der iagttager omgivelserne som udfordringer på en positiv og ressourceorienteret måde.

Læring problematiseres derved meget bredt som metode til at nå en række mål: sociale, personlige og faglige. Budskabet til det lærende subjekt er, at du har potentialet til at udvikle dig, og at eventuelle begrænsninger dybest set kun handler om dig selv. Disse overordnede problematiseringer af læring vil der i det følgende blive givet en række eksempler på. Et fællestræk for måden, hvorpå læring problematiseres er, at begrebet forbindes med lyst, lykke og individuel kreativitet, hvorved betydningen af læring som magtudøvelse gøres mere virkningsfuld. Et aspekt, der træder frem, når læring af lektor Hans Henrik Knoop forbindes med effektivitet og lyst, hvor en beskrivelse af det gode læringsmiljø defineres af følgende:

”Læring er mest effektiv, når læreprocessen er en nydelse i sig selv” (...) Mennesker lærer mest effektivt og bliver mest socialt ansvarlige, når de er kreative (...) ”Mennesker lærer samlet set bedst, hvis de oplever en demokratisk kultur, magtstruktur og procesform”. (Knoop, FS 20 – tema 2006, (særnummer), 28).

Læring forbindes herved med så forskellige forhold som nydelse, effektivitet og demokratiske værdier. I et interview uddybes det af, hvordan læringen kan gøres effektiv, og det handler bl.a. om at sætte fokus på glæde og motivation:

”Hvad kan forskningen med sikkerhed fortælle os om elevers læring? Hvad gør læring effektiv? De spørgsmål har Folkeskolen bedt Hans Henrik Knoop give svar på:

”Motivation er et nøgle ord, når elever skal lære noget. Jo mere man brænder for en sag, des længere når man typisk, så det handler om, at man går glad og åben til udfordringerne. Måske kunne vi sige lykkelig, men det rammer ikke helt. De amerikanske forskere taler om

'happyness' som en overskrift for flere forskellige aspekter af positive sindsstilstande", begynder Knoop" (Hansen og Thejsen, FS, 35,2005, 12).

Læring problematiseres som en mulighed for styrkelse af effektiviteten og kobles til begreber som glæde, lykke og motivation. Med læringsbegrebet installeres motivation. Det lærende subjekt, der positioneres her, er det motiverede subjekt, der hvis det fx ikke har det godt, grundlæggende tænkes at være motiveret for at ændre denne tilstand (Knoop, FS 20 – tema 2006, (særnummer), 28). Eksemplet tjener som et eksempel på, hvordan begreber som læring og kompetence fungerer som brobyggere mellem neoliberal effektivitetsforståelse og reformpædagogiske idealer som lykke, glæde og meningsfyldthed, som bærende elementer i måden, hvorpå elever formateres som læringssubjekter (Herman 2007). Læringsbegrebet træder derved frem som den positive og effektive løsning på tilstand, umotiverethed og andre negative fænomener, der kan præge den pædagogiske kultur i klasselokalet. Med læring som problematisering forenes det nødvendige med det lystfyldte. Forbindelsen til motivation understreger den procesorienterede kvalitet ved læringsbegrebet, hvorved eleven positioneres i sin potentialitet orienteret mod faglig og personlig udvikling.

At være lærende subjekt betyder at tage ansvar for det gode liv. Læring problematiseres også i tilknytning til sundhed og trivsel. Fx refereres i materialet til et skoleprojekt, hvor fokus på kost og motion var medvirkende til at ændre negative overvejelser som selvmordstanker mod fornyet mod på tilværelsen. Eleverne fik fx udarbejdet en sundhedsprofil og efterfølgende tilbudt en individuel samtale og foretaget en konditest. "Efter samtalerne satte de sig mål for det liv, de ville leve, og det, de ønskede at lære", uddyber en lærer (Trier, FS 7, 2010, 17). Læring defineres som det at kunne styre sit liv og sætte sig mål for, i hvilken retning det skal bevæge sig. Både sundhed og motion positioneres som betydningsfuldt i skabelsen af det lærende subjekt, fx udtaler skolelederen, fra det nævnte projekt, at: "Man ved, at der er sammenhæng mellem motion og læring. Kun en ganske lille del af eleverne er i stand til at arbejde koncentreret i halvanden time. Mange siger, at der ikke er tid til det i skolen. Men det viser sig, at være en god investering." (Trier, FS 7, 2010, 17).

Læring er noget der kan investeres i, og som kan vise sig at give et godt output, hvis det understøttes på den rigtige måde – i dette tilfælde gennem kost og motion. Læring bliver målet, dvs. det, der kan betale sig at investere i. Der er i problematiseringen af læring tale om en ressourceorienteret tilgang til eleven, hvor læring forbindes med anerkendelse: "At tage udgangspunkt i succesoplevelser frem for at fokusere på "den sorte bog" kan skabe store ændringer. Spørgsmålet er ikke længere, hvordan Frederik skal blive bedre til at koncentrere sig, men hvordan man i nærmiljøet kan hjælpe Frederik til bedre læring og trivsel?", beskriver to PPR psykologer denne ressourceorienterede tilgang (Rosenfeldt Holst og Senger Madsen, FS 6, 2010, 27). Læring positioneres som det ultimative pædagogiske mål i skolen og også gennem metoder som Cooperative learning og individuelle læringsstile, dvs. en problematisering, der kan forbinde det sociale og det individuelle. Cooperative learning positioneres i to artikeloverskrifter en metode, hvorunder "Elever lærer at arbejde i team"

(Weber Nielsen, FS 1,2009, 30), og som "En form der matcher nutidens klasselokale" (Weber Nielsen, FS 1,2009, 32). Ifølge lederen af den danske del af Cooperative Learning, Jette Stenlev, baserer metoden sig på opfattelsen af, "at vi lærer bedst når vi arbejder sammen og kommunikerer med hinanden", og at der er "fastdefinerede opgaver til hver enkelt i gruppen, så alle er ansvarlige for noget. På den måde undgår man, at nogle er passive, eller dominerer" (Weber Nielsen, FS 1,2009, 32). Læringsstile er derimod en metode, der kan tilpasse situationen til den enkelte elevs læringsstil, når noget nyt skal tillæres (Stanek, FS 37, 2005, 6), en metode mange kommuner og skoler har taget til sig, men selvom grundidéen er god, er der ifølge en udviklingschef også problemer i metoden:

""Lærere har ikke hidtil fået konkrete redskaber til at differentiere. Derfor ser mange læringsstile som et muligt værktøj og udarbejder måske læringsprofiler på eleverne, og det er fint – så længe det sker med måde og omtanke (...) De forskellige stilteorier placerer sig mellem teorier om intelligens og evner på en ene side og teorier om personlighed på den anden side, så det kan være svært at afgøre, om man tegner et billede af elevens læringsprofil eller af hans personlighed" (Stanek, FS 37, 2005, 7).

I lighed med kompetencebegrebet, men fx til forskel fra kundskabsbegrebet, ophæver læringsbegrebet skellet mellem den lærendes faglige og personlige udvikling, og derved bliver læring et egnet styringsbegreb ved at gøre den personlige udvikling til en del af pædagogikkens dagsorden. Fx bliver metoden læringsstil en måde at adskille på, der kan begrænse synet på eleven som en alsidig personlighed, en kritik, udviklingschefen uddyber: "Faren er, at læreren stempler børnene, så når lille Mads forstyrrer, trækker hun hans profil frem og glemmer at se på, hvordan han i øvrigt indgår i klassen" (Stanek, FS 37,2005:7-8). Samlet fremstilles læring og læringsstile som positivt og i denne forbindelse som måden, hvor den enkelte elevs behov kan imødekommes. Læring er i det hele taget at være et oplagt grundlag at differentiere på baggrund af, hvilket også fremgår af andet interview med bl.a. professor Mads Hermansen:

"Man bør differentiere læringen ud fra, at der er forskelle. Det giver mening at kønsopdele visse dele af undervisningen i bestemte temaer, så man ikke kommer til at bruge de sociale piger som kit mellem de udfarende drenge. Men det skal ikke være permanent, for de har en oplagt glæde af at se hinandens måde at lære på" (Lauritsen og Persson Aisinger, FS 20-tema 2006 (særnummer), 27).

Problematikseringen læring kan også dreje sig også om at holde struktur, dvs. læringsbegrebet rummer mulighed for en form for disciplinering af de pædagogiske forhold. For at læringen skal fungere forstås det, at læreren holder en struktur i undervisningen og skaber en evaluerende kultur for elevens læringsmuligheder. I en artikel om skole-hjem-samarbejdet inddrages også forældrenes ansvar for børnenes evne og lyst til at lære, og bl.a. er forældrenes engagement afgørende for læringslysten hos børnene. Den engelske professor Charles Desforges, der har forsket i emnet foreslår, at skolerne gør det til en del af deres politik at inddrage forældrene for at fremme lysten til læring:

”Det vigtigste forældrene kan gøre hjemme, er at tale med deres børn. Gennem samtale og diskussioner lærer børnene at respektere andres meninger og værdier, de bliver nysgerrige og får lyst til at lære mere” (Lukowski, FS 38, 2006, 17). Ikke alene formateres børnene som læringssubjekter, men også forældrene positioneres som skolens forlængede arm, der har et ansvar for, hvorvidt formateringen af eleverne bliver succesfuld. Læring indeholder herved en normativitet i forhold til at være god nok som forældre. At være god som forælder handler om at bidrage til formateringen af eleverne som lystfyldte læringssubjekter. I sin ophævelse af skellet mellem det faglige og det personlige, legitimerer læringsbegrebet ophævelse af skellet mellem skole og hjem, da udvikling netop kommer til at dreje sig om det hele menneske.

Læring er ikke noget, der kan foregå hvor som helst, det er noget, der fordrer konstitueringen af et særligt miljø, dvs. nogle særligt gunstige vækstforhold for læringssubjekterne. Både i artikler om daginstitutionen og skolen, problematiseres begrebet læringsmiljø som pædagogiske rammer, der antages at være særligt optimale. I artiklen ”Opskrift: Sådan får elever succes fagligt”, hvor professor Sven Erik Nordenbo fra Clearinghouse interviewes, fremhæves betydningen af et godt læringsmiljø fx som en af faktorer, der gør en forskel i elevernes faglige resultater (Carboni, 17, 2010, 22). Læringsmiljø beskrives ofte som kontekst for en psykologisk diskurs, hvor barnet positioneres som lærings- og udviklingssubjekt, som her af professor Charlotte Ringsmose og cand. pæd Jo Juncker Harsløf:

”I småbørnsperioden gennemgår barnet den største udvikling og læring på den korteste tid i sit liv. Samtidig sker der i mødet med kulturen – i denne sammenhæng daginstitutionen – en læring og udvikling, hvor barnet frem mod skolestart erhverver mange kulturelle og kognitive forudsætninger for at kunne indgå konstruktivt i et senere udviklingsforløb (Ringsmose og Harsløf, PPT, 4, 2010, 627).

Begrebet læringsmiljø er et eksempel på betydningen af problematiseringen af læring.

Læringsmiljøet kan fx udgøre et svar på, hvordan de pædagogiske rammer udformes mest hensigtsmæssigt derved fungere som en teknologi til at indkapsle problematisk adfærd. Gennem konstruktion af begrebet læringsmiljø analyseres den problematiske adfærd således ud den kontekst, læringen foregår i, idet ”Elevernes læring og adfærd kan ut fra dette påvirkes i en positiv retning ved at etablere hensigtsmæssige læringsmiljø og en godt tilpasset undervisning” (Nordahl PPT, 5-6, 2010, 629). Eventuel problemadfærd må således i denne optik analyseres ud fra de samlede rammer for elevernes læringsmuligheder, hvor læringsmiljøet som begreb er centralt. Læringsmiljøet positioneres som en problematisering med et særligt svar på, hvordan pædagogiske problemer bør gribes an, dvs. miljøet som begreb bliver en reaktion på noget, der antages at have været fraværende.

Læring som forpligtelse og lystfyldt potentialitet

I journalernes problemforståelser positioneres læring som en problematisering, der markerer skillelinjer mellem et indenfor og et udenfor i skolen og positionerer eleven i potentialitet.

Problematismen af begavelse i afhandlingens tidlige periode placerede derimod eleven i en statisk position: enten var eleven begavet, mindre begavet eller ubegavet. Men i nutidens diskussion af skolen ses læring som mål og middel i pædagogikken, dels kobler begreber som effektivitet og investering i human capital og desuden forbinder kropslige problematiseringer som sundhed, motion og trivsel. Som med kompetencebegrebet ophæves skellet mellem det faglige og det personlige i formateringen af eleven. Med kobling til lysten installeres læring som det, eleven skal have et begær efter. Miljøet positioneres desuden som stedet, hvor det sociale og det individuelle kan forenes i den optimale læringsituation. I både journalerne og artiklerne synliggøres læring som pædagogikkens centrale begreb i en alliance med individualiserende teknologier, selvom læringsbegrebets teoretikere argumenterer for den sociale konteksts betydning for læringen (se fx Illeris 2006).

I Bartholdssons analyser over magtudøvelse i skolen analyseres læring i lyset af den moderne venlige magtudøvelse, hvor subjektet positioneres som selvstændigt og lystorienteret: "Det at ville lære blev etableret som en normtilstand, noget, der udgjorde en ideel forudsætning for at udøve venlig magt og 'frivillig' skolepligt (Bartholdsson 2009, 101). Læringen kan derved i denne forståelse betragtes som en installation af lyst i forhold til noget, der ellers opleves som en pligt, dvs. en transformation af det disciplinære til selvledelse. Som lærende subjekt fordres eleven at tage ansvar for sig selv og sin potentialitet. At være lærende betyder vilje og pligt til at praktisere selvkendskab og at tage ansvar for at realisere sin potentialitet.

Læring som problematisering evner at forene træk fra det disciplinære dispositiv – skolens normer og værdier skal læres i form af elevens tilpasning af krop og sjæl – med træk fra ledelsesrationalitetens dispositiv, idet læringen også synliggøres gennem teknologier, hvor subjektet gennem handleplaner og evalueringer ledes til selvledelse. Læring tematiserer en overordnet betydningsramme for, hvordan pædagogiske forhold og elever problematiseres i skolen i perioden. Som det ses af journalerne fungerer læring effektivt som forskelssættende problematisering i sin forening af træk fra det disciplinære og det ledelsesrationelle dispositiv, dvs. en subjektivering, der både tilpasser eleven og forpligter hende til at tage ansvar for egen udvikling. Læring er et udtryk for det biopolitiske dispositiv – og er som sådan et redskab for en bestemt type formatering af subjekter, der passer i det postmoderne samfund, hvor kompetencer som omstillingsparathed, innovation og forandringsparathed er nødvendige for at kunne omsætte sig selv som attraktivt subjekt på arbejdsmarkedet. Skoleanalytikere, som bl.a. Stefan Herman, har analyseret læring som et biopolitisk styringsrationale, der formaterer selvansvarlige individer i en neoliberal velfærdsdiskurs (Herman 2007). Som kompetencebegrebet så kobler læringsbegrebet elementer fra en frigørende pædagogik til en moderne liberal diskurs som new public management. Set i forhold til dette biopolitiske dispositiv, er læring en problematisering, der forestår den nødvendige forskelssætning i skolen, og som er i stand til at installere den potentialitet, som er så afgørende for, at eleven kan indstille sig på at formatere sig som fleksibel medarbejder på et fremtidigt arbejdsmarked. Hvor problematisering af disciplin i den tidlige periode

virkede gennem normalisering af elever til skolens normer, så viser problematiseringen af læring, at ledelse af elever i nutidens skole også handler om at formatere det, der kan blive.

Projektarbejdet som eksempel på problematiseringen af læring

Journalerne

Projektarbejde er både stedet, hvor den enkelte forventes at formatere sin potentialitet som lærende subjekt, og stedet, hvor der produceres forskelssætninger mellem de, der evner at forvalte potentialiteten og de, der ikke gør. I journalerne positioneres eleven som administrator af egne læreprocesser, men af journalerne ses det, at netop denne positionering skaber problemer for en gruppe af eleverne. For læring som problematisering er forbundet med undervisningsmetoder og strukturer, der medfører forskelssætninger i vurderingen af elevernes muligheder for deltagelse. Pædagogiske notater vidner om, at pædagogiske metoder som gruppearbejde, projektarbejde og temauger skaber problemer for en bestemt gruppe af elever, hvilket indgår i begrundelser for at henvise de pågældende elever til specialundervisning eller indstilling til pædagogisk-psykologisk vurdering. De nyere arbejdsmetoder i skolen positionerer et lærende subjekt i et forhold til krav og udfordringer, der skal imødekommes, som det fx ses af dette indstillingsdokument til Pædagogisk Psykologisk Vurdering:

"X har behov for konstant støtte. Han er meget usikker, beder hele tiden om hjælp. Han frustreres, når han oplever, han ikke kan honorere kravene og kommer i konflikt med kammerater og voksne. X vil gerne men synes det er svært at magte. Denne situation er kendetegnende for de udfordringer, han stilles over for i bh. kl." (3.7,12).

Eleven er ikke positioneret som ulydigt objekt for disciplinering, men som selvstændigt subjekt, der i skolelivet skal honorere krav, møde udfordringer og i det hele taget magte situationer. Det kan vise sig i barnets relationer i det sociale fællesskab, hvor det at deltage i klassen kan forekomme uoverskueligt. I de tilfælde drejer det sig om forhold, der fungerer understøttende for den samlede vurdering af, om en elev bør indstilles til modtagelse af specialundervisning.

I dokumenterne, tegnes billedet af et elevsubjekt, der frustreres i sociale situationer, hvad enten disse foregår inden for eller uden for klasserummet. De nye undervisningssituationer medfører særlige skillelinjer i skolen. Med den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen stilles krav, der udfordrer de elever, der måske før nemmere havde kunnet begå sig i kraft af personlige egenskaber og faglige evner, men som ikke magter kravene til elevsubjektets navigation i det sociale felt og i løsere strukturer. En problematik, der træder frem af følgende eksempel fra en normalskole – i et pædagogisk notat.:

"Y har gået på (XXX normal-) skole siden børnehaveklassen og har fået stillet diagnosen Asperger syndrom på Bispebjerg Hospital. Vi har i alle årene modtaget støttetimer til Y, hvilke har været uundværlige og virksomme i forhold til Y's skolegang. Y er en faglig dygtig pige, hun er arbejdsom, målrettet og pligtopfyldende, men med de udfordringer der naturligt kommer på 7. klassetrin og især på de kommende klassetrin, hvor vi arbejder mere og mere projektorienteret, i grupper osv., er det utroligt svært for Y at administrere arbejdet. Ofte ender det i store konflikter med og omkring hende". (3.8,35).

Eksemplet illustrerer, at dyder som arbejdsomhed, pligtopfyldelse og målrettethed ikke rækker i den moderne skoles undervisningsformer, der fordrer navigation i det sociale felt, projektkompetencer, håndtering af kompleksitet etc. Citatet udtrykker sigende, at skolearbejdet er blevet noget, som den enkelte skal 'administrere'. Eleven positioneres som administrator af sin læreproces, der involverer realisering af egen potentialitet. I journalerne står gruppe- og projektarbejde som nogle metoder, der med deres løsere struktur skaber problemer for en bestemt type elever. Dette ses i denne udtalelse fra normalskolen:

"Undervisningsmæssigt kan X ikke længere indgå i gruppearbejde. Han bliver med det samme meget usikker, også selv om en lærer sidder ved siden af ham, og har forberedt X på, hvad der skal arbejdes med. Dette giver sig udtryk i, at han generer gruppens øvrige elever. Klassens lærere er meget bekymrede for X's socialiseringsproces, og vi oplever at X ikke længere er i stand til at etablere samspil med andre elever i et normalt undervisningsmiljø". (3.9,52).

Indtrykket af elevsubjektet, der frustreres i gruppearbejdet og i skolens sociale samspil, gentages også i dokumenterne fra specialundervisningen. Pædagogiske notater både fra en akt lærer i en specialklasse og fra et specialundervisningstilbud koblet til normalskolen – bekræfter billedet af, at gruppearbejde og friere undervisningssituationer, skaber problemer for nogle elever (3.8,50 og 3.7,8). Problemerne med gruppearbejder, projektarbejder og løsere strukturer er problemstillinger, der går på tværs af normalskolen og specialundervisningen og fungerer forskelssættende for eleverne.

Samme billede ses i den pædagogisk psykologiske vurdering, der ligeledes beskriver, hvordan nye undervisningsformer skaber skillelinjer i nogle elevers mulighed for deltagelse i undervisningen. Her ses det, hvordan de løsere strukturer, som ustrukturerede legesituationer, projektarbejde og gruppearbejde indebærer øgede faglige og sociale krav og i sin konsekvens nye forskelssætninger. Men ikke alle magter positioneringen som administrator af egen læreproces. Her træder skolepsykologien til og legitimerer specialpædagogisk bistand for at skabe struktur, forudsigelighed og overblik for denne gruppe af elever.

Artiklerne

Det er kun to artikler i Folkeskolen, der tematiserer projektarbejdet. I den ene positioneres projektarbejdet positivt som noget, der kan skabe lyst til læring. Den anden artikel kritiserer

projektarbejdet som et fænomen, der producerer adskillelse og reproduktion af social ulighed. Fælles for artiklerne er, at de begge baserer sig på forskning i projektarbejdets betydning i skolen. I den overvejende positive artikel hedder det:

"Eleverne er glade for projektopgaven. De oplever den som en god afslutning på hele skoleforløbet. De synes, det er dejligt at arbejde selvstændigt, og oplever det som en mulighed for at få lov at vise, hvad de kan. Projektformen gør det muligt at spille sammen med de andre. Den enkelte deltagers indsats gør en forskel, og samarbejdet i projektgruppen gør resultatet endnu bedre" (Thejsen, FS 18,2005:24).

Projektarbejdsformen har med sin samarbejdende form et demokratisk islæt. I artiklen interviewes ph.d.-stipendiat Karen Andreasen, der bliver spurgt om eleverne i skolen får lige meget ud af projektarbejdet:

"Alle elever får meget ud af det. Det er den klare melding fra både elever og lærere. Det svarer også til, hvad jeg har registreret undervejs. Men de fagligt dygtigste og socialt stærkeste er bedst til at udnytte de muligheder, der ligger i opgaven, fuldt ud. De elever, der er fagligt svagere, har i højere grad brug for støtte til at klare de udfordringer, projektformen stiller. Men alle de elever, jeg har observeret og interviewet, har knoklet på med stor energi, og det faglige niveau var fint" (Thejsen, FS 18,2005, 24-25).

Artiklen, der bærer overskriften: "Elever går til projektopgaven med stor lyst", positionerer projektarbejde som noget lystfyldt, der skaber mulighed for individuel udfoldelse og selvstændighed, om end der er blik for behovet for mere struktur, når det gælder de svagere elever. Projektarbejdet positioneres her som en metode, hvor det ressourceorienterede og lystfyldte går op i en højere enhed med det at knokle og være fagligt og socialt stærk. Helt anderledes er det med positioneringen af projektarbejdet i interviewet "Lærerne fremmer ubevidst social sortering", der baserer sig på en bog om undersøgelse af et projektforsløb med tre 8. klasser foretaget af Camilla Gregersen og Stinus Storm Mikkelsen, der er cand. mag.'er i pædagogik og socialvidenskab. I det analyserede forløb har lærerne valgt fri gruppedannelse, hvilket ifølge Gregersen forstærker de sociale forskelle internt i klassen:

"Eleverne vælger ud fra princippet om, at lige børn leger bedst. Forfatterne har elevernes karaktergennemsnit med i beskrivelsen, og tendensen er klar. Undervejs giver flere lærere udtryk for, at nogle ikke burde være i gruppe med hinanden, da de "er lige dårlige begge to", men lærerne griber ikke ind i dannelsen af grupper. Hverken da det sker eller senere. De elever der står alene tilbage, enten fordi de ønsker at være alene, eller fordi ingen ønsker at være i gruppe med dem, bliver heller ikke inddraget af lærerne". Og da lærerne taler om, hvem de to drenge med faglige problemer kunne tænke sig at være i gruppe med, er det andre elever med faglige eller sociale problemer." (Lauritsen, FS 6,2008, 24).

Her positioneres projektarbejdet som forskelssættende, og i det sidste citat fremtræder det som en avanceret form for adskillesesteknologi, der effektivt synliggør elever, der overvejes

visiteret til PPR eller specialundervisning. I artiklen gengives en af lærernes udtalelser under projektarbejdet:

"Principielt må vi slet ikke blande os i deres arbejde. Vi må kun iagttage. Det kan være svært at se, hvis de spilder tiden. Det ligger dybt i lærergerningen at gribe ind, men de skal jo lære det. Det hedder ansvar for egen læring og det står i folkeskoleloven. Vi slipper dem ikke helt nu, men det skal vi jo i 9., så vi er nødt til at forberede dem. De elsker det jo også, de er jo helt vilde." (Lauritsen, FS 6,2008, 26).

Gregersen og Mikkelsen gør en pointe ud af, at 'ansvar for egen læring' netop ikke står i Folkeskoleloven, men at det derimod ligger som fortolkningsramme i lærernes forvaltning af undervisningen. Det fremgår, at parolen ansvar for egen læring kan fungere udskillende i undervisningen. Projektarbejde positioneres i en akse mellem lystfyldt, der bidrager til læring, og som noget forskelssættende og stigmatiserende, der bekræfter sociale forskelle og fastholder nogle elevers faglige problemer. Projektarbejdet, som det træder frem i de omtalte eksempler, viser forbindelser til problematiseringerne af læring og socialitet.

Projektarbejdet som væksthus for potentialitet

Hvor journalerne viser de frie undervisningsformers forskelssættende betydning, så er der i skoledebatten i Folkeskolen mindre opmærksomhed omkring projektarbejdet. Gruppe- og projektarbejde forbindes med 70'ernes kritisk frigørende pædagogik, hvor begreber som deltagelse, demokrati og solidaritet betones. Derfor kan det ligne et paradoks, at eksemplerne fra journalerne viser, at projektarbejdet og lignende løsere undervisningsformer skaber problemer for en bestemt gruppe af elever. Det kan handle om, at projektarbejdets sociale dimension udfordres, når individualisering slår igennem i skolen. For ifølge forfatterne bag bogen "Pædagogikken og kampen om individet" er individualisering blevet den nye normalitetsdiskurs, der i 00'erne slår igennem i alle niveauer i uddannelsessystemet, trods den frigørende pædagogiks idealer, som de kommer til udtryk i fx projekt- og gruppearbejdet (Krejsler 2008). Konsekvensen af individualiseringen betyder, at såvel den professionelle som eleven i stigende grad i tillæg til faglige kompetencer må udvikle en personlig forankret læringsstil, der bryder skellet mellem offentlig og privat. Det medfører, at en lang række pædagogiske praktikker som evalueringer, logbøger og projektarbejdsformen sætter dagsordenen for, hvordan den enkelte formaterer sig selv som lærende subjekt. "Forestillinger om individualitet og autonomi indgår her som uhyre produktive elementer, når det enkelte individ skal lære at opfatte det, som han forventes at gøre, som havde han selv valgt at gøre det (Krejsler, 2003/2001)." (Krejsler 2008, 68).

Hvad er det særlige ved projektarbejdet som magtudøvelse? Ifølge forfatterne til den nævnte bog er projektarbejdsformen egnet som tidstypisk styringsmekanisme, fordi den forener det offentlige med det private og det faglige med det personlige i sin måde at virke på. Med sin karakter af selvbestemmelse og autonomi for individerne gøres udøvelsen af magten mindre

synlig for deltagerne. Projektarbejdsformen beskrives som en blød magtteknologi, hvor eleven positioneres som selvstændig aktør i sin læreproces. Som det kunne ses i journalerne, er det netop positioneringen som selvstændig aktør eller administrator, der producerer problemer, når løsere strukturer som gruppearbejdet, projekter og fokusuger skal håndteres.

Som med projektarbejdet har gruppearbejdet indbygget et dilemma i sig mellem den alternative pædagogiks frigørende idealer og disciplinering til arbejdsmarkedet. Dette dilemma bevirker ifølge Klaus Nielsen, at man kan tale om gruppearbejdets 'skjulte læreplan', (Nielsen 2008, 131). Dilemmaet består i, at gruppearbejdet på den ene side vægter den alternative pædagogiks idealer om autonomi og samarbejdsevne, men at gruppearbejdet samtidig er forankret i institutionel og samfundsmæssig ramme, der skal formatere eleverne som fleksible og funktionelle sociale individer, der kan løse opgaver på et omstillingsorienteret arbejdsmarked. Hvor gruppearbejdet legitimeres gennem sit ophav i en frigørende pædagogisk tradition, fungerer det som en magtudøvelse, der disciplinerer individerne i en individualitet, hvor de gøres 'fleksible' til arbejdsmarkedet. Følges dette ræsonnement i forhold til denne afhandlings eksempler fra journalerne, synliggøres det, at de løsere strukturer som fx gruppearbejdet producerer en adskillelse mellem de elever, der formår at formatere sig som fleksible individer og administratorer af egen læreproces, og dem der ikke gør.

Projekt- og gruppearbejdets betydning kan ses som funktion af det Fogh Jensen har kaldt projektdispositivet som et styringsrationale, der karakteriserer måden, hvorpå mennesker indgår i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Fogh Jensen 2005). I dette dispositivs logik er industrisamfundets bånd i det postmoderne samfund afløst af passagen som en ny norm – en frihed – den enkelte må lede sig selv i forhold til. Passagen som symbolik betyder, at man som individ hele tiden befinder mellem ting, fx passerer mellem forskellige projekter. I lighed med de nævnte skoleanalyser bliver projektet "en kanal, hvor privatsfæren og arbejdssfæren løber over i hinanden." (Fogh Jensen 2005, 302). Som i Klaus Nielsens analyse af gruppearbejdet forbindes projektet også her med Richard Sennetts analyser af behovet for det fleksible menneske (Sennett 1999). "Problematismen af projektet er svaret på spørgsmålet: Hvordan sikre stadig hurtigere fornyelse? Projekt og netværk er den sociale håndteringsmodel, der opleves som permanent passage og fleksibilitet" (Fogh Jensen, 2005, 304). Jf. undersøgelsen af projektarbejdet i journalerne og artiklerne er projektdispositivet et rationale, der i skolen virker differentierende i forhold til eleverne. Projektarbejdet positioneres som et muligt væksthuse for potentialitet, men det er også her det afsløres, når potentialiteten er fraværende. Ligesom med projektet er potentialiteten noget igangværende uafsluttet, der afventer realisering. Det er her, at eleven ventes at formatere sig som lærende og socialt subjekt.

Problematismen af det sociale

Journalerne

I dokumenterne fra skolen og specialundervisningen ses det sociale betydning for problemforståelserne og forskelssætningerne. Det sociale er en tidstypisk måde at tale om elever på, der udgør et parallelt spor i forhold til det faglige. Det sociale refererer hverken til fællesskab, værdier eller solidaritet, men til en vurdering af de enkelte elevers egnethed som sociale subjekter. Diagnosen er ofte stedet, hvor betydningen af denne egnethed ses mest eksplicit. Den sociale problematisering medfører, at eleverne positioneres som sociale subjekter, der bl.a. forventes at demonstrere selvkendskab. De forskellige forventninger optræder i en række former i journalerne, i betydningen af at kunne indgå i socialt samspil, at kunne afkode gruppens og klassens fællesskab, at kunne læse sociale spilleregler osv. Det sociale roses, når det er der, og det beklages, når det er fraværende. Det sociale indgår i vurderinger af eleverne, som argument for eksklusion til specialundervisning, som et forventeligt output for den enkelte elev og fx som eksplicit del af curriculum på specialskolerne. Det fremgår fx af punkter i dokumenterne såsom beskrivelse af sociale/emotionelle funktioner hos eleven/klassen, status: socialt samspil (som led i en individuel undervisningsplan for en elev) etc. De forskellige afarter af det sociale betyder, at det giver mening at tale om det sociale som en problematisering, dvs. at pædagogiske oplevelser og erfaringer knyttes til socialitet, at det sociale udgør et gennemgående blik i almen- og specialpædagogikken i den nye periode, som leder tiltag og løsninger, og som også leder forskelssætninger blandt eleverne.

Hvordan fremtræder det sociale da i journalerne, og hvordan fungerer det problematiserende og forskelssættende i forhold til eleverne? I normalskolen træder betydningen af det sociale tydeligt frem i forbindelse med elever, der er diagnosticeret med ADHD og Aspergers Syndrom. De har nemlig langt sværere ved at honorere problematiseringens krav om at være socialt subjekt og risikerer derved langt nemmere at fremstå som mislykkede sociale subjekter, uanset deres øvrige faglige kunnen. En pige med diagnose, som modtager støttetimer, beskrives fx således i en skoleudtalelse fra normalskole:⁴⁴

"Y er en faglig dygtig pige, hun er arbejdsom, målrettet og pligttopfyldende, men med udfordringer der naturligt kommer på 7. klassetrin og især på de kommende klassetrin, hvor vi arbejder mere og mere projektorienteret, i grupper osv., er det utroligt svært for Y at administrere arbejdet. Det sociale i gruppearbejdet fylder utroligt meget både for Y og dem hun arbejder sammen med" (3.8,35).

Fagligt lykkes pigen i sin arbejdsomhed, målrettethed og pligttopfyldelse, værdier der stort set kunne beskrive kravene til individet i industrisamfundet, men pigen magter ikke kravet om

⁴⁴ Bemærk at citatet også er brugt som eksempel i afsnittet 'Gruppe- og projektarbejdet' som forskelssætning.

socialitet og at være administrator for egen arbejdsindsats. På baggrund af ovenstående vurdering søges der i skoleudtalelsen ekstra ressourcer til Y's skolegang:

"Jeg anser det derfor indeholdende store problematikker for Y at kunne fortsætte på en almindelig folkeskole uden ekstra ressourcer til at hjælpe hende igennem både hverdagen og projekter. Sociale funktioner: Hvordan fungerer eleven i sociale sammenhænge, i frikvarter, leg og i spisesituationer? Y vil utroligt gerne være en del af sociale sammenhænge, men har meget svært ved at knytte bånd til mere en én, højst to veninder (...) dette er også gældende for de voksne der er omkring Y. Y har svært ved at navigere i de sociale grupper i skolesammenhænge og bliver nemt distraheret og kommer i konflikter med de andre" (3.8,35).

Vurderingen af elevens kompetence til socialitet vurderes ikke kun i forhold til klasserummet og undervisningssituationen, men omfatter en samlet bedømmelse af eleven som socialt subjekt, hvilket i ovenstående tilfælde handler om at kunne navigere i fællesskabet. Dokumentet synliggør projektdispositivets og det ledelsesrationelle dispositivs blik på pigen, og i dette blik falder hun igennem, da hun ikke magter tidstypiske skolekrav som at kunne udøve selvledelse, være administrator af egen arbejdsindsats eller at kunne navigere i gruppen.

Kend dig selv – og din potentialitet som socialt subjekt

Kend dig selv – kan fortolkes som et imperativ i den sociale problematisering, idet manglende selvindsigt er medlegitimerende for eksklusion. Derfor er sociale kompetencer og spilleregler også et tilbagevendende punkt i det, som det idealiserede sociale subjekt forventes at kunne magte. Den sociale problematisering omfatter evne til samarbejde, at kunne læse de sociale spilleregler i klassen, at kunne indgå i dialog med de voksne og at kunne indgå i gruppearbejdet. Elevers problemer iagttages og spottes i den sociale problematiserings logik, fx som her i en udtalelse fra en børnehaveklasseleder:

"For mig at se er det som Y har brug for er at lære "spilleregler" for at danne nye venskaber, i leg og samvær i gruppen. Hun skal lære at hun er god nok, men at andre også har en mening om tingene og at man nogen gange må gå på kompromis. Hun er krævende når vi laver opgaver, for hun skal hele tiden bekræftes. Hun skal lære at stole på sig selv, og måske også søge hjælp hos andre børn. Hun skal lære at spille spil med nogle faste regler, uden at snyde. Lære hvordan man bedst kommer til at lege med nogle der er godt i gang med en leg, uden at de opfatter det som drilleri. Lytte til andre! Og selv bidrage." (3.7,41).

Den sociale problematisering betyder, at elever befinder sig i en lærende position i forhold til det sociale med risiko for udelukkelse, når dette ikke mestres. I en kombination med læring som problematisering arbejdes med det sociale som en potentialitet den enkelte tænkes at udvikle. Den sociale problematisering omfatter et blik på et subjekt, der vurderes efter selvværd, behov for anerkendelse og evnen til at kunne udvikle sig i sociale relationer. Eleven må være i stand til at formatere sig selv og sin potentialitet som socialt subjekt. Det sociale er i

dokumenterne et parameter for en vurdering af, hvornår man som elev lykkes i skolen. Det ses i denne skoleudtalelse, som indeholder en individuel undervisningsplan for en elev:

"Status: Socialt samspil: problemer med at etablere samspil med jævnaldrende. Svært ved at tolke/følge signaler i 1:1 situationer og med andre elever i gruppesammenhæng. Mål: Etablere samspil med jævnaldrende og udvikle kammeratskaber. At kunne tolke/følge sociale signaler i 1:1 situationer." (3.8,52).

Den sociale problematisering betyder, at elevsubjektet må kunne forholde sig reflektivt til den anden i relationen, hvad enten det drejer sig om et andet elevsubjekt eller lærersubjektet. Disse 1:1 situationer, som de kaldes, viser sig gerne problematiske for eleven. I en indstilling til pædagogisk psykologisk vurdering beskrives en elev, hvis:

"hele skoleforløb har hidtil været præget af store følelsesmæssige udsving med voldsomme reaktioner, hvor han er umulig at nå" (...) "Vi har forsøgt alle mulige tiltag. Være faste, genkendelige, konsekvente voksne, være lyttende og forstående. Nogen gange stiller vi færre faglige krav end til de andre børn. Han kan overhovedet ikke indgå i en samarbejdsrelation med de andre børn." (3.7,48).

Den sociale problematisering betyder, at eleven er partner i samarbejdsrelationer – at løse opgaver i et fællesskab bliver en samarbejdsrelation. Disciplinærmagten fungerer her ikke qua en hierarkisk positionering af elev/lærerforholdet, men snarere gennem en omsorgsfuld pastoralmagt, hvor læreren træder frem med relationsarbejde og omsorg, der skal lede den enkelte til selvomsorg.

De pædagogisk psykologiske vurderinger af børnene viser det sociale som en måde, hvorpå pædagogiske problemer iagttages, og hvorfra forskelle konstrueres. Her ses, at det at befinde sig i det sociale felt er en af de betydningsfulde udfordringer for individet i institutionslivet, og i særlig grad det individ, der befinder sig på grænsen af eksklusion. Det sociale som felt indgår i de professionelle problemforståelser og som del af det blik, der spotter børn i vanskeligheder. Social kompetence vurderes derfor positivt også i skolepsykologiens vurdering af børn i børnehaven (se fx 4.6,19). Der arbejdes med tiltag til at styrke det sociale både hos enkelte elever og i elevfællesskabet, fx nævnes "Cooperative Learning" som metode til at fokusere på læring i gruppen (4.4,41), eller konfliktløsning som metode i arbejdet med elevernes sociale problemer. Metoder, der fungerer som formaterende selvteknologier i individets arbejde med at formatere sig som socialt og lærende subjekt.

Socialfag – 'om begrebet venskaber' på specialskolerne

Det sociale betydning som normalitetsforventning på specialskolerne ses af de mål, der stilles til eleverne og i, at det sociale udgør et selvstændigt fag. At arbejde med det sociale er blevet specialpædagogik. Faget socialfag indgår i en af skolernes curriculum, og det handler

bl.a. om, at eleverne fx bevidstgøres om håndtering af konflikter, måder at møde andre på og det at indgå i grupper, dvs. sociale formateringsstrategier. I en beskrivelse af faget hedder det:

"I socialfag modtager eleverne dels fællesundervisning, når det omhandler fælles emner og dels eneundervisning, hvor det omhandler individuelle behov, f.eks. selvindsigt, trafiktræning og begrebet venskaber. Eleverne har en ugentlig socialfagslektion, men socialfag inddrages ligeledes på flexure og efter behov." (5.4,52).

Socialfag er et fag, der i forlængelse af undervisningen i de mere fagfaglige fag som dansk, matematik etc. konstituerer eleven som socialt subjekt i forhold til skole- og samfundsmæssige normer. Socialfag retter sig mod individet og selvet. Atter kan iagttages den periodetypiske sammenhæng mellem det individuelle og det sociale. Af faget fremgår det, at det sociale handler om at møde den enkeltes behov. Som på normalskolen er det sociale et parallelt spor til det faglige, som individet vurderes i forhold til: "Vi oplever, at X rykker sig fagligt, og han fungerer godt i klassen, men vi skal dog forsat have fokus på hans sociale adfærd," står der i en skoleudtalelse fra en af skolerne, hvor også elevgruppens behov for struktur og forudsigelighed understreges (5.7,10). Skabelsen af struktur og forudsigelighed er en hjørnesteen på specialskolerne med de problemstillinger eleverne har. *Socialt samspil* er også et pkt. til evaluering i en af de standardiserede elevplaner. Der arbejdes fx med tilpasning af elevernes adfærd, hvor en elev fx tidligere har tiltalt:

"både elever og personale i nedsættende vendinger, hvis han har følt at de sociale omgivelser har stillet relativt store krav til hans fleksibilitet, faglige engagement eller andre forhold som har presset ham emotionelt". Her understreger elevplanen den modning, afklarethed og ro som eleven har opnået i forhold til den tidligere "kaotiske sociale adfærd" (5.6,46).

Disciplinærmagten virker som tilpasning, og normalisering kunne være den umiddelbare fortolkning af dette eksempel. Men ikke i form af individets indordning til institutionelle strukturer. Snarere ses positioneringen af det frie selvstændige individ, der er modnet og afklaret, efter at have arbejdet med sig selv. Muligvis gennem de nævnte konfliktløsningsstrategier, der har til hensigt at bevidstgøre den enkelte om sin adfærd og skabe nye og mere positive kontakter (se fx 5.7,45 og 5.6,46). Det sociale subjekt, der efterlyses, har bevidsthed om sine konflikter, kan imødegå dem hensigtsmæssigt fx ved at trække sig og har udviklet bevidsthed om, hvordan man møder dem. I skolens elevplan handler det fx om at reflektere sig selv som et socialt subjekt:

"Når X har overskud, og er i godt humør kan han ofte overskue mange ting samt forholde sig empatisk til sin omverden og verbalt udtrykke stor selvrefleksion", men denne proces er ikke altid nem og skabelsen af det socialt reflekterende subjekt går gennem bekendelse: "Det kan være svært at snakke med X om hvad han går og føler og tænker og det er meget svingende hvor villig X er til at deltage idet han generelt har stor modstand mod at involvere os (skolen) i hans liv uden for skolen". (5.4,49).

Den sociale problematisering anviser en løsning, der går gennem individuelt terapilignende arbejde, og det at blive dueligt socialt er et specialpædagogisk mål. Det sociale subjekt på specialskolen er subjektet, der er bevidst om sine udfordringer og disse trænes på skolen gennem brug af sociale strategier, der kan hjælpe eleven til at skabe relationer i mødet med andre mennesker (5.3,45). En sådan strategi er bekendelsen, hvilket fx ses i blikket på denne elev, der har problemer i gruppen: "X kan spontant fortælle om sine egne følelser" (...) "det virker som om han er blevet mere bevidst om sine vanskeligheder". (5.3,45). Vejen til det sociale går gennem det individuelle, hvor bekendelsen her er værktøjet. At kunne fortælle om sine følelser er første skridt og et vigtigt pædagogisk succeskriterium i formateringen af personligheder til sociale subjekter. Dette vil blive fulgt op i anden del af kapitlet, der behandler forskellige teknologiers formatering af elevsubjektet.

Artiklerne

I artiklerne er det sociale væsentligt anderledes problematiseret end i journalerne. Det sociale problematiseres her som svar på imødekommelse af erhvervslivets behov. Hvor journalerne afspejler problematiseringen af det sociale som noget, der mangler, så problematiseres det sociale i artiklerne ofte i en ubetinget positivitet, som et svar på en lang række spørgsmål. Fx bliver arbejdet med sociale kompetencer svaret på arbejdsmarkedets behov for fleksible personligheder, der evner at arbejde i teams og løse opgaver selvstændigt. Det sociale problematiseres desuden som metode til at uddanne demokratiske medborgere, der forstår at kommunikere lyttende og optræde empatisk, dertil er det sociale et svar på en uro, som nødvendiggør, at metoder som trin-for-trin bringes i spil og formaterer eleverne (og særligt de urolige) til at være bevidste om sociale adfærdsregler, kommunikation eleverne imellem og i det hele taget skabelsen af en social kultur i klassen. Den sociale problematisering drejer sig (netop) ikke om en genkomst af værdier som solidaritet og fællesskab, men om individuel kvalificering i betydningen: at kunne formatere sig i individualiseret socialitet.

Som med læring indgår den sociale problematisering i en række forskellige konstellationer og som en reaktion på flere forskellige behov. Det indeholder en elasticitet, der som læringsbegrebet gør det velegnet som svar på en række forskellige forhold. Trivsel er centralt i problematiseringerne af såvel problematiseringen af det sociale som af læring. Det sociale i form af begrebet trivsel problematiseres som en afgørende og nødvendig forudsætning for læring. Fx problematiseres tilstedeværelsen af sociale kompetencer som et gennemgående eksempel på det gode læringsmiljø (Nordahl PPT nr. 5-6, 2005, 643-645). Miljøet positioneres som ramme for det sociale vækst. Efterstavelen miljø producerer legitimitet, når det skal betones, at noget er godt, på linje med efterstavelserne rum og fællesskab.

Det sociale betydning fremstår – som med læring – som en problematisering af forhold, der grundlæggende ikke opponeres imod, dvs. det optræder som grundlæggende forudsætning for, hvordan pædagogik og pædagogisk arbejde bør indrettes og som en måde, som dette arbejde må orientere sig imod. Fx problematiseres det sociale af erhvervslivet som noget, der

udelukkende kan komme skolen og eleverne til gode. I en udtalelse fra Novo Nordisks direktør hedder det, at: "Danske unge skal adskille sig fra jævnaldrende indere og kinesere ved at besidde den for skandinaver unikke evne til at indgå i team – uden at miste evnen til kritisk stillingtagen og faglige ageren" (Krogsgaard, FS 20-tema 2006 (særnummer), 58). Samarbejdsånd positioneres i artiklen som en nødvendighed i skolen for, at Danmark kan bevare sin position som videnssamfund i globaliseringen, hvor der er hård konkurrence fra lande med lave produktionsomkostninger. Samarbejdsånden bliver som målet for skolens formatering af elever, der kan sikre landets fremtid, kombineret med faglighed forstået som opprioriteringen af de naturvidenskabelige fag i skolen. En lignende problematisering af det sociale kan læses i et interview med Dansk Industris uddannelseschef, som sidestiller de sociale kompetencers betydning med det faglige og det personlige:

"Den sociale kapital – de fælles værdier og tro på love og regler, tillid til andre og tro på, at samfundet fungerer – skabes i folkeskolen. Resultatet er unge mennesker, som er mere sociale robuste end i de fleste andre lande. Det er en meget stor kvalitet" (...) "Der er mange, der gerne vil splitte skolen, men vi skal beholde den som en central værdiinstitution. Det er rigtigt ud fra et moralsk og politisk synspunkt, og fordi de sociale kompetencer er meget værdifulde for virksomhederne." (Kaare, FS 1, 2000, 13-14).

Det forstås videre af interviewet, at behovet for fleksibilitet på arbejdsmarkedet ikke står i modsætning til et stærkt socialt værdifællesskab i skolen. Det sociale begrundes ud fra, at det skaber stærke individer, der kan bruges på arbejdsmarkedet. Derfor kan det betale sig at investere i det sociale, fordi det kan formatere de særlige elevsubjekter, der er duelige på arbejdsmarkedet. Problematiseringen af det sociale træder frem som et svar på tidens udfordringer og som en måde, hvorpå skolen må skabe elevsubjektet. Men ligger her også kimen til forskellssætning i skolen, idet den skrøbelige/sårbar elev kan have vanskeligere ved at lade sig formatere som socialt robust og dermed arbejdsmarkedsegnet.

Sociale formateringsstrategier

Den sociale problematisering kan identificeres som en målsætning om at skabe demokratiske borgere, der forstår at begå sig i fællesskabet, hvilket samtidig forebygger mulig mistrivsel i klassen, dvs. klassemødet har en forebyggende og sikkerhedsskabende funktion. I omtalen af en bog,⁴⁵ skrevet af tre lærere, beskrives klassemødet, som en FN inspireret struktur, hvor stolene står i cirkler, og eleverne skal findes fælles løsninger konflikter opstået i klassen eller i skolen: "Klassemødet er også opdragelse til demokrati, for demokrati er det sted i samfundet, hvor man lærer at fungere i et forpligtende fællesskab", uddyber en af lærerne (Ravn, FS 23, 2006, 11). For at klassemødet kan fungere kræves stram styring fra læreren, og der lægges regler for, hvordan kommunikationen skal foregå. Målet er udvikling af elevernes sociale kompetencer: "På klassemødet lærer børn, at vi er forskellige, de lærer at tale direkte til hinanden, se hinanden i øjnene og lytte aktivt. Men lærerne lærer også af klassemødet og

⁴⁵ Anette Thulin, Helle Høiby og Marianne Levin: Fællesskab mod mobning – grundlag for trivsel, Dafolo, 2008.

kommer tæt på de mange personligheder i klassen (Ravn, FS 23,2006, 11). Klassemødet som metode formaterer eleven som demokratisk medborger, men i denne funktion kan klassemødet også ses som potentielt forskelssættende, hvor nogle elever ikke formår at formatere sig som demokratisk medborgere.

Et lignende tiltag for at producere sociale kompatible individer og for at forebygge konflikter findes i metoden trin-for-trin, hvis mål dog ikke eksplicit er at skabe demokratiske medborgere, men først og fremmest synes at have fokus på at formatere sociale individer i skolen, således at konflikter og mobning undgås, dvs. i denne analyses optik en form for sikkerhedsforanstaltning. Trin-for-trin er støttet af Undervisningsministeriet og Socialministeriet med 600.000 kr., og baggrunden for at mange skoler har valgt det, er Undervisningsmiljøloven, der kræver, "at skolerne synliggør deres arbejde med børns trivsel" (Jakobsen Bøye, FS 16/17 2006, 12). Baggrunden synes at være det politiske fokus på urolige børn. Formålet med programmet og effekten af det beskrives af en af dem, der har udviklet programmet i Danmark til at være:

""Trin-for-trin" vil lære børn empati, impuls kontrol og problemløsning. Eleverne skal gennem et systematisk tilrettelagt forløb gennemgå følelser og lære, hvordan det er bedst, de reagerer på egne følelser og deres kammerater, når de for eksempel bliver kede af det eller vrede." (Jakobsen Bøye FS 16/17, 2006, 11).

Set i denne afhandlings optik er metoden en noget nær perfekt måde at formatere urolige og problematiske elever på og desuden en måde, hvorpå samfundet kan sikre sig mod fremtidige urolige elementer. En skoleleder fremhæver de positive erfaringer: "Det hjælper skolen til at sætte social læring på dagsordenen og har en positiv virkning på hele skolemiljøet" (ibid., 13), mens andre som fx professor Stig Brostöm kalder det en "pædagogikpakke" og "peger på, at børn bedst udvikler sociale kompetencer, der hvor mennesker er sammen om væsentlige og meningsfulde gøremål, der tvinger børnene til samarbejde og gensidig hensyntagen i naturlige sammenhænge" (ibid., 14).

Uanset holdningen til trin-for-trin er det værd at notere, at også kritikken af den anerkender den præmis, der drejer sig om, at skolen bør udvikle sociale kompetencer. Såvel i beskrivelserne af 'klasse mødet' og i 'trin-for-trin' ses således denne grundlæggende forståelse af betydningen af, at skolen bør formatere sociale subjekter. I beskrivelserne af behovet for trin-for-trin som metode indgår begreber som "ro og orden i skolen" og "skolen træner børn i god opførsel" etc. (ibid., 12), dvs. den sociale problematisering indeholder aflejringer af både det disciplinære og det sikkerhedsskabende dispositiv.

Trivsel og det sociale optræder som hyppige problematiseringer, dels som selvstændige mål for eleven, klassen og skolen, dels i forbindelse med læring. Trivsel problematiseres af forskeren Hans Henrik Knoop som forudsætningen for læring (Kaare, FS 1,2010, s.12), og i

projektet godskole.dk⁴⁶ arbejdes ud fra en spørgeskemaundersøgelse, der undersøger elevernes trivsel, som et grundlag for deres potentiale til at lære (Stanek FS 24, 2007, 8). Trivsel problematiseres som et grundlæggende vilkår for, at læring kan finde sted.

Forskellige sociale praktikker forebygger eller har til hensigt at skabe trivsel for eleverne: trin-for-trin, anti-mobbekampagner og konfliktløsningsmetoder. Disse kan i denne sammenhæng nævnes som den sociale problematiserings skyggesider, dvs. som teknologier, der træder i kraft, når den sociale formatering af eleverne ikke forløber som forventet. Metoderne forholder sig kompensatorisk i forhold til den sociale problematisering, idet de er teknologier til udbedring af sociale forhold. Fx optræder konfliktløsning som kompetence fremstår i tidsskriftet Folkeskolen. I en artikel foreslår en konfliktkonsulent, at "konflikthåndtering bliver en del af læreruddannelsen", både af hensyn til lærere og børn: "Kan vi give dem noget mere værdifuldt end tillid til, at de selv kan klare livets problemer, fordi de ved hvordan." (Christy, FS 47, 2005, 42).

Det sociale – som individualiseret socialitet

Problematiseringen af det sociale i perioden er kendetegnet ved at være en individualiseret socialitet. Det sociale er centralt – ikke som medium for solidaritet, men som individuel strategi i skolen og på arbejdsmarkedet. Journaler viser betydningen af, at elever kan formatere sig som sociale subjekter, hvis udskillelse skal undgås. Det foregår ikke gennem en objektgørende tilpasning, men i en proces, hvor eleven ledes til et selvarbejde med sin potentialitet. Det sker gennem konfliktløsningsmetoder, individuelle elevplaner, og samtalen som refleksionsredskab og for specialskolens vedkommende gennem faget socialfag – teknologier, hvor arbejdet med elevens følelsesliv bliver fuldkommen essentielt. I et sigte mod elevens tilegnelse af social kompetence arbejdes med en palet af individualiserende teknikker, hvor målet er compensation for den udskillelse, som den sociale problematisering har foreskrevet. Formateringen foregår ikke via læreren i en monologisk envejskommunikation, men i en ageren, hvor læreren med relationsarbejdet som periodetypisk værktøj træder ind i en oversættelsesposition mellem den enkelte og fællesskabet.

I journalernes forskelssætninger er det sociale karakteriseret ved at være noget, der mangler, hvor artiklerne problematiserer socialitet som efterstræbelsesværdigt ideal for eleverne, lærerne og skolen. Socialitet er en central skolemæssig værdi, og derfor må eleverne evne at formatere sig som sociale subjekter for at undgå eksklusion. Et paradoks, der understreges af, at eksklusionen af elevernes søges kompenseret gennem de individualiserende teknikker, der søger at genpositionere den ekskluderede elev som socialt subjekt.

⁴⁶ "Tanken bag godskole er at hjælpe lærere med at sikre, at eleverne både bevarer og udvikler lysten til at lære i skolen." (Stanek, FS 24, 2007, 8). Godskole.dk er et elektronisk evalueringsredskab til skoler med 40 spørgsmål, der evaluerer sammenhængen mellem elevernes trivsel og læring. Det baserer sig på positiv psykologi og er udviklet af Hans Henrik Knoop og Svend Erik Schmidt.

Et spørgsmål som problematiseringen af det sociale rejser er: hvorfor socialitet er blevet en måde at tale om pædagogik på? Hvorfor har det sociale fået en så afgørende betydning i vurderingen af, hvorvidt et barn hører til inden for normalskolens rammer? For betydningen af det sociale i skolen kan ifølge Øland ikke kun forklares på baggrund af 1970'ernes samfundsmæssige orientering i skolen, eller de kritisk frigørende pædagogikker (Øland 2007). Det sociale fokus på personlig udvikling kan til dels fortolkes som udtryk for en personliggørelse og terapeutisering af den pædagogiske kultur, men den sociale problematiserings opkomst er primært et udtryk for ændrede vilkår på arbejdsmarkedet, i uddannelsessystemet og i samfundet. Problematisering af det sociale får betydning, fordi evnen til socialitet er blevet et uomgængeligt krav på arbejdsmarkedet, derfor må hver enkelt være i stand til at kunne formatere sig som socialt subjekt. Hvor det sociale før var udtryk for et værdifællesskab, der indebar solidaritet, er det i 00'erne blevet til noget, der forskelsætter og individualiserer.

Som det er fremgået i analysen fungerer det sociale som begreb som en meget stærkt legitimerende problematisering, fordi det kan indgå i mange konstellationer, og fordi det i lighed med problematiseringen af læring, vanskeligt kan modargumenteres. Problematiseringen af det sociale peger på, hvordan et biopolitisk dispositiv positionerer individualiseret socialitet som det ideal, den enkelte og befolkningen bør tilstræbe, og som samtidig fungerer normaliserende, regulerende og ekskluderende i forhold til de elever, der ikke formår at manifestere sig som de sociale subjekter, den sociale problematisering positionerer dem som.

Refleksivitet som problematisering

Journalerne

Afsnittet analyserer refleksivitetens betydning i forhold til det, Bartholdsson har kaldt den venlige magtudøvelse (Bartholdsson 2009). Af journalerne fremgår det, at eleverne evalueres på baggrund af deres evner til refleksion både i forhold til sig selv, i forhold til lærerne og i forhold til klassefællesskabet. At 'reflektere' fremgår eksplicit i journalerne, men også i vurderinger af eleverne i forhold til: at kunne overskue konsekvenser af handlinger, ansvarlighed i forhold til kammerater, at kunne tænke i løsninger, vilje til at se egen rolle i konflikter etc. Derfor står refleksivitet i journalerne som en problematisering, der skaber et indenfor og et udenfor. Refleksivitet som problematisering positionerer eleverne som forhandlende, ansvarlige og refleksive subjekter. Eleverne problematiserer sig selv som refleksive subjekter gennem selvteknologier som: elevplaner, konfliktløsningsstrategier og evaluerende samtaler i klassefællesskabet, hvor problemer kan evalueres.

Venlig magtudøvelse – det frie individs selvarbejde gennem refleksion

Allerede i daginstitutionernes beskrivelser positioneres barnet i et arbejde med sig selv som reflektivt subjekt. I et pædagogisk notat evalueres forløbet med en pige med ordene: "lærer ikke af sine konflikter, (...) Kan ikke forhandle. (Pædagogisk notat fra børnehaven, 3.7,6). Det pædagogiske arbejde kommer her og i andre eksempler til at fungere som funktion af et sikkerhedsskabende dispositiv. Det skal sikres, at elever allerede inden skolestart formateres som kommende reflektive skolesubjekter. I skolen arbejdes med samtalen som en praktik til at opnå den ønskede refleksion. Her positioneres eleven som ligeværdigt subjekt i en dialog, hvilket fremgår af følgende eksempler, der stammer fra skolen:

"Konfronterer vi ham med, hvad vi opfatter som rigtig/forkert, ved han egentlig godt, at sådan er vores regler, men når en anden kan overskride dem, kan han vel også! Så det tager tid for X at få gode regler grundfæstet." (3.9,46).

"Eksempel: X sad med et stykke plakatklistre i hænderne. Han vælger at tørre sine fingre af i håret på en dreng som sidder bag ham. Drengen bliver naturligvis ked af det. Efterfølgende bliver X konfronteret med sin handling. X siger "han er jo alligevel ikke min ven". Vi spørger til hvad vi skal sige til drengens forældre og til det svarer X "jeg er da bare ligeglad". (3.9,5).

"X er en meget reflekteret dreng med et højt abstraktions niveau.(...) når X kan være voldsom overfor sine klassekammerater samt andre børn han møder i skolegården, er det ikke altid, at han umiddelbart kan se hvilke konsekvenser hans handlinger har overfor de andre børn. Han kan ikke se, at han gør noget forkert i selve situationen, men i en efterfølgende samtale, kan han godt forstå det forkerte i at gøre andre ondt, men han kan altid argumentere eller bortforklare sine handlinger."(Indstillingspapir til PPR, 3.7,17).

Eksemplerne viser, at magtudøvelse ikke kun fungerer som disciplinerende tilpasning til normer, men gennem en positionering af et selvansvarligt individ, der gennem omsorgsfuld vejledning søges ledet mod refleksion over sine handlinger. Dette karakteriserer den venlige magtøvelse, hvor styringen sker ved omsorgsfuldt at lede eleven til selvledelse (Bartholdsson 2008). I både første og tredje eksempel lader eleven sig ikke indordne, men udviser en negativitet, der udfordrer den venlige magtudøvelse.

"Den negative eller 'kedelige indstilling er et problematisk indslag i skoleaktiviteten, eftersom elevens egen motivation for en meningsfuld skolegang ikke kan forudsættes, og eftersom elevens modvilje ikke giver læreren autoritet. Den negative elev er en elev, der ikke regulerer sig selv på en ønskværdig måde. Negative elever må således tvinges til at gøre noget, som de ikke selv synes om eller har lyst til, hvilket ikke er foreneligt med den venlige magtudøvelses grundlag. Det tvinger læreren til at udøve tvang (Persson 1994). Den negative elev opleves derfor som en trussel, der undergraver forudsætningerne for en demokratisk skole og for den gode og venlige lærer, samtidig med at denne negativitet udfordrer forestillinger omkring elevens iboende lyst til at lære og vilje til at tage ansvar." (Bartholdsson 2008, 123)

Den venlige magtudøvelse har en grænse, hvilket Bartholdsson også tematiserer, og det er måske her den mere klassiske disciplinærmagt træder til i form af normaliserende sanktioner som fx eksklusion til specialskoler. Den venlige magtøvelse positionerer eleverne som frie og ligeværdige subjekter, som gennem evaluerende selvteknologier forpligtes til at formatere sig selv som refleksive subjekter. Som Batholdsson antyder, kan den disciplinære magt træde til i de eksempler, hvor eleven nægter at anerkende sig selv som potentielt subjekt, der har et lystfuldt forhold til at foretage forandringer. Følges samme argumentation i denne analyse synliggøres det, at refleksivitet som problematisering har sin grænse i arbejdet med formateringen af eleven. Som det vil fremgå af næste kapitel kan struktur som formaterings teknologi blive svaret, der hvor arbejdet med refleksiviteten når sin grænse.

Men inden dette, er der dog en lang række af refleksive selvteknologier, der byder sig til, såsom konfliktløsning og konfliktmægling, når en efterfølgende reflekterende samtale med en elev ikke er tilstrækkelig. Metoderne refereres ofte i journalerne, som fx "X kan til enhver tid give adskillige mulige løsningsforslag til konflikter, men evner ikke at bruge disse i praksis" (3.8,8). Som metode symboliserer konfliktløsning den venlige form for magtudøvelse, hvor subjektet positioneres som demokratisk og ligeværdig deltager i løsningen af sine konflikter. Konfliktløsning som metode fungerer effektivt som magtteknologi i den venlige magtudøvelse logik, idet der ikke arbejdes med grundlæggende forskellige magtubalancer, snarere om konflikter som et spørgsmål om uforløste behov hos parterne, dvs. alle kan grundlæggende komme ud af en konflikt som vindere.

Fællesskabet som ramme for refleksivitet

Refleksivitet som problematisering ses ikke kun i de nævnte selvteknologier elevplanerne, samtalerne og konfliktløsningsmetoderne, men også i selve klassen som socialt og demokratisk fællesskab. Herved forbindes det refleksive med det sociale. En elev i skolen beskrives fx som fysisk udadreagerende med mange konflikter i klassen, som lærerne ofte forsøger at 'tale igennem' med drengen X.

"X vil diskutere alt. Han har svært ved at acceptere, at en lærer har sat en dagsorden uden at diskutere den med ham først. Selvom læreren har gjort det klart, at dette ikke er til diskussion, bliver X ved og kan finde på at sabotere resten af undervisningen ved at blive ved med at råbe op eller på anden måde vise, at han nægter at deltage i undervisningen". (Dokument fra et møde om drengen, 3.9,5).

"I skolegården har X en mission, som han selv udtrykker det. Han har set sig vred på et barn fra 2 klasse, og efter X's eget sprogbrug skal han uddrive det "onde" fra drengen. Vi har talt med X om, hvad det onde er, men han er ikke i stand til at give, nogen for os, brugbar forklaring. Tillige har vi inviteret den pågældende dreng ind i klassen hvor vi har talt om, hvad vi i fællesskab kan gøre for at ændre situationen. Klassen deltager ivrigt, men X er ikke modtagelig og kan ikke

umiddelbart overbevises om, at drengen ikke indeholder noget "ondt". X holder fast i at han er nødt til at bekæmpe drengen." (3.9,5).

Det moderne skolesubjekt positioneres ikke som udisciplineret, men som ligeværdigt forhandlingssubjekt, hvis argumenter bør høres. I anden del af eksemplet positioneres eleven som borger i klassens demokratiske fællesskab, hvor løsninger skal findes gennem fælles refleksion og dialog. På linje med den tidligere positionering af miljøet bliver fællesskabet et helligt sted i pædagogikken, hvor problemer tænkes forløst gennem refleksionen i fællesskabet. Autoriteten lægges ud i klassen, hvorved både den enkelte elev og hele klassen autoriseres til at komme med løsninger til situationen. Som Bartholdsson er inde på, disciplineres elever ved at reflektere over deres handlinger:

"Ved at lade elever reflektere over deres egne 'overtrædelser' hæmmes og normaliseres deres handlerum. Selvdisciplinering bliver det fundament, der skaber orden og refleksion, og evaluering fungerer som dens praktiske redskab. En fokusering på individet og dets 'overtrædelser' – store som små – muliggør denne type af ordensfremmende teknikker. Den ansvarlige elev står her både 'foran rettens anklagebænk og som genstand for omsorg." (Bartholdsson 2009, 167).

Forpligtelsen til at udtale sig

Som det er fremgået af eksemplerne fra journalerne i dette afsnit, ses det, at med subjektets frihed følger forpligtelsen til at udtale sig. Hvor tidligere perioder positionerede eleven i en position, hvor tavshed var guld, så er dette forhold i dag vendt på hovedet. Talen er guld, og problematiseringen af refleksivitet producerer tavshed som et problem. Det subjekt, der ikke lykkes i skolens refleksive optik, er det, der ikke evner forhandlingen, forståelsen af konsekvenserne og at kunne se de alternative løsninger. Refleksivitet som problematisering ses også i de skolepsykologiske vurderinger og i specialskolens praktik. I den skolepsykologiske vurdering diskuteres fx elever, der har svært ved at læse andre børns signaler (4.4, 46), konflikter der påvirker elevens selvbillede i negativ retning" eller "elever der giver udtryk for at have lavt selvværd" (4.3, 8). Vendinger, der forudsætter evnen til at etablere et ydre blik på sig selv, dvs. være i stand til at have et selvforhold. Det ikke-refleksive, der oftest beskrives i de skolepsykologiske vurderinger, optræder gerne i forbindelse med diagnoser som autisme og ADHD. I journalerne beskrives dette fx som evnen til at 'mentalisere', hvilket betyder, "at eleven er i stand til at analysere, hvorledes en begivenhed udvikler sig, og hvorledes den er afhængig af de involverede personers motiver, tanker, følelser, ønsker og behov." (PPV 4.3, 27).

Det diagnosticerede subjekt er typisk et ikke-refleksivt subjekt, der træder frem ved ikke at kunne alt det, der fordres til at være lærende, socialt og refleksivt subjekt. At udpege det diagnosticerede er en stor normaliserende sanktion, der bekræfter skolens normaliserende betydning. Der kan iagttages en proces, hvor skolen 'opdager' vanskeligheden ved

refleksivitet, skolepsykologien foretager en legitimerende vurderingen af problemet, og hvor der i specialundervisningen udtænkes en normativ praktik for problemet med refleksivitet. På specialskolen ses i elevplanerne evalueringer af elevernes evne til selvrefleksivitet og selvledelse, fx hedder det om en elev, at "X er engageret og motiveret for at samtale og lære at forstå, hvordan vi påvirker hinanden i forskellige sociale interaktioner, R er god til at lytte og til at snakke og reflektere 1:1." (5.4, 52). Eleverne positioneres i evalueringerne som engagerede og motiverede subjekter, der forpligter sig på at realisere deres potentialitet som refleksive subjekter. Refleksiviteten er et middel og en del af målet med specialpædagogikken.

Artiklerne

I skolen er refleksiviteten en afgørende kompetence, der på linje med problematiseringerne af læring og det sociale omtales som noget utvetydigt godt: "Hovedkompetencen for alle i dag er, at man kan reflektere over sit eget liv" (Lauritsen, FS 2,2009, 18). Udtalelsen kommer fra en psykolog fra projektet Fælles Indsats, der er et samarbejde mellem lærere, forældre og psykologer med henblik på at hjælpe elever med sociale og faglige problemer i skolen. Refleksivitet optræder i artiklerne mindre hyppigt som problematisering end læring og socialitet, men er alligevel gennemgående i omtalen af pædagogiske forhold og praktikker og dermed i de forventninger, der rettes mod eleven. Til forskel fra de to øvrige problematiseringer figurer refleksivitet hyppigere i forbindelse med kompensatoriske indsats, dvs. som det, der skal rette op.

I både Psykologisk Pædagogisk Rådgivning og i Folkeskolen omtales reflekterende praktikker som 'den reflekterende samtale', supervisionsforløb for elever med problemer og samtaleforløb rettet mod børn med Aspergers Syndrom, hvor refleksion netop er målet (se evt. Andersen, PPT 2,2006, 172 og Pedersen & Westerman PPT 4, 2006, 333). I lighed med læring indeholder refleksivitet en potentialitet. Gennem refleksiviteten tænkes eleven at bevæge sig mod noget andet og mere, end det hun er. Det er her refleksiviteten ses som et kompensatorisk og forløsende redskab, dvs. som et svar på de problemer, som elever med psykosociale vanskeligheder og diagnoser tænkes at have. I et forløb på en børnepsykiatrisk afdeling arbejdes med et samtaleforløb for børn med Aspergers Syndrom, der ifølge to børnepsykiatere har til formål at: "Styrke børnenes fokus og forståelse for egne handlinger, tanker og følelser", "Styrke børnenes fokus og forståelse for andre menneskers handlinger, tanker, følelser og intentioner", "Bidrage til større selvforståelse set i sammenhæng med diagnosen Aspergers syndrom" (Pedersen & Westerman PPT 4, 2006, 338). Det hele foregår gennem en guidet og struktureret samtale, der sigter på at styrke refleksionen hos den enkelte. Refleksion som praktik positionerer arbejdet med det personlige og følelserne som pædagogisk mål. Budskabet kunne her lyde: det er muligt, du har en diagnose, men det forhindrer dig ikke i at arbejde med din potentialitet som refleksivt skolesubjekt. En tilsvarende positionering af refleksivitets betydning findes i en omtale af bogen

Relationskompetence,⁴⁷ hvor bearbejdningen af børns adfærdsproblemer foregår gennem tilsvarende samtaler:

”Ud fra spørgsmål kan den professionelle få dem til at forholde sig reflektivt til sig selv og på den måde give dem mulighed for at ændre adfærd og for at indgå i et mere positivt samvær med andre i de betydningsfællesskaber, de er en del af. Denne anvendelse af en anerkendende og reflektiv pædagogik demonstreres også i forbindelse med skole-hjem samtaler.

Forfatteren opererer med forskellige typer af spørgsmål. I forbindelse med refleksive spørgsmål spørger den professionelle nysgerrigt ind til elevers og forældres tanker og følelser for at få dem selv til at formulere løsningsmuligheder. Men efter min mening er der langt fra at kunne reflektere over, hvordan man bør handle anderledes, til at man kan gøre det på langt sigt.” (Christiansen, FS 27,2010, 28).

Problematismen af refleksivitet optræder her som et svar på konflikter, der hidtil har været uløselige. Gennem refleksiviteten gives en hidtil ukendt adgang til elevens potentialitet som følelsessubjekt. De, der er mål for indsatsen, søges selvstændiggjort, så de selv kan formulere løsningsmulighederne. Citatet viser, at kan eleven ikke tilpasses i det disciplinære dispositivs logik, formår det ledelsesrationelle dispositivs logik snarere at lede eleven til selvledelse gennem den refleksive samtale i en bearbejdning af elevens potentialitet. Hvor refleksiviteten i artiklerne træder frem som et normativt gode og som led i en kompensatorisk indsats, så optræder den i journalerne mest i sit fravær og i beklagelsen af dette fravær som medlegitimerende årsag til eksklusion til specialundervisning eller specialskole.

En funktion af det ledelsesrationelle dispositiv?

Hvad er refleksivitet som problematisering et udtryk for? Journalerne, særligt i dokumenterne fra specialundervisningen, vidner om refleksivitet som noget, der producerer en udskillelse, som manifesteres i de professionelles problemforståelser og forskelssætninger. I artiklerne positioneres refleksiviteten som den uundgåelige kompetence alle bør orientere sig imod, og som der ikke kan blive for meget af.

Refleksivitet problematiseres som evaluerende begreb i journalerne, dels i forbindelse med demokratiske procedurer i klasserummet, hvor refleksiviteten indgår i skolens formatering af eleverne som borgere. Problematismen af refleksivitet finder sted som en venlig magtudøvelse, hvor magten forekommer naturlig og fraværende i forhold til dem, den retter sig mod (Bartholdsson 2009, 114).

I både journalerne og artiklerne positioneres forpligtelsen til refleksivitet i skolen, som hænger med skolens magtudøvelse, der er karakteriseret ved en styringsmentalitet, hvor eleven følger skolens anbefalinger og logikker, som var de resultater af hans eget frie valg (Krejsler 2008, 14). Styringsmentaliteten opererer gennem forskellige former for

⁴⁷ Jørgen Riber: *Relationskompetence*, Hans Reitzels Forlag, 2010.

selvteknologier: elevplanen, samtalen, konfliktløsningen og klassen som demokratisk fællesskab. Teknologierne fungerer mere effektivt og smidigt end den tidligere skoles disciplinerende normaliseringsmagt i deres måde at positionere subjektet som ansvarligt individ, idet der installeres et pligtforhold mellem læreren og den lærende, hvor refleksiviteten fx ikke kan vælges fra.

Styringsmentalitetens funktion må forstås i lyset af ophævelsen af skellet mellem offentlig og privat i det offentlige rum, hvorved en individualisering og ny inderlighed opstår i relationen mellem lærer og elev (Krejsler 2008). Den refleksive problematisering kan læses som en funktion af styringsmentaliteten, dvs. af det der i denne analyse kaldes det ledelsesrationelle dispositiv. Selvteknologierne producerer eleverne som refleksive subjekter, der kan forhandle, overskue konsekvenserne af deres handlinger og opstille løsninger. Eksemplerne har også vist, at den venlige magtudøvelse har sin grænse, og at den disciplinære magt så kan træde til med form af sanktioner og eksklusion af de elever, der ikke lader sig formatere som refleksive. Hvor skolepsykologien diagnosticerer de ikke-refleksive, søges de på specialskolen på ny forpligtet på at formatere sig som refleksive subjekter.

De tre problematiseringers fælles forbindelse

I perioden 2000-2010 er læring, det sociale og det refleksive tre gennemgående måder, hvorpå pædagogiske forhold i skolen problematiseres, hvorefter forskelle og problematiseringer af elever konstrueres. Læring træder frem som periodens overordnede problematisering, hvorunder problematiseringerne af det sociale og det refleksive befinder sig. At være et lærende subjekt forbindes med udviklingen af sociale og refleksive kompetencer. Projektarbejdet og andre friere undervisningsstrukturer eksemplificerer problematiseringerne af læring og det sociale. Læring er en reaktion på en række samfundsmæssige behov og fordringer: konkurrence, effektivitet, sundhed og trivsel. Det ses i artikelmateriale, ligesom det fremgår af den inddragede forskning, der viser begrebets relation til behovet for omstillingsparate og forandringsduelige subjekter. Hvor den tidlige periodes problematisering af begavelse situerede eleven i statiske kategorier, så positionerer læringsbegrebet eleven i en proces. Subjektet befinder sig i en bevægelighed, hvor eksklusionen aldrig er absolut. For det ekskluderede subjekt søges genpositioneret gennem en række formaterende teknologier. At være problematiseret som lærende subjekt betyder at være i bevægelse faglig såvel som personligt. For eleven i den nutidige periode er logikken: nok kan du blive gjort til et problem og ekskluderet, men som lærende subjekt er du altid potentiel.

I artiklerne fra Folkeskolen ses, at problematiseringen af læring forbindes til andre af de periodetypiske problematiseringer. Først og fremmest det sociale, som også problematiseres som svar på behovet for arbejdskraft, hvor der kræves beherskelse af sociale kompetencer som empati, ledelse, social intelligens – modsat industrisamfundets problematisering af rutine, loyalitet og stabilitet som efterstræbelsesværdige færdigheder. Det sociale fordrer

socialitet af eleverne, og problematiseringen af det sociale er en måde, hvorpå dueligheden som skolesubjektet vurderes. Træder elever ikke i karakter som sociale subjekter risikeres eksklusion.

Problematiseringen af refleksivitet er tæt forbundet med både problematiseringen af det sociale og af læring, idet refleksivitet er en forudsætning for de øvrige. Elever, der ikke træder i karakter som lærende, sociale og refleksive subjekter, kan nok ekskluderes, men altid genpositioneres som læringssubjekter gennem formaterende teknologier. Der er noget, der skal kompenseres for, og de ekskluderede er stadig potentielle lærende, sociale og refleksive subjekter. Potentialiteten betyder, at subjektet er i bevægelse mod en tilstand, der ikke stopper med skolen.

Hvilke dispositiver kan forklare problematiseringerne? I debatten om skolen ses erhvervsfolk og forskeres efterspørgsel efter omstillingsparathed, innovation og fleksibilitet – målsætninger, der på forskellig vis kobler til begreberne læring, socialitet og refleksivitet – en kobling der synliggør det biopolitiske dispositivs tilstedeværelse i skolens problematiseringer i formateringen af elever til et arbejdsmarked, præget af globalisering og uforudsigelighed. I journalerne ses kravene til at være lærende, sociale og refleksive subjekter læses som følger af biopolitiske intentioner, der sigter på så tidligt som muligt at orientere subjektet mod arbejdsmarkedet.

Det disciplinære dispositiv fungerer som normaliserende ramme for hele skolens differentieringssystem: specialundervisningen og skolepsykologien og børnepsykiatrien. Eksklusion af elever er en stor normaliserende sanktion, der normaliserer ved at synliggøre og ekskludere de ikke-læringsparate. I sikkerhedsdispositivets optik kan specialpædagogikken og de tilhørende vidensregimer, afkodes som omfattende sikkerhedsforanstaltninger, der sikrer, at skolens ressourcer ikke spildes på elever, der ikke subjektiverer sig som de lærende, sociale og refleksive subjekter, de normeres som. I specialundervisningen synliggøres disciplinærmagten i kraft af undersøgelser og selvteknologier, hvor sjælen og kroppen subjektiveres og normalitetsvurderes gennem journaler og undersøgelser.

Afhandlingens fund peger ikke kun mod det disciplinære dispositivs normalisering af det givne, men også mod kultivering af det, der kan blive, dvs. en normativisering. I ledelsesrationalitetens dispositivs optik er det afgørende at lede den enkelte til at tage ansvar for at forme sit liv. Problematiseringerne læring, socialitet og refleksivitet er udtryk for ledelsesrationalitetens dispositiv og projektdispositivet. Læringsbegrebet er et føjeligt begreb, der på den ene side lader sig forene med begreber som trivsel og lyst og på den anden side med effektivitet og ledelse. Læring som begreb kan styre: 1) ved at forbinde personliggjorte udviklingsprocesser med samfundsmæssige og økonomiske behov, 2) ved at forbinde det individuelle med det almene, og 3) ved at det personlige og det faglige gøres til en side af samme sag. Den pædagogiske relation til et forhold mellem læreren og elevens selvforhold (Øland 2007; Herman 2007).

Kend-dig-selv er skolens og specialpædagogikkens imperativ til eleven. Men det handler ikke kun om at kende sig selv. Nutidens elev skal også forstå at formatere sin potentialitet. Det ledelsesrationelle dispositivs logik positionerer eleven som frit, men i en forpligtelse til at realisere friheden. Gennem selvrefleksion tænkes eleven at skabe sig på ny. Det handler derfor ikke om at lede mod normalisering, men at lede det, der kan blive.

Projektdispositivet betoner, at selvledelse kan finde sted i kraft af en subjektivering, hvor midlertidighed og passage er et vilkår (Fogh Jensen 2005). Det ses i almen- og specialpædagogikkens forskelssætninger i forhold til elever, der ikke optimerer sig i dispositivets logik. Problematiseringerne peger ud over konkrete fund af læring, det sociale og det refleksive mod en optik, hvor både skolen iagttager eleven i kraft af en potentialitet, hvor læring som periodens gennemgående problematisering er et begreb, der forbinder det faglige og det personlige i en subjektivering, der har optimering af den enkelte som sit mål. Potentialitet og optimering vil i næste kapitel blive diskuteret som nye måder, hvorpå de ekskluderede søges geninkluderet gennem periodetypiske formaterende teknologier.

7. Den nutidige periode – teknologier

Lærerarbejdet som formaterings teknologi

Journalerne

Lærerarbejdet fungerer som en formaterende teknologi. I journalerne positioneres lærerarbejdet i en guidende og coachende relation til eleven, der befinder sig i en art kompensatorisk selvarbejde. Eleven positioneres også i en disciplinærmagtens optik, hvor kroppen og sjælen skal gøres føjelige, men gennemgående positioneres en ligeværdig relation, hvor to subjekter indgår et samarbejde med læring og udvikling som målet. Måden, hvorpå samarbejdet fungerer, forklares bedst som en følge af det ledelsesrationelle dispositivs optik, hvor den enkelte ledes til selvledelse. Journalerne italesætter ikke direkte lærerarbejdet normativt, snarere ses en professionel praktik udtrykt i en bestemt autoritetsrolle, der som nævnt er karakteriseret som guidning. Det er en autoritetsrolle, der allerede er tydelig i måden, den voksne positioneres i børnehaven, her en specialbørnehave:

"X går i børnehaven Børnehuset XXX, i en basisgruppe med 6 andre børn, som er et specialtilbud for børn med psykosociale vanskeligheder.(...) X er meget kravafvisende og befinder sig bedst i mindre grupper hvor han kan guides og støttes af en voksen. Ved krav reagerer han ofte ved at løbe væk, drille eller snakke, når jeg vil have ham tilbage på stuen, kaster han sig ned på gulvet og råber. Selvom han bliver bedt om at tie stille fortsætter han sin snakken ufortrødent. Når X har svært ved at samarbejde kan han have gavn af ros og anerkendelse. Til tider hjælper det også at guide ham eller han får mulighed for at bevæge kroppen ex, skifte plads, tage noget at drikke e.l." (3.8,26).

Her positioneres individet ikke som udisciplineret, der skal indføres i voksenkulturen, men som ligeværdigt subjekt, der kan 'tillade sig' at optræde kravafvisende, og som har brug for omsorgsfuld guidning i en samarbejdende relation med støttepersonen, hvor ros og anerkendelse er virkningsfulde teknikker. I skolen er den professionelle autoritetsrolle mere tvetydig, for her spiller den hierarkisk vidensbaserede autoritetsrolle sammen med mere skjulte magtteknologier, der inviterer til selvledelse. Spændingsfeltet illustreres i en handleplan for en elev i normalskolen, der modtager specialundervisning, hvor målet med elevens læring beskrives således:

"Evaluering af handleplan: På baggrund af de problemer, som ovenstående eksempler viser, har vi siden skolestart arbejdet ud fra en overordnet målsætning om, at indføre Y i den almene

skolekultur, der hersker på XXX Skole (normalskole). For Y har det først og fremmest omhandlet at lære: 1) at komme ind til timerne når klokken ringer, 2) at sidde stille i timerne, 3) at udvikle sine sociale kompetencer, 4) at kunne arbejde selvstændigt uden massiv voksenhjælp. For at stimulere disse evner, har vi måttet opdrage utrolig meget på Y, og vi har brugt meget tid og mange ressourcer på dette arbejde.” (3.9.1,41).

Med opdragelsesbegrebet, som ellers ikke forekommer eksplicit i journalerne, bliver den voksne i kantiansk forstand overbringer af samfundets normer og værdier, og det kan som følge af det disciplinære dispositiv, idet normalisering af elevens vaner er målet. Målet er ikke kun disciplinærmagtens rene tilpasning, men formatering af selvstændighed i et arbejde med elevens potentialitet som subjekt. Handleplanen er udtryk for et kontraktligt forhold og konstituerer, som Øland har gjort opmærksom på, en pligtrelation mellem lærer og elev, der positionerer læreren som konsulent og eleven i en afhængighed af læreren (Øland 2007, 278). Læreren må træde frem som coach og guide i elevens læringssituationer, der ellers kan opleves som komplicerede, som det ses i dette pædagogiske notat fra normalskolen, der også drejer sig om eleven i eksemplet ovenfor:

”I hvilke situationer er det Y har brug for en voksen for at klare skoledagen: I plenum/klassemøder har Y brug for en voksen til at fastholde hendes opmærksomhed på de fælles ting der foregår. Den voksne skal forklare/ oversætte, hvad der foregår og uddybe begreber som Y ikke helt forstår. (...) I forhold til kammerater har Y brug for en voksen til at guide sig og sørge for at hun får relationer til mere end nogle få. Støttepersonen skal også hjælpe de andre elever med at oversætte/forstå Y's ofte lidt anderledes adfærd, så hun bliver accepteret på lige fod med de andre, så der ikke opstår alt for mange misforståelser. Hun har brug for at få gentaget kollektive beskeder, da hun ikke umiddelbart responderer på dem. Man skal særskilt fortælle hende hvad hun skal og sørge for at få øjenkontakt med hende. På ture har Y brug for en voksen, der går med hende i hånden, så hun ikke går sine egne veje.” (3.9.1,41).

Voksenfiguren – i dette tilfælde støttepersonen – træder frem som kompensatorisk guide i forhold til strukturer og situationer, der opleves kaotiske. Det pædagogiske arbejde vinder autoritet ved at mestre relationer og at kunne oversætte mellem individet og fællesskabet. I eksemplerne balanceres lærerarbejdets fordringer mellem disciplinering til tilpasning og positionering af eleven som frit og selvstændigt individ. Guiden som figur optræder i konteksten af friere undervisningssituationer og sociale situationer, hvor opdraget bliver at reducere graden af kompleksitet for problematiserede elever. De nævnte dokumenter omtaler børn, der modtager specialpædagogisk bistand.

Artiklerne

I positioneringen af lærerarbejdet i artiklerne iscenesættes en normativitet, der forbinder ledelse, disciplin og læring. Hvor disciplin i artiklerne figurerer i en genfundet status som legitimt mål for skolens opgave, er dette aspekt fraværende i de professionelles

problembeskrivelser i journaler. Beskrivelserne positionerer lærerarbejdet i en forebyggende optik, der både afspejler det disciplinære dispositivs tilpassende funktioner og sikkerhedsdispositivets indgribende virkemåde, der skal sikre formateringen af eleverne på længere sigt. De to dispositivers tilsynekomst ses af de tidstypiske teknologier: klasseledelse, læringsledelse og forestillingen om skabelsen af det rette læringsmiljø.

Artiklerne i Folkeskolen debatterer måden, som lærerarbejdet hidtil er blevet udført på. Disciplin, ledelse og demokrati efterlyses som tilbagevendende teknologier for, hvordan lærerarbejdet bør gribes an. Hvordan positioneres lærerfiguren da mere specifikt i artiklerne, og hvilke forestillinger om normativitet knytter sig til figuren? Nogle steder positioneres læreren som performer eller coach (Romme-Mølby, FS 9, 2010, 6 og Kaare, FS 12, 2009, 16), andre steder som fagspecialist (Olsen og Ravn, FS 14, 2006, 6), og endelig diskuteres lærerens rolle som formidler af disciplin, ledelse og demokrati (Thejsen FS 8, 2007, 6). Læreren positioneres normativt som den, der udviser læringsledelse, forestår disciplinen og desuden som formidler af eksemplariske demokratiske procedurer. Det handler for læreren om at tage ledelsen på sig, skabe rammer for det gode læringsmiljø og erkende, at ledelse, læring og disciplin ikke er hinandens modsætninger.

I artiklen "Sådan bliver du bedre til at lede din klasse" forenes begreberne adfærds- og læringsledelse i begrebet klasseledelse, der drejer sig om, at læreren skal minimere fokus på forstyrrelser i klassen og i stedet give plads til det faglige (Olsen, FS 19, 2010, 10). "Classroom management handler mest om regulering af adfærd. Det element er også en del af den danske klasseledelse. Men klasseledelse i Danmark indbefatter desuden såkaldt læringsledelse. Påstanden – og erfaringen er, at hvis læreren lykkes med at lede eleverne godt gennem læreprocessen, opstår der ikke så meget uro i klassen" (Olsen, FS 19, 2010, 12).

Classroom management forbindes med læringsledelse, og læring kan jf. afsnittet *Læring som problematisering* ofte problematiseres i sammenhæng med begreber som lyst og trivsel. Classroom management behandles i artiklen som et svar på 1970'ernes selvudfoldelse og frihed, der havde en "utilsigtet sideeffekt" (...) "uro og skældud" (ibid). Med begrebet læringsledelse udfoldes således en professionskritik af måden, lærerarbejdet hidtil er forvaltet på. En lignende kobling af behovet for ro og orden med disciplin ses i artiklen "Lærere skal tage ansvar på sig", som indeholder et interview med professor Mads Hermansen, der efterlyser læringsledelse:

"Jeg er stadig glad for, at jeg i 70'erne var med til at bryde skolens autoritære tradition ned. Det var nødvendigt dengang. Men jeg må da også erkende, at vi nogle steder fik smidt barnet ud med badevandet. Den styrke, der ligger i faste procedurer kan ikke erstattes af en laissez faire-mentalitet. Det er en del af det efterslæb, der skal arbejdes med nu." (mellemlum i citat slettet) "At tage læringsledelsen på sig vil sige, at man er dybt optaget af at etablere vaner hos eleverne, der gør, at man kan blive frigjort til at sætte næste vanedannelse i gang." (Thejsen, FS nr. 8, 2007, 8).

I begge de citerede artikler positioneres læringsledelse som svaret, der forener fordringen ro/orden til arbejdet med forestillingen om læring som begreb, der bibeholder elevernes mulighed for selvudfoldelse, lyst og trivsel, når roen vel og mærke er skabt. Konstitueringen af lærerarbejdet som teknologi fungerer både disciplinerende, idet ro og orden fordres, men fungerer også frisættende for lyst og kreativitet og virker derfor normativt for ledelse af elevernes handlinger. Lærerarbejdet som teknologi kombinerer det rammesættende og det frisættende, og i begrebet læringsledelse iagttages en virksom konstellation af det disciplinære og det ledelsesrationelle dispositiv. Læringsledelse har tillige en sikkerhedsskabende funktion, der hindrer, at uroen udvikler sig og på længere sigt sikre formatering af elever til arbejdsmarkedet.

Demokrati som normativitet og teknologi

I ledelsen af eleverne fungerer demokrati både som selve lærerarbejdets raison d'être og som normativ teknologi. Fx må lærergerningen ifølge et interview med Stefan Herman genfinde sin autonomi og samfundsmæssige status ved at genskabe sin rolle som vidensautoritet, hvilket bl.a. bør ske gennem fordringer om civiliserethed og erkendelse af skolens rolle som formidler af dannelse af demokratiske normer:

"... lærerne har verdens vigtigste job. De udfører ikke bare et stykke arbejde. Nej, læreren repræsenterer noget af det fineste og mest fundamentale i det her samfund, nemlig idéen om, at vi bliver nødt til at blive udstyret med en civiliserethed, der hviler på at vi lærer verden at kende gennem viden" (...) (mellemlinje også slettet) "Viden er et spørgsmål om at få den mest solide basis for din dømmekraft. Viden, det er det, der giver dig mulighed for som autoritet at forvalte din frihed. Ellers står du med din metodefrihed og din autonomi uden evnen til at skelne mellem godt og skidt og mellem for meget og for lidt" (Olsen, FS 8, 2009, 14).

Atter indeholder problematiseringen af lærerarbejdet en vis professionskritik, idet lærerprofessionen tænkes at skulle genfinde noget, der må formodes at være gået tabt, idet viden, dannelse og demokratiske normer i citatet beskrives som svar på, hvordan lærerprofessionen genfinder sin autonomi, autoritet og respekt. Her efterspørges potentielt forskelssættende normer som opdragelse, civiliserethed og demokrati. I det førnævnte interview med Mads Hermansen positioneres skolens demokratiske kultur som et ideal for den nævnte læringsledelse:

"En skole uden faglig læring er en abstraktion, men vi viser, at det politiske slagsmål mellem 'det følede, trivselsmæssige' og 'back to basics-faglighed' er tåbeligt. Begge positioner er lige åndsformørkede. Moderne elever skal være med at aftale spillereglerne, og skolen skal have en organisationsform, der tilgodeser det. Den demokratiske samtale er konstituerende for demokratiet, derfor må den også være en del af læringsledelsesrummet" (Thejsen, FS nr. 8, 2007, 7).

Her konstitueres et særligt rum, der på nærmest sakral vis kan forene læring, ledelse og indføring af eleverne i demokratisk kultur. Lærerarbejdet problematiseres i de nævnte artikler som et svar på en utilstrækkelighed, hvorfor en opretning bør finde sted, der genindsætter læreren som vidensautoritet, formidler af demokrati og civiliserethed og som leder af et særligt klasserum eller læringsmiljø. Det peger mod tilsynekomsterne af det disciplinære dispositivs normerende og af sikkerhedsdispositivets risikominimerende funktion.

Katalysator for elevens potentialitet

I journalerne, hvor der oftest berettes om længere specialundervisningsforløb, ses læreren i en guidende og konsulentlignende funktion, hvor det drejer sig om at skabe en relation til eleven. I debatten om læreren og undervisningen anerkendes disciplin som et mål for skolen, hvorimod det er fraværende i journalernes elevbeskrivelser. Det peger på, at disciplin er legitimt, når det drejer sig om generelle mål for skolen, for klassen og for undervisningen, men ikke som eksplicit målsætning for den enkelte elev, derimod er det, som det vil blive vist i det næste afsnit, legitimt at tale om, at en elev har behov for struktur. Udover disse oplagte forskelle er der også fællestræk i måden lærerarbejdet positioneres på i de to materialetyper. Begge steder ses fordringen om arbejdet med elevens potentialitet.

Pædagog- og lærerarbejdets forandringer i de seneste årtier er blevet analyseret som et skifte fra en formynderrolle til, at vi befinder os i personskabets æra, hvor differencen mellem læreren og den lærerende er blevet ophævet (Schmidt 2005, 2006) med den effekt, at pædagogisk arbejde ender med at blive kompetenceudvikling. Den almene dannelse er blevet analyseret som ophævet til fordel for forskellige former for selvdannelse, hvor individet nu skaber sig selv (Hammershøj 2003). Tilsvarende har socialpsykologisk forskning hævdet generelle forandringer i autoritetsrollen fra en rollebaseret til en personbaseret autoritet, hvor ledelse fx funderes på lederens personlige kompetencer (Visholm 2004, 84). I forhold til lærerens rolle indebærer dette, at autoriteten i 1990'erne og 00'erne fungerer ved, at læreren etablerer et forhold til elevens selvforhold (Herman 2007; Øland 2007), hvor fx eleven inviteres til at dele personlige og faglige overvejelser med læreren.

Af analyserne af journalerne ses det, at autoritetsrollen i specialundervisningen forvaltes gennem positioneringen af læreren som guide eller coach. Derimod ses i debatten om læreren i almenpædagogikken en genpositionering af læreren i en formynderrolle, hvor ledelse og disciplin kommer i højsædet, men til forskel fra tidligere tiders formynderrolle drejer det pædagogiske arbejde sig ikke kun om overførsel af viden, men om at katalysere elevens potentialitet. Lærerarbejdet baseres på lærerens personlige evner til at skabe relationer, hvis formateringen af eleverne som selvstændige subjekter skal lykkes.

Forskydningen fra skolens almene dannelsesorientering mod det personliges betydning er centralt i Hermans analyser af skolens styringslogikker i 1990'erne. Ifølge Herman betød

målsætningen at fremme elevens alsidige personlige udvikling i Folkeskoleloven af 1993 samt kravet om undervisningsdifferentiering, at almenpædagogikkens etos blev erstattet med specialpædagogikkens etos i betydningen, at elever i højere grad undervises ud fra individuelle behov (Herman 2007).

Journalerne og artiklerne viser, at fælles for almen-⁴⁸ og specialpædagogikken er positioneringen af eleven som et lærende subjekt, men med den forskel, at hvor almenpædagogikken fungerer normaliserende og normativiserende i forhold til bestemte målsætninger, så er specialpædagogikkens funktion i et sikkerhedsdispositivs optik at definere kompensatoriske indsatser for de elever, der ikke formår at emergere som de lærende subjekter, almenpædagogikken positionerer dem til.

Analysens fund viser, at i almenpædagogikken, men særligt i specialpædagogikken, er elevens selvforhold blevet afgørende for den pædagogiske relation. Som Herman har analyseret det, er selvforholdet blevet et didaktisk felt for læreren, idet vægten på den personlige udvikling betyder, at det subjektive gøres til matrice for pædagogikken, så læreren ikke kan nøjes med monologisk kommunikation med klassen, men må skabe relationer til den enkelte elevs selvforhold (Herman 2007, 105). Selvforholdet har en vigtig betydning i formateringen af eleven. En formatering, der finder sted gennem følelsesarbejde og anerkendelse, hvor eleven positioneres i et bekendende læringsforhold, der skal fungere som katalysator for elevens potentialer.

I 2000'erne har positioneringen af eleven som frit subjekt bevæget lærerrollen mod en konsulentlignende funktion, der forpligtes på at lede eleven til selvledelse (Øland 2007). Det ses af en omfattende brug af kontrakter, som forpligter eleverne i faglige og personlige udviklingsprojekter. Læreren bliver derfor konsulent og vejleder – både i forhold til den faglige udvikling og i forhold til elevens selvforhold. Det betyder, at læreren spiller en langt mere tilbagetrukket rolle i konsulentfunktionen: "Konsulenten er reagerende på elevernes udfald om indhold og form, hvorimod læreren er agerende." (Øland 2007, 271). Hvor læreren før var definerende og normerende for pædagogikken i disciplindispositivets optik, så bliver lærerens funktion i det ledelsesrationelle dispositivs logik konsultativt at reagere på elevens faglige og personlige udvikling.

Magtudøvelsen foregår anderledes end tidligere i relationen til eleverne. I journalerne ses dette gennem den professionelles coachende og guidende relation til eleverne, der er karakteriseret ved at være en venlig magtudøvelse (Bartholdsson 2009), hvor både lærer og elev er underlagt en følelsesdiskurs, som indebærer, at eleven må være beredt på at træde frem som følelsessubjekt i at arbejde med 'at blive sig selv' for at kunne fremstå vellykket i

⁴⁸ I denne sammenhæng forstås almenpædagogikken som repræsenterende normalskolens positionering af eleven. Dvs. normalskolen normerer et bestemt skolesubjekt, fx det lærende subjekt, hvor specialundervisningen og specialskolerne ses som stedet, hvor den ekskluderede elev genpositioneres som lærende subjekt. Både almen- og specialpædagogikken positionerer eleven som lærende subjekt, men har ifølge denne analyse en vægtning i en hhv. normerende og kompenserende funktion.

forhold til skolens normaliseringsmagt. Dette arbejde foregår i et samarbejde med en ny type lærerrolle.

"Det er en lærer, som i modsætning til tidligere tiders' lærer i demokratisk ånd og på en omsorgsorienteret og venlig måde møder individuelle børn 'i dag' i skyggen af deres forældre, jævnaldrende og den generelle samfundsudvikling De teknikker, der i skolen fremtræder som særligt velegnede til denne styring, er primært evaluering og følelsesarbejde." (Bartholdsson 2009, 190).

Som journalerne i dette afsnit har vist, fungerer også det specialpædagogiske arbejde med eleverne som en formaterende teknologi, der som en venlig magtudøvelse forestår guiding, vejledning og coaching af eleverne i sigtet på, at de skal realisere sig som lærende subjekter. Det foregår i et samarbejde, hvor begge forpligtes på arbejdet med elevens selvforhold, hvor eleven inviteres og forpligtes til ledelse af sin potentialitet. En transformation af eleven som skolesubjekt, der må iagttages som en funktion af det ledelsesrationelle dispositiv.

I journalerne ses læreren som den pastorale hyrdeskikkelse, der gennem omsorg og personlig vejledning frelser eleven ved at lede hendes potentialitet. Den bløde form for magtudøvelse positionerer og forpligter eleven som fri og ligeværdig samarbejdspartner, og som et lille voksensubjekt er i stand til at navigere i forhold til de rammer og mål, der opstilles i de mange udviklings-, undervisnings- og elevplaner, der indgår i skolen og i specialundervisningen.

Struktur som formateringsteknologi

Journalerne

Der kan argumenteres for, at struktur erstatter disciplinbegrebet i formateringen af eleverne. Struktur begrundes i journalerne som en særlig indsats for bestemte elever, og struktur er ud over en bestemt måde at beskrive den specialpædagogiske indsats på, også en formaterende og individualiserende teknologi rettet mod børn, hvis adfærd af forskellige grunde fortolkes problematisk. Struktur figurerer i problemforståelserne i tre betydninger: som et problem, når den ikke er der, som et behov den enkelte elev kan have og som særlig pædagogisk tilgang til eleverne, dvs. som et svar på pædagogiske problemer og udfordringer. Struktur som løsning drejer sig om organiseringen af det pædagogiske miljø på en måde, der lægger vægt på faste rammer og tydelige krav. Som løsning og formaterende teknologi optræder struktur i forbindelse med tre grupper af problematiserede elever, der hhv. beskrives som: 1) aggressive/impulsstyrede, 2) skrøbelige/sårbare, 3) højt begavede. Fælles for disse tre grupper er, at det er elevgrupper, der ekskluderes, idet eleverne udfordres af kravet til at være lærende og sociale subjekter. Afsnittet fokuserer på elever, der beskrives som aggressive/impulsstyrede, idet det er her, at struktur som løsning overvejende bringes i spil.

Struktur som løsning, når undervisningssituationer bliver komplicerede

Struktur som løsning af pædagogiske forhold må analyseres i tilknytning til den moderne skolens sociale organisering og de undervisningsaktiviteter, der fremstår komplekse for en gruppe af elever. Her er det fx en beskrivelse af, hvordan undervisningens organisering og det sociale samspil gør det kompliceret for nogle elever:

"X har fortsat svært ved at rumme sceneskift, det at der skal ske noget andet end det, han selv har lyst til eller er indstillet på. I de situationer forbereder støttelæreren X på det, der skal ske og forsøger at tilpasse sig undervisningssituationen, så X så vidt muligt deltager. X leger rigtig godt med de fleste af drengene i klassen. X kan lide at spille fodbold, men han har somme tider svært ved at indordne sig socialt og vil helst have bolden hele tiden og være i fokus, kan ikke udskyde behov" (pædagogisk notat fra normalskolen 3.9.1,40).

Her analyseres problemet ikke som mangel på disciplin, men som det selvstændige subjekts vanskelighed ved at rumme den moderne skoles sceneskift. Svaret på vanskelighederne beskrives som behov for struktur. Hvor de manglende rammer beskrives som problemet, så bliver strukturen løsningen, fx i følgende pædagogiske notater fra skolen:

"brug for struktureret miljø", "brug for tydelig og forudsigelig hverdag", "der skal arbejdes med hans temperament, og fokuseres på hans evner til relationsdannelse og forståelsen af at man værner om sine venner og kammerater" (3.9.2,10),

"Har ekstrem brug for fast struktur i dagligdag, Skoledagen skal være struktureret, for han trives med at kunne overskue, hvad der skal ske. Elsker rutiner og faste rammer, 'Arbejder helst alene'. 'Trives bedst i overskuelige, tydelige, forudsigelige, strukturerede og faste rammer'" (3.8,12).

I det første eksempel er eleven objekt for en faglig og personlig udvikling, hvor elevens behov søges defineret. Andet eksempel viser, hvordan struktur som begrebet positioneres sammen med en forståelse af eleven som selvstændigt reflekterende subjekt, der jf. eksemplet formodes selv at give udtryk for, at han 'elsker rutiner og faste rammer'. Det kan analyseres som en kobling af disciplindispositivets normalisering af eleven med det ledelsesrationelle dispositivs positionering af eleven som frit individ, der er i stand til at kunne give udtryk for egne behov. Positionering af eleven som frit individ fungerer som bekræftelse af disciplinærmagtens funktion, idet denne positionering muliggør sanktioner, når eleven nægter at optimere sig som frit individ.

Strukturen som svaret når refleksionen udebliver

Journalerne byder på en række eksempler på hvordan adfærd, der beskrives som impulsstyret, grænsesøgende eller udadreagerende, påkalder sig kravet om struktur, og derefter hvordan struktur optræder som løsning. I deres forskning over, hvordan et barn udgrænses som en sag i daginstitutioner, nævner Bundgaard og Gulløv 'mangel på

impulskontrol' som et eksempel på en problematisering af et barns adfærd, der tidligere har været beskrevet langt mere flertydigt, men som i sagsforløb, der sigter på børnepsykologisk testning, problematiseres på en forenklet måde (Bundgaard og Gulløv 2008, 163).

Karakteristikken 'at have manglende impulsstyring' optræder i pædagogiske notater fra før skolen, fx i et pædagogisk notat, hvor en piges problemer beskrives som: "socioemotionelle vanskeligheder", "manglende empati", "skriger, slår og skubber børn og voksne" samt "problemer med miljø og situationsskift" (3.7,6). I dokumenter fra daginstitutioner ses, at barnets vanskeligheder defineres som mangel på impulsstyring, hvilket kan legitimere ansøgning om støttetimer til at skabe mere struktur (se fx 3.8,26). Manglende impulskontrol sidestilles med manglende evne til at kunne kontrollere krop og sjæl, og derved ikke at kunne efterleve normalskolens krav (se fx 3.8,9). Problemet ses også i følgende pædagogiske notat.

"Derudover er hans pludselige vrede og impulshandlinger hæmmende for ham. Det som oftest udløser hans vrede er når han/vi stiller krav eller bestemmer for ham. Han vil helst selv og har svært ved en styring. Dog oplever vi, at han langsomt afkoder vores struktur og han formår at spørge mere, end bare at gøre, hvad der falder ham ind." (3.9,10).

I journalerne optræder 'impulsstyring' som fortolkning af adfærd, hvor elever har vanskeligheder med at afkode skolens kompleksitet. Her er en parallel til de tidlige journalers brug af begrebet manglende impulskontrol, som tolkedes som modstand mod skolen som disciplinerende magt. Ovenstående er et eksempel på, hvordan den moderne normaliseringsmagt udøves over frie individer, idet eleven selvstændiggøres i vendinger som 'har svært ved styring' og 'langsomt afkoder vores struktur'. Fordringen om struktur kobles i journalerne til forventning om selvstændighed, som kan ses som en forbindelse mellem disciplinindispositivets og det ledelsesrationelle dispositivs optik.

Tilsvarende analyseres elevers adfærd ofte som grænsesøgende både i børnehavens notater (se fx 3.8,23) og i skolens. Der står fx i en skoleudtalelse om en elev, at han "var meget grænsesøgende i sin kontakt overfor voksne og i forhold til overholdelse af klassens spilleregler" (3.7,9). Grænseoverskridende som kategori er en reaktion på disciplinærmagten, hvor normaliserende sanktioner overfor de 'grænseoverskridende' bekræfter disciplinærmagtens virkninger. Den grænseoverskridende adfærd træder frem i beskrivelser af 'utilpasset social adfærd' (3.8,49) og er en kategori, der benyttes til at beskrive elever, der nægter at acceptere skolens regler og normer (se notat fra børnehaveklasse 3.9,49). Som med impulsstyring og grænsesøgende adfærd forekommer udadreagerende også som problemforståelse (se fx 3.9,4), eller som her i en støttelærers beskrivelse af en elevs problemer: "tiltagende udadreageren er et problem", "Det er ofte svært/andre gange umuligt i disse rammer at gennemføre en pædagogik, der er frugtbar for Y's diagnose (3.9,7). I problembeskrivelserne bliver struktur gerne løsningen, når øvrige pædagogiske tilgange har slået fejl. Manglende impulsstyring, udadreagerende og grænsesøgende adfærd udgør de professionelles problemforståelser og er med til at legitimere forskelssætninger af eleverne, hvor løsningen defineres som eksklusion eller behov for struktur. Her træder

disciplinærmagten til, når blødere magtformer som følelsesarbejde eller anerkendelse ikke slår til.

Den type problembeskrivelser genfindes i de pædagogisk psykologiske vurderinger. Her tales om at "have svært ved kravsituationer", at eleven "reagerer voldsomt på nye tiltag" (4.3, 47) eller om at sige noget "grænseoverskridende til læreren eller til de andre elever" (4.4,17). Vanskeligheder beskrives som et spørgsmål om: "at tilpasse sig det sociale felt" og som: at befinde sig i "konfliktfyldte situationer" (4.3,17). Konfliktadfærd er en tilbagevendende tematisering, når der fx tales om "udadreagerende" adfærd (4.5,8) eller "lav frustrationstærskel, motorisk uro, oppositionel adfærd og affektgennembrud" (4.3,40). På linje med brugen af strukturbegrebet viser formuleringer som, at: "have svært ved kravsituationer", at fordringen om disciplin i sin moderne udgave implicerer en subjektivering, der gør kravet om tilpasning til elevens selvarbejde. Derved leder problemforståelserne ikke mod tilpasningen som en normalisering i disciplindispositivets rationalitet, men positionerer eleven i et refleksivt konfliktløsningsprojekt – hvor eleven 'frivilligt' kan reflektere sig ud af sit problem. Virker det ikke, kan strukturens tilpassende logik træde til, når selvstændiggørelsen fejler. Den type struktur fungerer som forlængelse af disciplinærmagtens virkemåde og en formaterende teknologi, der kan træde til, når blødere formaterings-teknologier som følelsesarbejde, anerkendelse og konfliktløsningsstrategier kommer til kort.

Struktur og diagnosticering som samspillende teknologier

Struktur som teknologi optræder ofte i forbindelse med diagnoser, som her i et *pædagogisk notat* fra en skole, hvor struktur og forudsigelighed bringes i spil som metoder til at hjælpe en elev diagnosticeret med ADHD, hvor strukturen skal supplere det medicinske forløb med ritalin:

"Af denne grund er man også til tider nødt til at indskrænke ritalin dosis, og der må i stedet benyttes pædagogiske tiltag til at skabe faste rammer omkring Y og fastholde hendes opmærksomhed under indlæringen"(...) pkt. 1.d. "Y har brug for meget ro og struktur til det daglige arbejde. Hun fungerer bedst, når en lærer kan være ved hende og støtte hende i arbejdet. Hun er usikker på sig selv og har brug for meget bekræftelse."(3.8,39).

'Faste rammer' og 'behov for struktur' angives i dette og i en række andre tilfælde som pædagogiske løsninger i forbindelse med børn med udviklingsforstyrrelser. Diagnosticering og medicinering kan, som det vil blive vist i et kommende afsnit, træde til som alternative formaterende teknologier, når hverken de bløde teknologier eller struktur rækker. Det er ikke kun elever, der beskrives som skrøbelige eller impulsstyrede, der subjektiveres til at have behov for struktur. Det følgende eksempel handler om en elev på en skole for 'særligt begavede', der karakteriseres som fagligt stærk, men vurderes til at have behov for struktur:

"X kan ligesom de fleste højt begavede børn bedst lide struktur. Han trives med et skoleskema og en almindelig dagligdag - i perioder med projektuger har jeg oplevet, at X er blevet ked af det, hvis han ikke skulle være sammen med mig. Jeg har to gange taget ham på mit hold, fordi han var ked af at skulle være sammen med en anden lærer. Når han er sammen med mig bliver forløbet godt og positivt." (3.9.1,44).

Struktur som formaterende teknologi er et tiltag, de professionelle kan iværksætte for elever, der vurderes at have problemer. Som teknologi kan struktur aflæses som en følge af den nutidige skoles friere sociale aktiviteter og undervisningsstrukturer, dels som svar på enkelte elevers særlig behov, hvor struktur bliver løsningen i et samspil mellem forskellige typer af selvteknologier som konfliktløsning og individuelle undervisningsplaner, hvis da ikke medicinering tænkes at løse problemerne.

Artiklerne

Hvordan optræder struktur i debatten om skolen i tidsskrifterne? I forhold til journalerne er der her tale om struktur som et overordnet begreb, der tilbyder en række svar på, hvordan uro i klassen bør imødekommes. I lighed med den måde struktur positioneres i journalerne, så optræder struktur som et pædagogisk ideal og metode, der lettere kan legitimeres end disciplin.

I artiklerne optræder struktur som tidstypisk svar på de problemer, som projektarbejdet og de løsere undervisningsformer fortolkes at have efterladt. Klasseledelse kan fx opretholde den ro og orden i klasserummet, som er så nødvendig, hvis tidens løsen læring skal kunne opnås. Til forskel fra omtalen af læring, socialitet og refleksivitet, så optræder struktur kun sporadisk i Folkeskolen i form af almenpædagogiske overvejelser om lærerens funktion eller i forbindelse med læring. I Folkeskolen positioneres struktur og ledelse fx som svar på uro, manglende lærerstyring eller koncentration, og som en løsning, der fremmer læring, som her i interview med professor Per Fibæk Laursen:

"Læreren skal have en begrundet struktur for undervisningen. Han skal vide, hvad der er meningen med det, han sætter eleverne i gang med. (...) Læreren er den, der skaber stemning, rum og struktur i klassen. Arbejdsklimaet og samtalekulturen er en del af det, og læreren har ansvar for, at man tager individuelle hensyn" (Lauritsen og Persson Aisinger, FS 20-tema, 2006 (særnummer), 27).

I ovenstående og i en tilsvarende artikel om klasseledelse beskrives et behov for styring, som dog ikke drejer sig om tilbagevenden til den sorte skole (Lauritsen FS 28, 2008). Hvad er det da? I den sidstnævnte artikel bliver struktur ikke nævnt eksplicit, men i forbindelse med projektet KASA,⁴⁹ der drejer sig om klasseledelse, anerkendelse, sammenhæng og arbejdsmiljø, som bygger på nogle læreres erfaringer. Der skal være adfældsregler i

⁴⁹ KASA er udviklet af psykolog Rasmus Alenkjær.

klasserummet, der sigter på at skabe ro og forudsigelighed i undervisningssituationer. Roen og forudsigeligheden skal skabes gennem en anerkendende tilgang til eleverne. Derfor skal eleverne selv være med til at udvikle reglerne i klasserummet.

"Skolens klasser har hver udarbejdet tre regler for adfærd. De bruger forskellige ord, men indholdet i alle klassens regler handler om at have respekt for hinanden. I 3.b. er reglerne: 1) der skal være roligt i klassen, 2) vi skal tale pænt til hinanden, 3) vi skal gå stille på gangene og vise hensyn indenfor" (Lauritsen, FS 28, 2008, 10).

Metoden roses af lærerne for at opbygge børnenes selvdisciplin. Disciplin figurerer ikke som individuelt mål for didaktikken i skolen, men selvdisciplin er derimod i orden. For det faktum, at børnene jf. artiklen selv har været med til at opstille reglerne, betyder, at elevernes selvdisciplin opbygges, hvilket søges sandsynliggjort med udtalelser fra elever, der skal vidne om, at regelmæssigheden og forudsigeligheden gavner. To elever fra den 3. klasse, hvor projektet er gennemført, fortæller således: "Det er sådan helt afslappende. Man får ikke skældud, andre råber ikke, og jeg ved, at jeg skal være rolig" (...) "Før havde vi flere uenigheder ude i frikvarteret, og så var vi nødt til at tale om det herinde bagefter" (ibid. 9).

Eleverne ledes til at strukturere sig selv som skolesubjekter gennem en selvteknologi, hvor det ledende og det anerkendende går hånd i hånd. "Ny regler skaber ro i klassen", er titlen på den refererede artikel og legitimerer hermed en løsning på et problem, som de mere frie pædagogikformer ikke kunne løse. Struktur og klasseledelse forstås som tidens løsen – et svar på manglende struktur og ledelse. I KASA projektet står struktur/ledelse og anerkendelse ikke i modsætning til hverandre, tværtimod tænkes de at udgøre et virkningsfuldt supplement. Artiklen pointerer, at ledelse og struktur ikke handler om tilbagevenden til den sorte skole, hvor disciplinering drejede sig om tilpasning. Efterspørgslen på ledelse og struktur kan læses som funktion af ledelsesrationalitetens dispositiv, hvor effektiv ledelse i et anerkendende sprog handler om at invitere eleven til selvledelse.

Struktur som sikkerhedsskabende foranstaltning

Hvad kan struktur som formaterende teknologi? I forhold til den tidlige periode kan struktur sammenlignes med de i nutiden delvist negativt ladede begreber opdragelse og disciplin (når det da ikke handler om selvdisciplin), hvorimod struktur som nødvendighed kan legitimeres som pædagogisk metode, der varetager barnets behov. I debatten om skolen problematiseres struktur på måder, hvor struktur jf. det ovenstående eksempel kombinerer pædagogikkens traditionelle opdragende funktion med anerkendende former, der implicerer nutidige positioneringer af eleven som selvstændig og ansvarlig.

Af eksemplerne fra journalerne fremgår det, at barnet på den ene side er objekt for en disciplinering, men også positioneres som ligeværdigt selvbestemmende individ, der fx 'elsker struktur'. Med struktur som teknologi kombineres det disciplinære dispositiv med det ledelsesrationelle i en subjektivering, hvor barnet selvstændiggøres som individ, der selv har

behov for strukturen. Men struktur som teknologi er også udtryk for disciplinærmagtens virkning i tilfælde, hvor elever, der ikke lader sig tilpasse gennem selvteknologier som elevplaner og konfliktløsningsmetoder, mere effektivt kan tilpasse sig gennem en disciplinering iklædt den pædagogiske legitimering: behov for struktur. Struktur som foranstaltning kan neutralisere uro, grænsesøgende og udadreagerende adfærd og kan som sådan ses som udtryk for det sikkerhedsskabende dispositiv.

Følelsesarbejde som formateringsteknologi

Journalerne

Både i problemforståelserne i journalerne og i debatten om skolen i tidsskrifterne ses følelsesarbejde som en måde at lede elevers normativitet, dvs. en måde at arbejde med det elever kan blive til. I journalerne ses det, at gennem følelsesarbejde subjektiveres eleven til at erkende sig selv og sin forpligtigelse til at realisere sin potentialitet som lærende subjekt. Følelsesarbejde er en formaterende teknologi, der virker foreskrivende i kraft af særlige teknikker. Men positioneringen af følelser er også udtryk for en særlig tidstypisk måde, hvorpå de professionelle læser eleven på som følelsesvæsen, og som fx kan fungere medlegitimerende i henvisningen af eleven til specialundervisning. Positioneringen af følelseslivet kan ses som følge af problematiseringen af det sociale, hvorefter en bestemt elevgruppe identificeres som følsomme, sårbare eller flakkende. Det følgende handler om, hvordan elevgruppen mødes med forskellige teknologier, der har formatering af følelser til fælles og sigter på at optimere eleven som følelsesubjekt.

Følsom, sårbar, nærtagende

Problematisk adfærd identificeres som: flakkende adfærd, manglende selvværd, følsom, sårbar, nærtagende etc. Problemer af den karakter spottes allerede i børnehaven som den førskolemæssige kontekst, hvor problemerne søges forebygget. Det ses i en udtalelse fra en børnehave, hvor en drengs fremtidige behov for støtte underbygges:

"X er en dreng med mange gode kompetencer, men også en skrøbelig dreng, der har behov for tydelige voksne, der forstår hans problematikker. Vi mener derfor, at det er nødvendigt, for at sikre en god skolestart, læring og udvikling, at X får den hjælp, støtte og vejledning han har behov for, at kunne udvikle sine forskellige kompetencer." (3.9,29).

Selve det, at blikket på eleverne i høj grad er forebyggende i forhold til fremtid skolemæssig placering, viser disciplinindispositivets synlighed i journalerne. Specialpædagogisk praksis kan ses som en forebyggende foranstaltning, der sikrer, at børn placeres korrekt så tidligt så muligt, og at samfundet herved sikrer sig mod spild af ressourcer. Billedet af det skrøbelige subjekt genkendes i skoleudtalelser, hvor der tales om at: være flakkende, have svært ved at finde ro (3.9.1,13), være følsom og have svært ved at danne kontakter (3.8,53), eller fx om

ikke at have selvværd (elevbeskrivelse hvor der søges om støttetimer til elev i normalklasse, 3.8,27). Der tegnes et billede af elever, hvor temaet selvværd er i fokus i forskellige aftapninger, hvor adfærden ikke blot er et problem for eleven selv, men træder frem i en samlet forståelse af elevens egnethed i normalskolen. Skolernes indstilling til en pædagogisk psykologisk vurdering tager udgangspunkt i faglige forhold, men de trivsels- og følelsesmæssige temaer ledsager legitimeringen af indstillingen:

"Fagligt: X er over middel, Skriftligt: X er en dygtig dreng, der som regel har sine ting i orden. Han er meget usikker på sine evner og meget pertentlig med sit arbejde, kan pludselig græde hvis han føler sig utilstrækkelig. Mundtligt: Han er ikke bange for at udtrykke sig mundtligt, men i de dårlige perioder er han meget tilbageholdende. Konflikter: X er meget nærtagende og lidt kritik går ham meget på. Han kan gå helt ind i sig selv og græde i klassen hvis han har følt sig uretfærdigt behandlet. Bekymring: X er mere end almindeligt nærtagende." (3.7,47).

Skolen oplyser desuden i ovenstående indstilling, at forældrene har taget initiativ til børnepsykiatrisk undersøgelse. I en tilsvarende indstilling til PPV'en bliver vurderingen af barnets psykiske habitus ligeledes den afgørende legitimering:

"X er nu elev i starten af 2. klasse. Hele hans skoleforløb har hidtil været præget af store følelsesmæssige udsving med voldsomme reaktioner, hvor han er umulig at nå. Voldsom gråd, fysisk afvisning. (...) I løbet af 1. klasse sporede vi en bedring i hans adfærd. Klassens lærere havde et nært og positivt samarbejde med forældrene. På nuværende tidspunkt har X det meget, meget dårligt. Han har konflikter i stort set alle frikvarterer, han må skubbe og slå efter kammerater, men kan INTET tåle tilbage." (3.7,48).

Følelsesmæssige konflikter bliver medlegitimerende for henvisningen af eleven til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Psykisk sårbarhed bliver i det skolemæssige regi et problem, fordi eleven ikke synliggør sig i en subjektivering, hvor læring er blevet et med lysten og trivslen. Den psykisk sårbare elev har svært ved selvforholdskravet i betydningen at have et balanceret psykisk forhold til sig selv. Derfor bliver den professionelle guide eller ligefrem terapeut i arbejdet med elevens selvforhold. Inspireret af Foucaults analyser af selvledelsesteknikker i antikken, anes i pædagogikken et kend-dig-selv imperativ, som er forudsætningen for at praktisere selvledelse, men som eleven, der er i problemer med sine følelser ikke formår at opleve til (Foucault 1985).

Kend-dig-selv imperativet indbefatter, at eleven desuden forventes at realisere sin potentialitet som lærende subjekt. Det drejer sig ikke alene om selvkendskabet, men også om at demonstrere vilje til at realisere sin potentialitet, hvis eksklusion fra skolens sociale og faglige fællesskab skal undgås.

I de skolepsykologiske vurderinger genfindes betegnelser som sårbarhed og skrøbelighed i beskrivelsen af de elever, der fremtræder som problematiske i normalskolens rammer (fx 4.6,12). Det er elever, der har vanskeligt ved at navigere i det sociale felt, og på baggrund

defineres som havende behov for faste rammer, strukturer og forudsigelighed eller for følelsesarbejde gennem nær og meget voksenkontakt. Problemer beskrives gennem elevs oplevelse af frustration. Fx beskrives det, at elever "frustreres" ved nye krav og indlæringsmæssige udfordringer, bliver usikre på egen formåen, og derfor i særligt grad har brug for feedback og anerkendelse (4.3,40). Her bliver den pædagogisk psykologiske vurdering og den børnepsykiatriske udredning det endelige dokument, der giver legitimitet til overføring til specialundervisning eller specialskole (fx i 4.3,47).

Det elevsubjekt, der er karakteriseret ved sårbarhed, følsomhed og lavt selvværd, er skyggesider af det lærende og sociale elevsubjekt, der blev beskrevet i forrige kapitel. I socialpsykologien er dette subjekt gennem de senere årtier beskrevet som et mindre modstandsdygtigt subjekt, der 'betaler prisen' for modernitetens forandringsprocesser i form af sårbarhed og narcissistisk længsel efter anerkendelse (Skårderud 1999; Ziehe & Stubenrauch 1990), om end det er vigtig at understrege, at sårbarheden analyseres som træk af en ny normalitet og en omkostning ved moderniseringsprocesserne.

I denne afhandlings optik er det interessant, at det sårbare subjekt træder frem som en modsætning til det lærende subjekt, der positioneres i skolen og specialpædagogikken. Det lærende subjekt skal besidde robusthed og magte fleksibilitet, ellers må det arbejde med sin potentialitet som følelssesubjekt. Hvor normalskolens sigte bliver at problemidentificere sårbarheden, så bliver specialundervisningens og specialskolernes mål at integrere kompenserende følelseteknologier i undervisningsplanlægningen og didaktikken med det formål at genpositionere eleverne som egnede skolesubjekter.

Følelsesmæssig udvikling som mål på specialskolerne

Gennem refleksive praktikker arbejdes med udvikling af elevernes følelsesliv. Specialskolernes elevplaner viser, hvordan der arbejdes med at transformere elevens personlige udvikling. Selvet står i fokus i elevbeskrivelserne: det er fx positivt, hvis eleven har selvværd, selvtillid og selvindsigt. Det sidste er vigtigt i forhold til målgruppen; elever med udviklingsforstyrrelser. Arbejdet med sociale færdigheder foregår fx ved brug af et særligt følelsestermometer og i elevplanen gennem individuelle mål under punktet *Følelsesmæssig udvikling og selvindsigt*. Betydningen af selvindsigten kommer fx i spil, når eleven skal forholde sig til sin diagnose, og de uhensigtsmæssige former for adfærd denne kan give:

"X er meget tænksof og reflekterende over det, der foregår omkring ham. Han spørger til andres handlinger, og hvordan han skal forstå den måde, andre siger eller gør noget på. Desuden giver han udtryk for, at han ikke selv har nogen fornemmelse af eller nogen idé om det, og han spørger, fordi han ikke forstår det. I 1:1 situationer er X ligeledes meget reflekterende og motiveret for at tale om og forholde sig til sine egne tanker og følelser og høre og spørge om andres." (5.3,52).

Elevsjektet positioneres på specialskolen som et bekendende subjekt, der må foretage et selvarbejde i sin udvikling som følelsessubjekt. I dette arbejde får kontaktlæreren en nærmest terapeutisk rolle:

"Han (eleven) har dog endnu ikke villet fortælle præcis, hvad der plager ham, men han udtrykker et ønske om at komme i skole og møde til tiden. Vi håber på, at han vil lukke mere op, efterhånden som han opnår større fortrolighed med sin nye kontaktlærer og de andre nye voksne" (5.4,47).

Der arbejdes i det hele taget med udviklingen af elevernes følelsesliv, hvilket fremgår i flere af handleplanerne: 1) "X har meget svært ved verbalt at give udtryk for sine følelser eller at fortælle, hvad han bliver glad over, hvad der kan gøre ham ked af det, hvad han godt kan lide at lave osv." (5.4, 48), 2) "X er god til at mærke efter, og sige fra, når han ikke magter mere" (5.7,53), og 3) "Kan fortælle om indre følelser (...) Har i visse situationer forståelse for at andre har følelser." (5.5, 50). Verbaliseringen af følelser takseres med andre ord højt.

I deres observationsbaserede forskning i daginstitutioner har Bundgaard og Gulløv beskæftiget sig med, hvordan sociale kategorier bringes i anvendelse, når det drejer sig om tolkning af adfærd. Det vises, hvordan evnen til at kunne udtrykke sig om følelser bliver vurderet som vigtig social kompetence, og at det at kunne verbalisere følelser indgår i vurderingerne af børns adfærd. Her nævnes også trin-for-trin som metode at arbejde med følelsesartikulation (Bundgaard og Gulløv 2008, 114).

I journalernes problemforståelser ses det, at bevidsthed om eget følelsesliv og det at formulere sin potentialitet er afgørende for at fremstå som vellykket. Det handler ikke blot om normalisering til skolenormer. At kunne verbalisere følelser betyder, at eleven er på rette spor og kan positionere sig som delvist skolesubjekt.

Artiklerne

Skolen er blevet følelsesbearbejder. Hvor følelsesarbejdet i journalernes elevbeskrivelser figurerer som kompenserende for en mangel, så positioneres følelsesarbejdet i artiklerne som generel måde at tænke skole og pædagogisk arbejde på. Fx gøres sorgarbejde til et skolemæssigt anliggende i forbindelse med en elevs død. I artiklen, der omtaler emnet oplyses, at selvom 97 procent af landets skoler har udviklet handleplaner til sorgprocesser, så forsvinder dette oftest i krav om faglighed og udvikling af læreplaner (Ulnits, FS 25, 2008, 8). Kravet om handleplaner i forbindelse med sorg er udover at være en sikkerhedsforanstaltning, der minimerer risici ved tragedier, også et eksempel på, hvordan intime sider af livet gøres til et skolemæssigt anliggende for både læreren og eleven.

Eleverne og deres følelsesarbejde er blevet en del af skolens arbejde. For det personlige og fokuseringen på elevens evne til at kunne forholde sig til sig selv, sin faglighed, læring eller følelsesliv er et gennemgående tema i beskrivelserne af skolens ansvarsfelt. Selvet bringes i

spil som et tema for skolemæssig bearbejdning, hvad enten det drejer sig om skole-hjem-samtalen, eller når det handler om bearbejdning af elevens egne vanskeligheder – individuelt eller kollektivt i klassen. I Folkeskolen ses eksempler på, hvordan konfliktløsning har til hensigt at få elever til at tage ansvar.

Eleven må indstille sig på at skulle arbejde med sit følelsesmæssige potentiale. Skolens mange planer, samtaler og metoder positionerer det personlige gennem en række selvteknologier, hvor eleven tænkes at formatere sig som følelsessubjekt, der må være indstillet på at gøre det personlige til et skolemæssigt anliggende. Selvteknologierne fokuserer på elevens erkendelse af sig selv som frit subjekt, der i et neutralt autoritetsforhold besidder magten og evnen til at bearbejde komplicerede faglige og sociale vanskeligheder gennem parathed til at blottlægge mere private sider af følelseslivet.

Hvad skal jeg blive bedre til?

Skole-hjem-samtalen er et oplagt sted, hvor det personlige bringes i fokus, og hvor der her udvikles fx metoder, der sigter på at understøtte barnets subjektivitet som frit individ. Fx omtales et projekt ELF (Elev, Lærer, og Forældredage) for 1-3. klasser, der sigter på udvikling af elevens oplevelse af egen subjektivitet, ved at eleven viser et produkt eller projekt for forældrene, hvor læreren evt. kan tilkaldes, hvis det skønnes nødvendigt:

"Eleven er guide for sine forældre, og de har mulighed for at kigge i de fremlagte mapper og hæfter. På et bord i hver klasse ligger de sorte mapper. En til hver elev. Og den sorte mappe er kun tilgængelig for det pågældende barn og dets forældre. Her er elevens forskellige test og måske en elevplan (...) Før ELF-dagen har lærerne evalueringssamtaler med eleverne, og sammen udfylder de et skema: "Hvad er jeg god til?" og "Hvad skal jeg blive bedre til?" Skemaet har også rubrikker om det sociale liv i klassen. Forældrene får skemaet, inden de kommer op på skolen. De opfordres til at tale med børnene om det som en forberedelse." (Lauritsen, FS 16,2007, 14-16).

Citaterne synliggør positioneringen af eleven som guide i sin faglige udviklingsproces, hvilket indbefatter et anerkendelsesperspektiv i elevens demonstration af styrker og "svagheder". I den anerkendende proces er det en pointe, at der ikke arbejdes med dikotomier som eksempelvis styrker <-> svagheder.

De forskellige teknologier i form af elevplaner, evalueringsplaner og tests fungerer som adskillesesternologier, der normaliserer eleven. Men guide-figuren viser, at eleven også er på arbejde med sin normativitet, hvor hun fx i ELF projektet synliggør sig som subjekt, der skaber sin faglige og personlige udvikling. Lignende selvteknologier ses i omtalen af metodebogen med titlen: "Børn kan. Jeg kan-metoden til kreativ løsning af børns problemer."⁵⁰ (Olsen, FS 6, 2005, 14). Det er en tilgang, der antager, at bag ethvert problem

⁵⁰ Ben Furman: Børn kan. Jeg kan-metoden til kreativ løsning af børns problemer. Hans Reitzels Forlag, 2005.

(eksempelvis uro), findes en færdighed (at opføre sig ordentligt), som barnet skal lære at udvikle. Metoden, der er udviklet af en den finske psykiater Ben Furman, består af en række trin og sigter bl.a. på at udvikle elevernes selvtillid i en løbende dialog med eleven:

”Tricket er faktisk meget nemt, næsten for nemt til at det kan være sandt: I stedet for at tale om problemer, taler du om færdigheder” (...) ”Over for børn behøver du ikke bruge ordet færdighed, du siger simpelt hen: Hvad har du brug for at lære?” (Olsen, FS 6, 2005, 15).

Her foregriber teksten det kommende afsnit om anerkendelse, men pointen er, at følelsesarbejde og anerkendelse er to sider af samme sag i skolens formatering af elevsubjekter. Eksemplet viser læringsbegrebets forførende virkning, når der spørges: hvad har du brug for at lære? Læringsarbejdet tryller faglig og personlig selvarbejde ind i en selvteknologi, hvor eleven skaber sig selv som ansvarligt individ. Andre artikler viser former for selvarbejde, hvor elever arbejder med selvtransformation gennem konfliktløsningsmodeller og lignende. Hvor struktur overvejende er en normaliserende teknologi – det handler om tilpasning til normer, så er følelsesarbejdet en normativiserende teknologi, det drejer sig om at lede det, der kan blive.

Følelsesarbejdet som blød formateringsteknologi

I både journalernes problemforståelser og i artiklerne ses følelsesarbejde som mål og redskab i skolen. Særligt i journalerne ses det, hvordan følelsesarbejdet til forskel fra struktur er en blød formateringsteknologi, der fx på specialskolen opererer på en række forskellige måder. Afsnittets indledende karakterisering af elever som sårbare/følsomme/manglende selvværd repræsenterer en skyggeside ved den sociale problematisering – i betydningen at nogle elever ikke formår iscenesættelsen som de sociale subjekter, de positioneres som. For som elev er det ikke længere muligt *bare* at være stille og indadvendt. At falde i et med væggen eller mængden problematiseres som afvigende, hvor det tidligere var et ideal. Eleven formateres i et selvarbejde, der skal lede mod optimering som socialt subjekt. Brugen af selv-ord blandt skolens professionelle har været stigende og er blevet en periodetypisk måde, som barnet problematiseres i forhold til begreber som selvtillid, selvhjulpen, selvstændig etc. (Hamre 2009).

At tale om følelser er en individualiserende måde at problematisere pædagogik på, der forskyder problemstillingen til individet, selvom der er tale om en socialiseret individualitet, jf. forrige kapitel. Med følelser som formateringsteknologi i skolen skrives til en intimisering af, hvad det vil sige at være skolesubjekt. At klare sig i skolen gøres til et personligt udviklingsprojekt med læreren eller støttelæreren i rolle som guide og coach. At følelsesmæssig udvikling og selvindsigt gøres til mål for elevens arbejde i skolen og i specialundervisningen betyder, at terapilignende former vinder ind i den pædagogiske kultur. Ikke at beherske følelsesmæssige problemer bliver til mislykkethed i kend-dig-selv imperativets logik. Det ledelsesrationelle dispositivs logik tilsiger subjekter at magte

følelsesmæssig selvledelse, der leder mod realisering af potentialitet. Som formaterende teknologi fungerer følelsesarbejdet kompenserende for de ekskluderede elever, der søges genpositioneret som vellykkede skolesubjekter.

Anerkendelse som formateringsteknologi

Journalerne

I journalerne ses det, at anerkendelse er blevet en bevidst måde, hvorpå det pædagogiske arbejde tilrettelægges. Dette viser det ledelsesrationelle dispositivs virkning i perioden, idet anerkendelsen inviterer den ledede til selvledelse, men anerkendelse afspejler desuden en tidstypisk måde at formatere elevers potentialitet på, der drejer sig om at optimere eleven. Et gennemgående træk i mange af journalerne er, at dokumenternes disponering minimerer det problemorienterede og maksimerer det anerkendende blik på eleven, hvor eleven er aktør med kompetencer, potentialer, positive personlige egenskaber (fx kærlig) og ressourcer. Dispositivet leder en strategisk intention, hvor eleven positioneres i en anerkendende optik, uden at anerkendelse eksplicit bringes i spil som begreb. Afsnittet undersøger, hvordan anerkendelse virker som tidstypisk formaterende teknologi. Her er tale om en teknologi, hvor eleven formateres ind i en positivitet.

Anerkendelse som mulig ny relation mellem elev og skole

Den anerkendende formatering læses tydeligst i en bestemt type af dokumenterne, der er karakteriseret ved i selve deres struktur at positionere eleven positivt. Der er samtidig tale om en gennemgående måde at tale om eleven på. Det ses fx i de skoleudtalelser, der foretages til pædagogisk psykologisk rådgivning, hvor muligheder fremhæves frem for begrænsninger, selv når formålet er at synliggøre en problematik. Det problemorienterede blik er derfor fremtrædende i indstillingsdokumenterne, der skal synliggøre behovet for en skolepsykologisk eller børnepsykiatrisk indsats. Derimod er det anerkendende blik på eleven tydeligt i statusopdateringer fra specialundervisning (hvad er lykkedes/ikke lykkedes?) eller i elev- eller handleplaner, hvor der fx opstilles mål for de kompetencer, eleven tænkes af tilegne sig i løbet af året.

I det følgende eksemplificeres, hvordan eleven fremtræder i journalerne i en anerkendende positionering i normalskolens dokumenter. Dokumenterne tager ofte udgangspunkt i beskrivelsen af elevens karakter, som her: "Han var en glad og charmerende dreng, men han havde store problemer i klassen såvel fagligt som socialt" (3.9.1,9). Anerkendelsen ses som en måde, hvor problemer trækkes frem og synliggøres, men indkapsles i positivt ladede beskrivelser, der har til formål at konstruere mere nuancerede elevbeskrivelser, hvor hensigten er, at problemet kun skal være en del af et helhedsindtryk:

"X møder oftest med en positiv attitude om morgenen. Han er snaksalig og kontaktsøgende. Han vil meget gerne fortælle de voksne og børnene i klassen om sit legetøj eller en oplevelse han har haft. X er tillige en utrolig kærlig og dejlig dreng, men hans opfattelse af situationer er meget sort/hvid" (3.9.1,5).

Dokumenterne afspejler bestræbelsen på at lade et nuanceret elevsubjekt træde frem, som ikke blot er kendetegnet ved sine problemer. I den følgende undervisningsplan skitseres fx en meget anerkendende tilgang til barnets problemer. I feltet "Problemformulering" bedes læreren forholde sig til spørgsmålsom:

" Hvad har været gjort for at afhjælpe elevens vanskeligheder? * Hvis eleven har ressourcer fra specialcenteret, hvordan er denne anvendt, * Hvad bekymrer jer? "Hvad gør X vred? Hvordan undgår vi det? Hvad kan få X til at blive glad igen? Hvordan hjælper vi X med at lade være med at slå, spytte og sparke de voksne?" (3.8,40).*

Spørgsmålene besvares af læreren med følgende:

"Vi har forsøgt at give X en udvej inden han bliver vred. Han har muligheden for at gå ind i et rum for sig selv, hvor han kan lege med Lego. I nogle situationer lader vi ham bestemme, for at undgå at han bliver vred. Har været konsekvent med hensyn til ture. Har X udvist den mindste vrede, kan han ikke komme med på tur. X får en time om ugen. Den er bl.a. blevet brugt på at observere X. Han har været alene med akt læreren for at lave opgaver i dansk. Akt læreren har forsøgt med forskellige strategier, for at dæmpe X's vrede." (3.8,40).

Det handler om at møde eleven "der hvor han er" – dvs. som subjekt og takle hans problemer derfra. Eleven er både objekt for en disciplinær tilpasning gennem en række sanktioner, som udelukkelse fra ture, men samtidig positioneret som frit subjekt, der har mulighed for at trække ind i rummet før vreden melder sig. Eleven skal forstås, hjælpes og gives udveje – og forventes at deltage i sin udvikling og disciplinering. Både de strukturerede dokumenter og handleplanerne fra normalskolen er fyldt med begreber som kompetencer, potentialer, succeskriterier og tiltag (fx 3.9.1,51). Fokus skal vendes fra problemtænkning til fokus på kompetencer og udfordringer. Færdigheder og kundskaber tales der ikke om, heller ikke i forhold til det faglige, derimod anvendes kompetencebegrebet hyppigt i beskrivelsen af eleverne, som fx:

"Elevens kompetencer: Sociale – Mestring af sociale kompetencer primært i forhold til voksne: X er en meget kærlig dreng, der gerne vil være tæt fysisk på en voksen i en læsesituation og andre stunder hvor man sidder tæt. Han mangler dog at finde grænsen for hvornår denne tæthed er upassende. X er meget åben overfor voksne. Han virker ikke utryk overfor fremmede. Det er sjældent at han søger voksenhjælp i konflikter. Personlige kompetencer. Elevens personlige kompetencer: X kan alle bogstaver, læse ord og korte sætninger." (3.9.1,19).

Selve brugen af begrebet kompetence afspejler troen på et individ med iboende potentialer og ressourcer og også koblingen mellem det faglige og det personlige.⁵¹ Tidens anerkendende tilgang positionerer et kompetent individ, der ikke skal defineres ved sine mangler, men ved sine kompetencer til at løse de udfordringer, det møder på sin vej – som i ovenstående eksempelstilfælde kan bestå i at fravælge tilgange og muligheder.

Specialundervisningens anerkendende positionering af subjektet

Kompetenceforståelsen er også gennemgående i dokumenterne fra specialundervisningen og specialskolerne. Udover at de elevplaner, der anvendes begge steder, er meget strukturerede dokumenter, så er det anerkendende perspektiv iøjnefaldende. Elevplanen er på en gang meget anerkendende og meget kravstættende i forhold til subjektet, dvs. det rummer en dobbelthed mellem frihed og forpligtelse. Eleverne beskrives fx gennem et blik på deres kompetencer: "Kompetencer: X er engageret og motiveret for at samtale og lære at forstå, hvordan vi påvirker hinanden i forskellige sociale interaktioner, X er god til at lytte og til at snakke og reflektere 1:1." (5.4,52).

Senere beskrives i samme dokument de problemfelter der findes, men der findes ikke et specifikt punkt, der hedder problemer. Diagnosticering som muligt punkt figurerer følgelig heller ikke som punkt i den pædagogiske plan. Derimod ses begreber som handicapforståelse og socialfag, der skal støtte eleven i at lære interaktion med omverdenen og forståelsen af sit handicap. I elevplanen fra folkeskolens specialundervisning ses eleven som grundlæggende kompetent, idet det konkret handler om at se muligheder frem for begrænsninger i elevens handlinger:

"X har kæmpet fra første dag. Han vil rigtig gerne det her. (...) ser en dreng, der kan og vil mange ting. Han er en god kammerat overfor de andre børn i huset. X er god til at give de andre børn råd og er god til at tage imod råd fra andre. Han er blevet bedre til at slappe af og komme ned i tempo". (5.5,5).

Målene er formuleret fra barnets perspektiv:

"Mål 1: Jeg skal sige ja til det der skal ske", "Mål 2: Jeg skal sige 'pyt med det', når noget går mig imod", "Mål 3: Jeg skal lave mine opgaver i skolen, på fritidshjemmet og hjemme", Mål 4: Jeg skal bede om hjælp, når det er svært." (5.5,5).

Barnet positioneres som selvstændigt subjekt, hvis ressourcer er i fokus, men samtidig ledes og styres barnet i retning af bestemte former for kompetencer, dvs. her opererer magtudøvelsen i et felt mellem frihed og disciplinering. Det problematiske, som der skal

⁵¹ Det kan fx også læses i årtiets fagbøger, fx beskriver Bente Jensen i bogen *Kompetence og pædagogisk design* en kompetencemodel for pædagogisk arbejde, der beskriver sociale kompetencer, faglige kompetencer og forandringskompetencer, som i alle tilfælde rummer et potentiale for udvikling, der bliver den pædagogiske opgave (Jensen 2002).

arbejdes med, ligger implicit, hvilket i det følgende også ses i målene formuleret for en anden elev. På et netværksmøde med følgende parter: skole, PPR psykolog og specialundervisningstilbuddet fremgår det, at der skal arbejdes videre med følgende mål, som samtidig revideres:

"Mål 1. Spørge om jeg må være med til at lege. Ny formulering: Være sammen med mine klassekammerater. Mål 2. Gøre det de voksne beder om. Ny formulering: Gøre det de voksne beder om første gang. Mål 3. Lade andre bestemme. Ny formulering: "Lære at sige: "Pyt med det". Mål 4: lade være med at slå og sparke selv om jeg bliver vred. Ny formulering: Lade være med at slå og sparke. Der var også enighed om at tilføje et ekstra mål: Mål 5: Bede de voksne om hjælp, når jeg synes noget er svært." (5.4,8).

Måderne eleven italesættes på ledes af træk fra disciplindispositivets tilpasning af elevens vaner med henblik på krop, sjæl og opførsel. Men det disciplinære går i samspil med det ledelsesrationelle dispositivs formatering af det frie subjekt. Rationalet er her, at et subjekt, der kan træffe selvstændige valg, også er forpligtet på at træffe disse valg. Eleven subjektiveres gennem brug af anerkendelse som metode ind i en selvstændighedsdiskurs, hvor det subjektiveres til at evaluere sig i forhold til skolens mål. Elevplaner og statusopdateringer fungerer som anerkendende selvteknologier, der leder eleven til at formatere sig som frit og ansvarligt subjekt.

Artiklerne

"Vi mennesker har brug for at være en del af noget større. Derfor er det vigtigt, at eleven mødes med anerkendelse og forventninger i skolen. Anerkendelsen er udtryk for en grundlæggende menneskelig respekt, mens lærerens forventninger indirekte fortæller eleven, at han både betyder og kan noget. Ellers ville der ikke være noget at forvente," fortæller lektor Hans Henrik Knoop" (Stanek, FS 24, 2007, 10).

I skoledebatten legitimeres anerkendelse som vejen til mere trivsel og bedre læring. Citatet er en del af en beskrivelse af et elektronisk evalueringsredskab, der har til formål at understøtte elevens trivsel i skolen, og som bygger på positiv psykologi. Anerkendelse figurerer med andre plusord som begreber, der er vanskelige at modargumentere og derfor fungerer stærkt legitimerende, fx ses anerkendelsesbegrebet også i alliancer med inklusionsbegrebet. I artiklerne i Folkeskolen ses anerkendelse som svar på underkendende og individfokuserede problemforståelser. I dette afsnit er det dog anerkendelsens status som formateringsteknologi det handler om.

Som formateringsteknologi søger anerkendelse gennem et bevidst sprogbrug at ændre elevens adfærd og indstilling. Anerkendelse optræder fx som en særlig form for strategi i forbindelse med narrative terapeutiske samtaler (Bendtsen, PPT nr. 4, 2005, 481). En endnu mere udbredt forståelse i tidsskrifterne ses dog i forbindelse med AI, dvs. Appreciative Inquiry (se Dall & Hansen 2001). Den forståelse omsættes i en artikel af en konsulent, der

arbejder med metoden til 'værdsettende samtale', hvor formålet er at identificere elevens ressourcer fremfor problemer, hvilket konkret betyder:

"Ved at italesætte barnets styrkesider og potentialer og derigennem skabe anderledes positive relationer til barnet kan man påvirke dets handlinger og adfærd i en frugtbar retning. Heraf er det oplagt at slutte, at læreren med fordel kan øge den positive kommunikation med barnet selv, dets forældre, andre lærere m.fl. om barnets kompetencer" (...) "I værdsettende samtale vælger man derfor bevidst at udforske de positive erfaringer frem for de negative ud fra en antagelse om, at det er meget svært at integrere nogle eller noget, der er negativt defineret. Ligesom en evne, der måske ikke er fuldt udviklet, vil blive integreret hurtigere i personens handlerum, når den bliver anerkendt og værdsat." (Dalsgaard, PPT 3, 2005, 369).

Anerkendelse som tilgang optræder i forbindelse med en ressourceorienteret måde at møde eleverne på, der sætter dem i stand til på en positiv måde at fokusere på deres styrkesider frem for deres svage sider. Den værdsettende samtale fungerer således som en selvteknologi, hvor der arbejdes med den ene parts potentialitet som 'styrkesubjekt', hvor eleven formaterer sig i en selvanerkendelse.

To psykologer i en Pædagogisk Psykologisk Rådgivning foreslår en lignende anerkendende tilgang i fagpersoners beskrivelser af elever, som også sigter på at ændre elevernes selvopfattelse: "Den mest åbenlyse forskel ved en nuanceret, resurseorienteret beskrivelse er, at den kan have positive konsekvenser for elevens selvforståelse" (Rosenfelt Holst og Senger Madsen FS 6, 2010, 27). Der foreslås et særligt fokusskema, der sigter på de mere nuancerede beskrivelser. Tilgangen beskrives som en ressourceorienteret og inkluderende tilgang til barnets rolle i fællesskabet, der fx afprøves inden eleven henvises til en psykiatrisk udredning. Anerkendende elevvurderinger som en forudsætning for inklusion findes også i tankesættet for Det Europæiske Agentur for Specialundervisning (Stanek FS 1, 2009, 9). I artiklen, der bl.a. indeholder interviews med forskellige forskere, bl.a. Niels Egelund, beskrives elevvurderingen som noget kvalitativt anderledes end elevplanerne. Vurderinger tænkes som lærerens daglige værktøj til en ressourceorienteret tilgang til elever med særlige behov: "Det afgørende er, at de bruger dem til at fremme elevens læring frem for at fokusere på elevens svage sider" (ibid. 9). Den anerkendende tilgang positioneres således som en strategi, der kan fremme elevens læring og inklusion i fællesskabet – modsat de problemorienterede tilgange.

Anerkendelse – et positivitetsregime?

Anerkendelse er på linje med de beskrevne problematiseringer og teknologier tidstypiske begreber, der ses på mange niveauer: i coaching som strategi, i erhvervslivets uddannelse af medarbejdere, i kommunernes ønske om at møde mennesker som brugere og borgere frem for klienter. Anerkendelse er blevet en gennemtrængende måde, hvorpå den enkelte

forventes at blive mødt. Der udgives bøger om anerkendende pædagogik, anerkendende ledelse og ressourceorienteret terapi.

I journalerne ses jf. ovenstående denne tendens i begreberne potentialer, ressourcer og kompetencer. Pædagogisk litteratur har som tidligere nævnt sat fokus på kompetencebegrebet, og også Stefan Herman har i sine skoleanalyser analyseret kompetencebegrebet som en krydsning mellem reformpædagogik og new public management logik (og derved et godt ledelsesredskab) (Herman 2003). Den anerkendende positionering af den lærende, vidner om nye autoritetsrelationer i mødet mellem elev og lærer. Hvor der i den tidlige periode var et vertikalt forhold, signalerer anerkendelsesbegrebet et horisontalt forhold i relationen, hvor eleven også har noget at byde på, det skal bare findes frem. Det foregår i et arbejde med formatering af elevens potentialitet og i en forståelse af elevens grundlæggende motivation, der bare venter på at blive gravet frem.

Anerkendelse er et tidstypisk svar på pædagogiske problemer, der besvarer, hvordan problemerne skal løses. Anerkendelse kan tolkes som udtryk for en bevidst forebyggende tilgang til eleven og er som sådan en virkning af disciplindispositivet, men den bevidst anerkendende positionering af eleven er også udtryk for ønsket om at lede til selvledelse, dvs. ledelsesrationalitetens dispositiv. Handleplanen som social kontrakt placerer eleven i et forhold mellem forpligtelse (gennem kontraktlige forventninger) og frihed (gennem positioneringen som selvstændigt subjekt), et forhold der medfører, at selvet mægtiggøres i ansvaret for sin udvikling (Åkerstrøm Andersen 2006). Åkerstrøm Andersen hæfter sig netop ved den sociale kontrakts transformative karakter, hvor målet er, at den enkelte transformerer sig selv fra passiv til aktiv:

"Kontrakten forpligter altså til en bestemt form for frihed til klienten. Kontrakten forpligter til en oversættelse af pligten til frihed i en forholden sig til sig selv som fri. Eller mere foucaultsk formuleret: Der er en forpligtelse til transformation af sig selv i retning af at vælge sig selv som fri." (Åkerstrøm 2006, 124).

Journalerne vidner om en bestemt måde at positionere subjektet på, hvor udgangspunktet er en tro på realiseringen af elevens indre potentialer, dvs. en transformationsproces, som det er kontraktens formål som selvteknologi at forvalte. Anerkendelse er tæt forbundet med læring som problematisering, det er et aktivt subjekt, der formateres i skolen, og som ansvarliggøres gennem en tro på egen formåen, kræfter og evner til at skabe sig selv som elev.

Anerkendelse er et svar på en tilstand og en pædagogisk praksis, der tolkes som underkendende og ekskluderende. Den problemorienterede tilgang kan iagttages som den anerkendende tilgangs skyggeside. I en dispositivlogik kan den anerkendende tilgangs kritik af problemorienteringen iagttages som en udfordring af det disciplindispositivets kategoriserende adskillelsespraktikker, hvor subjektet konstitueres i en udviklingsmæssig blindgyde, hvor vejen tilbage fra eksklusionen er lukket. Her byder den anerkendende tilgang sig til som udtryk for et andet eller flere andre dispostiver, hvor elevens potentialitet som

subjekt stadig er i spil, selv efter eksklusionen. Det sker gennem en selvledelse, der forbinder anerkendelsen med lignende positive begreber som læring, lyst og trivsel. Den anerkendende tilgang kan dels forklares i det ledelsesrationelle dispositivs logik, hvor eleven med konstant konfrontering med sine styrkesider ledes til ansvar for egen livsførelse. Anerkendelsen er, på linje med de andre af de formaterende teknologier, udtryk for elevens personlige potentialitets- og optimeringsarbejde, der må forklares ud fra andre mulige dispositivers tilsynekomst.

Diagnosticering som formaterende teknologi

Journalerne

I journalerne ses en tendens til, at diagnosticering bliver en teknologi, der positionerer eleven i et selvarbejde med diagnosen. At diagnosticering er en teknologi, betyder, at det skaber eleven på en bestemt måde. Diagnosen er ikke i sig selv formaterende, men den er forbundet med en række teknologier, der gør noget ved eleven: selve diagnosticeringen, medicineringen, specialskolens handleplan, fagene handicapforståelse og socialfag og ikke mindst samtalen, hvor eleven reflekterer sig selv som diagnostisk subjekt. Udover at være en formaterende teknologi kan diagnosticeringen også benævnes som en problematisering af elever, der opfattes som urolige eller besværlige. Det perspektiv vil i det kommende afsnit blive perspektiveret med Nikolas Roses analyse af den øgede diagnosticeringstrang som et udtryk for, at forstyrrelser, der tidligere lå på normalitetens grænse, i stigende grad opfattes som sygelige (Rose 2010, 52).

Derfor skal den stigende tendens til diagnosticering, hverken ses som udtryk for, at der reelt forekommer flere diagnoser i samfundet, eller at vi bare er blevet bedre til at erkende dem, men altså en psykiatisering, der betyder, at institutioner og professionelle i højere iagttager mennesket ud fra et biologisk blik frem for et psykologisk, der i første halvdel af det 20. århundrede var det dominerende i synet på menneskets anormalitet. For det enkelte menneske betyder det, at det subjektiveres ind i et biologisk blik på sig selv og sin eksistens (Rose 2010).

Diagnosticeringens institutionelle selvteknologier

I det følgende argumenteres for, at eleven på specialskolen positioneres i en lærende position i et selvarbejde med sin diagnose – og derved med sin biologi. Kend-dig-selv og din diagnose er et imperativ, som eleverne subjektiveres ind i. Det sandsynliggøres gennem materialets mange typer af selvteknologier, der indgår i specialskolens praktik som fx pædagogiske handleplaner, arbejdet med faget handicapforståelse og materiale som fx "Aspergers syndrom – hvad betyder det for mig".

Ud af specialskolens elevplan kan læses en bestemt måde, hvorpå subjektet positioneres i forholdet til den pågældende gennemgribende udviklingsforstyrrelse, herunder hvordan syndromet tænkes ind i skolens elevplan og curriculum (hvor handicapforståelse fx indgår i faget socialfag), vejledningen af den enkelte elev i forhold til hans/hendes syndrom og det enkelte subjekts selvforståelse i forhold til syndromet. Hvordan kommer det konkret til udtryk? Det kan fx forstås gennem arbejdet med handicapforståelse i faget socialfag:

"Vi vil arbejde med emnet handicapforståelse som et tema for at hele gruppen ikke blot får et indblik i eget handicap, men også en mulighed for at få et indblik i, hvordan autismen kommer til udtryk hos de andre elever i gruppen. I den forbindelse vil vi forsøge at konkretisere de begreber, som er knyttet til elevernes handicap, og den måde hvorpå autismen ofte viser sig i tanker og adfærd. (...) Derudover er det vores ide, at drengene ud fra en bred vifte af udsagn omhandlende "autisme-typiske" tanker og adfærd, skal finde frem til, hvordan deres egen autisme kommer til udtryk. Endelig er det vores håb, at hele forløbet kan afsluttes med, at drengene laver deres egen planche, og på den baggrund præsenterer dem selv for resten af klassen. (5.2,53).

Hvordan skaber det diagnosticerede subjekt sig selv gennem selvteknologierne? I eksemplet er der tale om en tilrettelæggelse, hvor eleven ikke disciplineres i en objektgørende forstand, men søges bevidstgjort gennem inddragelse i et pædagogisk forløb og positioneringen som subjekt, der har indsigt i syndromet og er i stand til at træde i karakter som normal skoleelev med egen planche og præsentation for holdet.

På specialskolen arbejdes med at udvikle handicapforståelse på et individuelt plan og hertil anvendes en *Pædagogisk handleplan*, hvor der arbejdes med sammenhængen mellem handicappet og nødvendigheden af hjælpemidler, såsom fx sociale historier, hvis handicappet er autisme. Til udvikling af de sociale færdigheder anvendes fx sætninger a la "Jeg skal øve mig i ikke at afbryde" og *bonusmærker* undervejs, der bruges som belønning med en aktivitet, som eleven har været med til at vælge (5.5,51). Blandt elevernes *individuelle mål* nævnes ofte større selvindsigt i forhold til diagnosen og nogle gange øget bevidsthed om fremtoning, kropspleje og fremmødevaner på skolen. Gennem materiale om de enkelte diagnoser arbejdes på at styrke elevens selvværd, selvindsigt og diagnosens konkrete betydning for eleven. (5.4,47). Handleplanen er en del af den institutionelle logik, og som sådan en pligt for den enkelte elev, men samtidig en måde, hvor eleven tænkes at subjektivere sig som frit individ.

Diagnosen er noget eleven tænkes at arbejde med. Et andet eksempel på de nævnte selvteknologier er materialet: "Aspergers syndrom, hvad betyder det for mig?" (5.4,47), som viser, at barnet/eleven netop positioneres som subjektet med potentiel indsigt i sine vanskeligheder. Eleven er ikke sit syndrom, men syndromet er noget eleven har et forhold til, et forhold der kan udvikles gennem de nævnte selvteknologier eller gennem et udviklingsforløb, hvor støttelæreren gennem et konsulentarbejde fungerer som katalysator for elevens selvarbejde og selvomsorg. At have selvindsigt i forhold til at have funktionsvanskeligheder, handicap, autisme/ADHD er noget eleven arbejder med, som kan

være sværere eller lettere afhængig af den enkeltes personlige habitus. Et eksempel på denne selvindsigt ses fx i elevplanens italesættelse af en elev: "X ved, at han har Asperger, og at han går på en specialskole. X har haft en række samtaler med en psykolog om det at have autisme før han startede på (special)skolen." (5.7, 53).

Medicinering som alternativ til selvteknologierne

Specialskolens arbejde kan karakteriseres ved at elever formateres som skolesubjekter gennem forskellige selvteknologier, hvor medicinering kan være en af disse. I en journal omtales ritalin gavnlige effekt på en elevs fremtræden i skolen og i forhold til elevens følelsesmæssige indsigt og udvikling: fx i forhold til koncentration, forandringer i skolemiljøet, evne til at udsætte behov etc. (5.4,51). Blandt andre 'positive kendetegn' ved brug af medicin beskrives det fx, at en elev nu evner at sige fra – uden at være korporlig og ikke mindst "en begyndende handicapforståelse" i forhold til egne og andres problematikker (5.5,51). Blandt andre positive effekter af medicinen beskrives fx "meget mere ro og sammenhæng." (5.3,50). Det noteres også, hvis et skift i medicin betyder, at eleven i en kortere periode: "havde langt sværere ved skift, havde langt flere følelsesudbrud og var meget mindre koncentreret" (5.4,51). Medicineringen af eleverne og det tilrettelagte arbejde med elevens selvindsigt og følelsesmæssige habitus fungerer som to sider af samme sag. Det skaber dem som subjekter, der fremtræder mere uproblematisk i forhold til skolens forventninger til dem som lærende subjekter. Men specialskolens tilstræbte selvindsigt producerer også kritiske subjekter. En elev giver fx udtryk for "en oplevelse af at have fået et mere kedeligt liv og kan tale om, at hun glæder sig til om aftenen, hvor medicinen ikke virker, og hvor hun så kan være sig selv." (5.3,50).

Kend dig selv og din diagnose

Med specialskolens elevplaner positioneres eleven som et lærende subjekt, der er i færd med at foretage en proces med retning mod større selvindsigt og forståelse for følelsesmæssige processer. Når det drejer sig om elever med diagnoser, så positioneres eleven også som et biologisk subjekt, der befinder sig i et arbejde med at forstå sig selv i lyset af handicapet. Elevplanerne afspejler en dobbelthed i vurderingen af eleven: på den ene side positioneres eleven i en mangelforståelse, idet eleven ikke er i stand til at efterleve skolens kend-dig-selv imperativ. På den anden side positioneres den diagnosticerede elev også i sin potentialitet, dvs. i en lærende position i forhold til kend-dig-selv imperativet. I den lærende position arbejder eleven med diverse selvteknologier mod realiseringen af sin potentialitet som skolesubjekt.

Subjektivering af eleven foregår i en anerkendende tone i elevplanen, og det vægtes, at eleven har et syndrom, men ikke er dette syndrom. Ideelt set foregår vejen til normalisering gennem individets selvarbejde, hvor medicineringen kan udgøre et blandt flere kompenserende alternativer. I de specialpædagogiske dokumenter bliver diagnosen til et

særligt sprog om barnet. Dokumenterne virker som selvteknologier for eleven og synliggør, jævnfør metodekapitlets indledende præsentation af dokumentanalyse, at dokumenter 'gør noget ved sit objekt'.

Diagnosticeringen i børnepsykiatriens udredning

Udredning af eleven i børnepsykiatrien er dels en proces, hvor barnet diagnosticeres, men illustrerer samtidig dokumenters handlingsorienterede karakter, idet udredningen indeholder en afledt praktik for skolen, eleven og i visse tilfælde også for forældrene. Men hvor eleven i specialskolernes elevplaner positioneres i en anerkendende tone med mulighed for at opnå selvindsigt, herunder kendskab til egne følelser, social- og handicapforståelse, så er barnet anderledes positioneret i den børnepsykiatriske udredning, hvis formål først og fremmest er at kunne fastlægge en eller flere diagnoser. Hvilke diagnoser træder frem i journalerne – og hvordan spiller udviklingsforstyrrelserne sammen med de mere psykologisk orienterede problemforståelser? I diagnosticeringen af ADHD beskrives en børnegruppe, der har vanskeligheder inden for socialforståelse, hyperaktivitet og regulering af impulser og adfærd. Fx:

"X er en normalt begavet dreng med svære opmærksomhedsforstyrrelser inklusiv manglende impulsstyring og hyperaktivitet. Han har til tider et vagt socialt samspil og er motorisk klodset. Disse vanskeligheder menes at være en del af den svære opmærksomhedsforstyrrelse. X opfylder kriterierne for følgende diagnose: F90.0. Forstyrrelse af aktivitet og opmærksomhed." (6.4.1,6).

Eleven 'opfylder kriterierne' for en diagnose, diagnosticeringen er derved karakteriseret ved et forbehold. I andre tilfælde ses ADHD i vanskelig kombination med Aspergers Syndrom, hvor den pædagogiske indsats foreslås at handle om kompensation ved social træning og sprogtræning. Det ses i dette tilfælde, hvor en pige vurderes at have gode udviklingsmuligheder:

"Aktuelt bærer Y's adfærd præg af, at hun ikke fået den særlige sociale træning hun har brug for, hun har i stedet udviklet et privat og meget uhensigtsmæssigt handlemønster, og der er nu behov for af en massiv pædagogisk indsats for at bryde dette mønster. Aktuelt har Y ikke egentlig indsigt i sine vanskeligheder men en gryende fornemmelse af at noget er galt. Y's grundlæggende vanskeligheder svarer til en forstyrrelse inden for det autistiske spektrum. På grund af den normale intelligensudvikling og de gode sproglige ressourcer, passer det samlede billede til kriterierne for Aspergers syndrom. Der ses ikke decideret sære interesser, men et klar indsnævret interessefelt, der adskiller sig fra jævnaldrende børns. (...). Hendes impulsivitet og hyperaktivitet, samt beskrivelsen af de eksekutive funktioner i skole og hjem peger desuden på vanskeligheder med opmærksomhedsstyring, impulsivitet og hyperaktivitet svarende til hyperkinetisk forstyrrelse (ADHD)". (6.2, 21).

Det autistiske subjekt beskrives som et individ, der har vanskeligheder ved kravsituationer, uforudsigelighed i adfærd, manglende situationsfornemmelse, motorisk uro, vanskeligheder ved at regulere sig selv følelsesmæssigt:

"Y opleves til tider med let afledelighed og fungerer bedst i mindre grupper med meget ro og struktur, Y's funktionsniveau opleves meget svingende afhængig af hvilken situation hun er i. Vi finder at Y samlet har vanskeligheder med gensidigt socialt samspil og kommunikation samt nedsat fantasi og forestillingsevne svarende til infantil autisme. Y's begavelse svarer til lettere mental retardering. Diagnoser F84,0 Infantil autisme, F70.0 mental retardering af lettere grad, F82.0 specifik udviklingsforstyrrelse af motoriske færdigheder". (6.2,32).

Udredningerne viser børnepsykiatriens legitimerende betydning i forhold til skolens problematisering, og den pædagogisk psykologiske vurdering. Diagnoserne Aspergers syndrom og ADHD synliggør problemer, der kan aflæses som udtryk for skolemæssige barrierer, fx når der i udredningen henvises til skolemæssige forhold og problemer. Det følelsesmæssige fremhæves ofte i diagnosticeringen af børn, der ellers vurderes normalt begavede:

"Den børnepsykiatriske undersøgelse peger på en dreng, som fra lille har haft massive vanskeligheder med at regulere sig følelsesmæssigt, og som har vanskeligheder med sin situationsfornemmelse og integration af social, emotionel og kommunikativ adfærd. Han har svært ved at danne sig forestillinger, samt anvende sin fantasi, således at han kan indgå i udviklende lege. X delagtiggør sjældent andre i egne fornøjelser, med mindre det er mennesker, han kender godt (...) og han har svært ved den gensidige kontakt. (...) ovenstående er forenelige med diagnosen F84.11 atypisk autisme mht. symptomatologi." (6.3,40).

Udviklingsforstyrrelserne og de psykologisk orienterede diagnoser

Problemforståelserne af autisme og ADHD synliggør i deres symptombeskrivelser forhold i institutions- eller skolelivet, som virker direkte problematiske. Gennem symptombeskrivelserne synliggør problemforståelserne grænsen mellem in- og eksklusion i almen- og specialpædagogikken. I mange af journalerne optræder udviklingsforstyrrelserne sammen med psykologisk orienterede diagnoser som fx 'tab af selvværd' eller 'ændret familiemønster'. Når flere diagnoser optræder i samme diagnosticering kaldes det komorbiditet. Det følgende eksempel beskriver en elev, som er diagnosticeret med en udviklingsforstyrrelse, der er forbundet med en psykologisk orienteret lidelse som depression:

"Skolemæssigt klarer Y sig alderssvarende, men hendes grundlæggende personlighedsmæssige vanskeligheder slår igennem i undervisningssituationen, således at hun har brug for særlige hensyn. Alle observationer og undersøgelser under indlæggelsen (viser⁵²) kommunikative og

⁵² Ordene i parenteserne i citatet har jeg sat ind af hensyn til forståelsen.

sociale vanskeligheder og problemer med fleksibilitet (...) De symptomer (Y) pt. har frembudt op til indlæggelsen tyder på en belastningstilstand, som indlæggelsen har aflastet hende for.” (6.2.35).

Pigen, der udover at have været igennem stresstilstande, tilknytningsforstyrrelser, tidligere er blevet diagnosticeret Aspergers syndrom, får desuden tre nye diagnoser heriblandt: F43.1 depressiv reaktion, længerevarende. I disse diagnosticeringer ses en gentagelse af nogle af de problemforståelser, der sås som gennemgående i skolepsykologiens beskrivelser. I det konkrete tilfælde det sarte, skrøbelige og sårbare subjekt, der fremstår som et offer for miljømæssige omstændigheder. Et subjekt, der anstrenger sig for at gøre sit bedste, men har svært ved at overskue og finde psykisk fodfæste i skolens krav. Udover de vanskeligheder, som udviklingsforstyrrelsen tænkes at give subjektet, beskrives dette ud fra andre forhold som fx skilsmisse, der fx diagnosticeres med diagnosen: Z61. Ændret familiemønster. (6.2,48). Forhold i opdragelsen inddrages i det hele taget i diagnosticeringen. Et barn i børnehaven diagnosticeres fx på baggrund af:

”ikke opdragelsesmæssigt (at have) haft de optimale forhold, idet der i nogen grad har manglet struktur, forudsigelighed og klare opdragelsesmæssige signaler, ligesom X’s forældre ikke i tilstrækkelig grad er samstemte i deres opfattelse af og tilgang til ham.” (6.3,8).

På den baggrund diagnosticeres barnet med ”diagnosen tilpasningsreaktion med adfærdssymptomer og emotionelle symptomer”. Det skal nævnes, at barnet i forvejen var diagnosticeret med en organisk problematik, som i udredningen vurderedes til at have forstærket problemerne med skrøbelige familieforhold. Som i psykologien er selvet også centralt i psykiatriens problemforståelser. Fx skønnes en dreng, der er diagnosticeret som F70.1. mental retardering af lettere grad, også at have selvværdsproblemer:

”Vores undersøgelse bekræfter tidligere observationer af et barn med generelt forsinket udvikling svarende til lettere mental retardering samt sprogartikulationsforstyrrelse. Endvidere vurderes hans adfærd at være påvirket af tab af selvfølelse gennem flere års pasning i en børnehave, hvor der var meget skældud, meget dårlig kommunikation mellem hjem og børnehave, samt manglende støtte i forhold til hans vanskeligheder. Samlet er der ikke tegn på gennemgribende udviklingsforstyrrelse til trods for, at X opleves som en lidt mimikfattig dreng, der ofte fremtræder passiv.” (6.2, 16).

På baggrund af testningen har drengen modtaget 3-4 diagnoser, heriblandt: diagnosen Z61.3 tab af selvværdsfølelse. Atter ses et subjekt som har en selvværdsfølelse, som kan tabes, eller som man kan have ondt i. Af de ovenstående tilfælde ses det, at diagnosticering er en kompliceret proces, og at udviklingsforstyrrelser ofte figurerer i ikke gennemskueligt samspil med diagnoser, der inddrager psykologiske og miljømæssige aspekter i vurderingerne. Et barns komplekse vanskeligheder inden for socialt samspil, kontakt og kommunikation udløser fx diagnosen: gennemgribende udviklingsforstyrrelse, uspecificeret (F 84,9). (6.2,37).

De nævnte diagnoser har tydelig forankring i psykologiske og miljømæssige faktorer, men har som diagnoser en biologisk forklaringsramme. Dette bekræfter Roses analyse af, at forstyrrelser, der tidligere befandt sig i yderkanten eller på grænsen af den menneskelige normalitet, i stigende grad formateres som psykiatriske problemer. Det er en tendens i denne analyse af diagnosticering som formaterende teknologi, at eleverne gennem forskellige typer af selvteknologier subjektiverer sig som biologiske og psykiatriske subjekter, og at problemforståelser, der før havde forankring i psykologiske, sociale og miljømæssige faktorer, i stigende grad forklares gennem psykiatriske diagnoser.

Det er en del af analysens forforståelse at forstå dokumenter som handlingsorienterede og situerede i en kontekst frem for fikserede i afgrænsede betydninger. Handlingsorientering ses direkte af den børnepsykiatriske udredning, hvor barnet ikke blot beskrives i en historik, et undersøgelsesforløb og en diagnose, dvs. i en teori om barnet, men også i form af en fremadrettet praktik, hvor der gives anbefalinger om en påtænkt pædagogisk intervention, der har form af tiltag for skolen, dens professionelle, barnet og forældrene. Her er derved et eksempel på, hvordan psykiatrien som et vidensregime trænger ind i specialpædagogikkens problemforståelser. Udover anbefalinger om medicinsk behandling forekommer anbefalinger på fire niveauer i udredningen: 1) placering af barnet i et fremtidigt institutionelt tilbud, 2) vejledning af de professionelle, der har med barnet at gøre, 3) vejledning af barnets forældre og 4) et niveau, der gennem behandlingen og pædagogiske tiltag retter sig mod selve barnet.

Det første niveau drejer sig fx om: betydningen af specialpædagogisk ekspertise i skolen, anbefalinger om mindre klasse miljø med socialpædagogisk støtte, henvisning til handicapcenter etc. Til det andet niveau hører fx: både anbefalinger om inddragelse af nye professionelle, men det kan også rette sig mod vejledning af de eksisterende, som fx her med et barn, der er diagnosticeret med autisme: "det anbefales at pædagogerne tilbydes vejledning i forhold til pædagogik og strukturering af dagen" (6.6,21). Niveau 3) figurerer mere eller mindre direkte som fx: a) et ønske om en "forældreevneundersøgelse" (6.5,6), b) et behov for rådgivning og vejledning i hjemmet i takling af et barns vanskeligheder eller c) et kursustilbud til forældre og nogle gange bedsteforældre. En journal omhandler fx direkte behovet for "opdragelsesmæssig rådgivning" af forældrene (6.5,8), og forældrene fremstår i de børnepsykiatriske udredninger som objekter for professionelles opdragelse og vejledning. Her begrænses diagnosticeringen ikke til barnet, men fungerer som en styringsteknologi, der udover at styre den specialpædagogiske diskurs, også subjektiverer forældrene i et disciplinerende og biologisk opdragelsesprojekt.

Niveau 4) giver råd og vejledning om behandlingsmæssig og pædagogisk indsats, og det fremgår, hvilket subjekt indsatsen tænkes at fremme, fx: a) "Hendes fremtidige funktion vil være afhængig af, at der så hurtigt så muligt sættes massivt ind på at vende hendes uhensigtsmæssige adfærdsmønstre og træne gode sociale vaner." (6.6,21), b) "Jeg tror, at han kunne få god gavn og glæde af medicinsk behandling, der kunne hjælpe ham til bedre at kunne koncentrere sig, ikke så impulsiv, tænke sine mange faktisk gode tanker til ende, forstå

konsekvenser af sine handlinger, dvs. gøre ham bedre til at vise sine faktisk gode sider, både kognitivt og personlighedsmæssigt." (6.6,19) eller c) "Af hensyn til Y's sociale udvikling er det meget væsentligt, at hendes evne til fleksibilitet udfordres med henblik på udvikling. (...) Endvidere er social træning vigtig for at øge Y's kapacitet mest muligt med hensyn til at indgå fleksibelt i samspil med andre." (6.6,35). Diagnosticeringen som formaterende teknologi afleder derved forskellige problematiseringer af barnet, der både indeholder disciplinerende foranstaltninger, men også formaterer eleven som socialt og fleksibelt skole subjekt.

Specialskolens positionering af eleven, den diagnostiske udredning og de tilhørende anbefalinger er ledet af dispostiver, der sigter mod at genproducere elever som socialt kompatible, ansvarlige og fleksible subjekter. Den psykiatriske udredning fungerer i processen som den endelige videnskabelige legitimering af normalskolens eksklusionsproces: fra den indledende udpegning af elevens adfærd til den skolepsykologiske vurdering med anbefaling om udredning i psykiatrien, hvorfra sporet deles i to: a) hvis der er tale lettere udviklingsforstyrrelser til specialundervisning i normalskoleregi og b) når der er tale om gennemgribende udviklingsforstyrrelser mod overflytning til specialskolerne. Udredningen har status som en sidste afgørende fase i produktionen af eleven som problem. I betragtning af udredningens betydning for en påtænkt praktik for eleven positionerer psykiatrien sig som et afgørende vidensregime i skolen og specifikt i specialundervisningen.

At være diagnosticeret er i den moderne skole ensbetydende med ikke at være egnet. For det diagnosticerede barn er det elevsubjekt, der ikke er i stand til at indfri forventningerne i normalskolen, som det fremgår af de i analysen beskrevne problematiseringer. Det drejer sig om kravene til følelsesmæssigt selvindsigt, sceneskift og fleksibilitet, der er en del af den moderne pædagogik. I dette perspektiv fremstår det diagnosticerede subjekt som et mislykket skolesubjekt, der ikke har formået at formatere sig som skolesubjekt. I de handletiltag eleven positioneres i i specialundervisningen, søges eleven gennem kendskab til sin diagnose, genpositioneret som egnet skolesubjekt.

Artiklerne

Til forskel fra de øvrige formaterende teknologier forekommer diagnose og diagnosticering kun sporadisk i Folkeskolen, men ikke overraskende hyppigt i Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift. I betragtning af psykiatriens position som et af de to mest betydende vidensregimer i specialpædagogikken er det en bemærkelsesværdig forskel, at diagnoser som tema (dvs. i overskriftsform) kun forekommer undtagelsesvist i Folkeskolen, derimod hyppigt i Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift, hvilket viser psykiatriens betydning for den psykologiske faglighed. I tidsskrifterne behandles temaet diagnoser i relation til inklusion, specialpædagogik og andre pædagogiske temaer.

I Folkeskolen relateres diagnosen til lærerarbejdet. Her beskrives diagnosen som en fordel i to interviews med hhv. en skoleleder og en lærer, der begge selv har ADHD og vinklingen er,

at det giver dem særlige forudsætninger for at forstå børn med diagnoser (Svane Christensen, FS 27, 2009, 14 og FS 27, 2009, 16). Begge giver udtryk for tilfredshed i forbindelse med at have fået stillet diagnosen, og skolelederen mener at se en fordel i at ansætte lærere med ADHD:

”De kan se, hvad barnet har gang i, meget tidligere end en lærer uden ADHD, fordi deres hjerner arbejder på samme måde som ADHD-elevernes”, siger han. Men han understreger samtidig, at det kan være svært for en lærer med ADHD at begå sig på en almindelig skole” (...) ”De er afhængige af, at andre laver strukturerne. Men hvis de har fuldstændig forståelse for, hvad deres rolle og placering er, kan de indgå i sammenhængen. Det er vigtigt, at man er åben om sin ADHD, ellers kan der opstå misforståelser, og de skal have mulighed for at spørge en ekstra gang eller tre for at forstå noget.” (Svane Christensen, FS 27, 2009, 14).

Diagnosen optræder både som en implicit og helt selvfølgerlig forståelsesramme for nogle elevers problemer, men samtidig som en indirekte erkendelse af, at skolens undervisningsformer såsom selvforvaltning, emneuger og løsere rammer er medvirkende til at skabe problemer for samme gruppe af elever, hvilket sker i skolelederens tilbageblik på egen skoletid:

”Som barn trivedes jeg selv godt i folkeskolen. Det var nemlig før gruppearbejde og emneuger. Skolen havde dengang en meget tydeligere struktur, end den har i dag. Og faste, kendte rammer er perfekt, når man har ADHD. Når jeg besøger skoler, kan jeg se, at ADHD-børn, der skal have emneuge, flakser rundt og slet ikke kan finde ud af det.” (Svane Christensen FS 27, 2009, 16).

Diagnosen accepteres som forklaringsramme, men det erkendes, at ændrede strukturer har betydning for de diagnosticerede elevers muligheder for at deltage i undervisningen. Selve det at diagnosticere stilles der ikke spørgsmålstejn ved.

I seks valgte artikler fra Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift, som kan iagttages som udtryk for skolepsykologien som vidensregime, positioneres diagnosen: 1) i en implicit accept af, at den er en del af skolens og skolepsykologiens forståelsesramme af elever, der har problemer, 2) i en dekonstruktivistisk kritik af diagnosen som et samtidsfænomen, der i virkeligheden afspejler samfundets og skolens indsnævrede normalitetsopfattelse, hvor diagnosen ses som en individualisering (personliggørelse) af problemer og 3) i opfattelsen af diagnosen nødvendighed: trods erkendelsen af dens mulige stigmatiserende virkninger, er den nødvendig som del af et helhedsbillede i samarbejdet mellem skolen, de pædagogiske psykologiske rådgivninger og børne- og ungdomspsykiatrien. Her ses således dels en accept af diagnosen som et uomgængeligt redskab i det pædagogiske arbejde i forbindelse med skolen og specialundervisningen, dels en kritik af diagnosen som en unuanceret problemforståelse af elevers forhold, der kan have negative konsekvenser for elevens fremtid, og endelig en positionering af diagnosen, hvor de stigmatiserende virkninger erkendes, men hvor den samtidig ses som uomgængeligt redskab i hjælpen til elever med sociale og faglige problemer.

lagttaget som samlet vidensregime kan skolepsykologiens positionering af diagnosen karakteriseres som differentieret og modsætningsfyldt.

Nogle artikler bekræfter diagnosticering som del af skolepsykologiens vidensregimes, fx "Er der empirisk belæg for at afgrænse NLD⁵³ fra Aspergers syndrom – et review over litteraturen" (Fihl, PPT 4, 2008). Artiklen, som er skrevet af børnepsykologen Lone Fihl, illustrerer problemstillingen gennem en case fra en børnepsykiatrisk udredning. I en anden artikel "Emotionelle reaktioner og mestringsstrategier hos forældre til børn med autisme" (Arentz PPT 2, 2007) behandler PPR psykologen Louise Hjort Arentz udviklingen af mestringsstrategier i forbindelse med at være forældre til børn med autisme, samt hvordan de professionelle lærere, psykologer og sagsbehandlere kan støtte denne proces. I begge artiklerne optræder begreberne diagnosen og diagnosticering som helt selvfølgelige dele af de professionelles forståelse af børns problemer.

Til de kritisk-dekonstruktivistiske tilgange til diagnosen hører artiklerne: "Børn med autisme" (Miðskarð, PPT 1, 2008) og "Diagnosemarkedet" (Hedegaard Larsen, PPT 5-6, 2008). Hvor forskeren Johannes Miðskarð i den første artikel behandler, hvordan bestemte begrebsforståelser styrer det pædagogiske arbejde med autisme, så behandler den anden, hvordan der omkring folkeskolens specialundervisning er opstået et diagnosemarked, der jf. artiklen afspejler en forskydning af problemer fra at have været noget, der opstår i relationer til at være domineret af en børnepsykiatrisk problemforståelse af barnet. I "Børn med autisme" dekonstrueres bl.a. TEACCH pædagogikken og centrale begreber i autisme pædagogikken som fx theory of mind, og det analyseres, hvordan den teoretiske forståelse af autisme har taget udgangspunkt i det normale barns udvikling. Med afsæt i diskurspsykologien anskueliggøres det, hvordan der kan udvikles alternative måder at forstå børn med autisme, og der udtrykkes forhåbninger om nye pædagogiske handlemåder. I artiklen "Diagnosemarkedet" tager psykologen Ib Hedegaard Larsen afsæt i en generel kritik af børnepsykiatriens dominans i forklaringer på, hvorfor stadig flere elever modtager specialundervisning. Her leveres kritik af diagnostiske problemforståelser som dysleksi, damp, ADHD og autisme, og der efterlyses i stedet en forståelse af diagnosen som kulturelt fænomen:

"En psykiatrisk diagnose er ikke noget man "er", men en betingelse man har fået af nogen, der har magten til at betegne andres adfærd. Vægten lægges primært på en individualisering af forstyrrelsen (symptomerne på forstyrrelsen) med en handicapforståelse, der omtaler forstyrrelsen som en biologisk forankret tilstand med efterfølgende appel til forståelse og sympati fra omgivelserne." (mellemrum slettet) "Årsag og virkning har en tendens til at smelte sammen i en såkaldt reversibel kausalitet (årsagen bliver til symptomerne og omvendt). Hvorfor opfører barnet sig sådan? Fordi det har ADHD. Hvorfor har barnet ADHD? Fordi barnet opfører sig sådan. Herved bliver barnet sit handicap eller diagnose og ikke et barn med en diagnose." (Hedegaard Larsen, PPT 5-6, 2008, 458).

⁵³ NLD står for Nonverbal Learning Disabilities.

Det efterlyses i artiklen, at der i højere grad arbejdes med at undersøge, hvilke livsbetingelser der skaber diagnoserne fremfor at diagnosticere børnene som syge. Der kan foreløbigt identificeres to tilgange til forståelsen af diagnosen blandt de professionelle: en tilgang, der iagttager diagnosen som en selvfølgelig tilgang til problemforståelser, og en tilgang, der jf. dette afsnits overskrift advarer om diagnosens individualiserende perspektiv, hvor alternative tilgange og forståelser af barnets relationer og øvrige hverdagsliv lades ude af syne i forståelsen af problemstillingerne. Som et supplement til det 'selvfølgeliggørende' og 'det kritiske' blik på diagnosen kan iagttages det tredje 'pragmatiske' blik på diagnosens status som nødvendigt led i et samarbejde mellem forskellige professionelle i arbejdet med børn eller elever, der af den ene eller anden grund befinder sig i en udsat position. Dette tredje blik kan fx læses i psykiateren Søren Hertz og psykologen Jørn Niensens artikel: "Det dobbelte fokus- og ansvarsområde i relation til børn og unge i vanskeligheder" (Hertz og Nielsen, PPT 5-6, 2005). Artiklens dobbelte fokus handler om på den ene side om at varetage barnets/elevens individuelle udviklingsmuligheder og på den anden side at se 'problemadfærden' i de forskellige institutionelle sammenhænge, barnet indgår i.

"Dette temanummer ønsker at understrege, at arbejdet med børn i vanskeligheder ikke må forstås som den enkeltes opgave, men som et arbejde, der skal udføres i fællesskab, og som skal ses i lyset af en række kontekstuelle forhold – som de ovenfor nævnte. Kun derved kan man undgå, at arbejdet med børn i vanskeligheder fører til personlige fiaskoer og nederlag" (ibid., 551).

Diagnosen krediteres i artiklen for på den ene side at have givet forældre og professionelle tydelige forståelsesrammer som grundlag for det pædagogiske arbejde, men artiklen inddrager også Foucaults kritik af, hvordan problemforståelser subjektiverer eleverne på bestemte måder. Her rejses fordringer om at arbejde med alternative forståelser af børns situation, og de forskellige diagnosers beskrivelser af børns adfærd positioneres som invitationer til at rette kritiske blikke på det omgivende pædagogiske miljø – uden at diagnoserne af den grund bør forlades. En tilgang, der beskrives i følgende problemstilling:

"Skal vi fortsætte det meget forenkede fokus på individet, der ikke fungerer, og som måske har forskellige former for deficits, læreren, der ikke formår at få tilstrækkeligt styr på klassen, forældrene, der ikke opdrager deres børn tilstrækkeligt – eller skal vi vælge et udvidet og fremtidsorienteret fokus, hvor vi udover de individuelle faktorer også vælger at have opmærksomheden på processerne og relationerne mellem individerne og dermed på de mange forskellige kontekster, der er i spil sammen?" (ibid., 558).

Selvom diagnosen omgærdes af en vis kritik i det skolepsykologiske vidensregime, er den alligevel en integreret del af skolepsykologernes problemforståelser – om end der kan spores en ambivalens i denne integrering. Skolepsykologien har således i psykiatrien et alternativt vidensregime at trække på, når problemer fremstår for komplekse, og der anskues et behov for legitimering af problemadfærd. Med integrering af psykiatriens problemforståelser i skolepsykologien har de professionelle en mulighed for at tilføre problemforståelserne og

forskellssætningerne yderligere legitimitet. Muligvis kan ses en tendens, hvor skolepsykologien ikke – som i afhandlingens tidlige periode – råder over tilstrækkeligt effektive og forskelssættende teknologier, hvorfor diagnosticeringen bliver teknologien, der effektivt kan adskille de egnede fra de mindre egnede skolesubjekter.

Psykiatriens biologisering af eleven

Diagnosticering som formaterende teknologi positionerer den professionelle og eleven i en kendt selvoptik, hvor eleven gennem forskellige selvteknologier arbejder med at erkende sig selv som biologisk subjekt. I artiklerne i Folkeskolen glimrer diagnosen og diagnosticering ved sit fravær, men træder perifert frem som positive overvejelser over fordelene ved, at den professionelle har en diagnose. I det skolepsykologiske vidensregime iagttages diagnosen i tre optikker: som en helt implicit selvfølgelighed i den psykologiske problemforståelse af elevers vanskeligheder, et kritisk perspektiv, hvor diagnosen iagttages som magtudøvelse og i et integrerende perspektiv, hvor diagnosen defineres som en nødvendig del af arbejdet, men hvor kritisk distance er en del af de professionelle problemforståelser. Denne afsluttende analyse fokuserer på diagnosticeringens forskelssættende og formaterende virkning.

I analysen af dokumenterne fra specialundervisningen kan iagttages, at der i diagnosticeringen ofte optræder flere diagnoser samtidigt, når udviklingsforstyrrelserne fx forbindes med diagnoser, der tematiserer psykologiske, sociale og miljømæssige faktorer i barnets opvækst. Tendensen må dels ses som et udtryk for en indsnævring af normaliteten i skolens krav til subjektet, dels som udtryk for en biologisering af de psykologiske og sociale forhold. To ting, der ifølge Rose også har en klar sammenhæng:

"Forstyrrelserne på grænsen, mener jeg, opleves og afkodes som sådanne af individerne og deres læger i forhold til en kulturel norm om det aktive, ansvarlige, vælgende selv, som realiserer sine potentialer i verden gennem at skabe en livsstil. Og de får tildelt deres form af tilgængelige kategorier som depression, panik, social angst og ADHD" (Rose 2010, 52).

Disse forstyrrelser på grænsen placeres ifølge Rose i et problem/løsningskompleks (ibid. 2010), hvilket giver god mening i forhold til ovenstående blik på den børnepsykiatriske udrednings kombination af en teori om/praktik for barnet. Det må tolkes som en klar indsnævring af normaliteten (som 'tab af selvværd' eller 'ændret familiemønster'), når flere fænomener, der måske hidtil har ligget som et barns potentielle problemer i opvæksten, omgærdes med diagnosens patologisering.

Disciplindispositivet tegner sig særligt tydeligt i dokumenterne fra specialundervisningen, hvor psykiatrien som vidensregime foreskriver en lang række disciplinerende anbefalinger til barnet og dets forældre, hvor begge både objektiveres som mål for et genopdragelsesprojekt, men der ses også en positionering, hvor både elev og forældre subjektiveres til at tage ansvar for eget liv gennem børnepsykiatriens foreskrivninger. Her ses et sammenspil mellem disciplindispositivets og det ledelsesrationelle dispositivs optik, når den børnepsykiatriske

udredning positionerer eleven og forældrene i det disciplindispositivets optik, hvorimod det efterfølgende netværksmøde positionerer parterne som frie subjekter med mulighed for valg mellem forskellige medicinske, pædagogiske og institutionelle løsninger.

I specialskolens elevplaner, men også i de øvrige selvteknologier positioneres eleven også som et frit individ, hvilket er paradoksalt, da det netop er forvaltningen af frihed, det diagnosticerede subjekt har problemer med. Det diagnosticerede subjekt, som det træder frem i journalerne, er et subjekt, der grundlæggende har problemer med sin selvledelse, dvs. det, der i denne analyse, er blevet kaldt kend-dig-selv-imperativet, hvilket betyder, at det forsynder sig mod skolens normaliseringsmagt i 2000'erne, fordi ledelse til selvledelse er et af skolens bærende dispositiver, og fordi det diagnostiske subjekt symboliserer en forsømmelse i forhold til at realisere potentialiteten som lærende subjekt. Der kan her peges på en tendens, hvor psykiatriens biologiske selv fungerer som en effektiv individualisering af elevens problemer, der bedre end psykologiens psykologisering af selvet formår at placere ansvaret for problemet hos individet.

Opsamling – formaterende teknologier

I forlængelse af periodens mest synlige problematiseringer behandlet i kapitel 6: læring, det sociale og det reflektive er i kapitel 7 behandlet fem tidstypiske formaterende teknologier. Som teknologier har de en kompenserende og subjektiverende funktion i forhold til skolen og specialpædagogikkens forskelssætninger. Teknologierne fremstår som fem forskellige strategier: 1) i form af positioneringen af lærerfiguren, der både fremstår som en idealisering af læring som begreb og som en kompenserende figur, der i kraft af coaching og guidning repræsenterer en særlig måde at subjektivere eleverne på, 2) i form af idealiseringen af struktur og struktureret pædagogik som måder at legitimere subjektiveringen af eleverne, når deres adfærd problematiseres som impulsstyret eller udadreagerende, 3) i form af et følelsesarbejde, hvor bekendelse står i højsædet, når adfærd fortolkes som sårbar eller indadvendt, 4) i form af anerkendelse som bevidst måde at italesætte styrker og potentialer og positionere eleven som ressourcefyldt eller kompetent og 5) i form af diagnosticering, der virker som en psykiatiserende formning af elevens adfærd med henblik på at lede mod elevens erkendelse af sig som reflektivt biologisk individ.

Lærerarbejdet som formateringsteknologi

Hvor lærerfiguren i debatten om skolen positioneres som et svar på noget, der er for lidt af, så er lærerfiguren i journalerne ikke en idealiseret, normativ konstruktion, men en professionel, der konstrueres i relation til elevernes problemadfærd. Her er det ikke primært en disciplinær lærerfigur, der positioneres, men en lærer, der evner det relationelle arbejde, praktiserer omsorg og virker guidende og coachende for elevens muligheder for at emergere som læringssubjekt. Læreren som professionel positioneres i en ligeværdig relation til eleven, der befinder sig i et udviklende og reflekterende selvarbejde med sine problemer.

Selvteknologier som handleplaner og elevplaner positionerer lærer og elev i et kontraktligt forhold, hvor begge 'har noget på hinanden' i arbejdet med udvikling af en relation, hvor læreren er proceskonsulent og guide mellem individet og fællesskabet, og hvor eleven gennem guidningen positioneres til at tage ansvar for sin situation. Som en pastoralmagt fungerer læreren frelsende i et arbejde med at lede den enkelte i sit selvarbejde mod formningen af sig selv som lærende og dermed frelst subjekt. Eleven subjektiveres til at drage omsorg for sin læring.

I debatten om skolen, som den kan læses af artiklerne, træder lærerfiguren i karakter som skaber af disciplin, struktur og ledelse. Læreren skal skabe det gode læringsmiljø, forestå læringsledelse, formidle dannelse og demokratiske normer og balancere mellem at være rammesættende og frisættende i en pædagogik, hvor den enkelte elevs frie udfoldelse af faglig kunnen ikke er i modsætning til styring. Ekspliciteringen af lærerens funktion i begreber som klasseledelse peger mod det disciplinære dispositivs genkomst, der dog indgår i et sammenspil med det ledelsesrationelle dispositiv. Fordi ledelse, rammesætning og struktur italesættes som et grundlag for, at eleverne får mulighed for at emergere som de frie læringssubjekter, skolen positionerer dem som. Det er en interessant forskel mellem materialetyperne, at hvor disciplin i skoledebatten positioneres som helt legitimt ideal for læreren i undervisningen, så er disciplin fraværende som eksplicit mål for den enkelte i journalerne.

Struktur

Påkaldelsen af struktur og struktureret pædagogik er både udtryk for en problematisering af pædagogiske forhold og en periodetypisk måde at subjektivere elever på. Struktur bliver både i skoledebatten og i problemforståelserne i journalerne analyseret som respons på forhold, der kritiseres for at have været for løse, frie eller upræcise. Italesættelsen af læringsrummet i folkeskolen er et eksempel på dette, der forbindes med begreber som struktur i timerne og en ledelse, der samtidig godt kan indeholde en anerkendende tilgang til eleven. Selvom struktur i skoledebatten optræder mindre artikuleret end disciplin i 1930'erne, så italesættes begge dele som svar på forhold, der var for løse. I journalernes problemforståelser ses en lignende italesættelse af struktur som den rette svar metode i forhold til elever, der enten beskrives som 1) impulsstyrede/grænsesøgende/udad reagerende, 2) skrøbelige/sårbare eller 3) højt begavede. Som metode er struktur en teknologi, der bringes i spil som løsning af problemstillinger, hvor elever kan disciplineres, dvs. bringes til ro, hvilket som følge af problematiseringen læring betyder, at de lettere subjektiveres som lærende subjekter. Til forskel fra disciplinbegrebet er struktur helt legitimt som mål og metode, når det drejer sig om enkelte elever.

Struktur optræder oftest som løsning med de børn, der har fået en diagnose. Begrebet er en periodetypisk fordring, der i journalernes problemforståelser endnu har negativ em over sig. Her retfærdiggøres disciplin lettere i tidsskriftet Folkeskolen som et helt legitimt behov for ro

og orden. I journalerne forbindes struktur ofte med en fremhævnning af subjektets selvstændighed og begreber, hvilket fx kan læses i vendinger som "elsker struktur", dvs. struktur placeres som noget, den enkelte elev selv foretrækker, et tilvalg, hvorved struktur også kommer til at indeholde det ledelsesrationelle dispositivs invitation til selvledelse. Derved bliver struktur som mål og metode en særdeles effektiv subjektivering af de elever, der ikke allerede har ladet sig selvstændiggøre gennem selvteknologier som elevplaner, sociale færdighedsprogrammer som trin-for-trin og konfliktløsningsstrategier.

Det personlige og arbejdet med følelserne

Det personlige som tema involverer arbejdet med elevens selvværd og følelsesliv, og det er tæt forbundet med den sociale problematisering. I både skoledebatten og i journalernes problemforståelser er kendskab til egne følelser, refleksioner over disse og demonstration af vilje til at arbejde med dem et tegn på at være lykkedes i den sociale problematiserings logik. Det personlige er en del af skolens dagsorden, som både lærere, forældre og elever uundgåeligt må forholde sig til. En lignende tematisering ses i journaler, hvor eleven dog primært bringes i centrum i et arbejde med sig selv og sit følelsesliv. Her er det særligt elever, der beskrives som følsomme, sårbare eller nærtagende, og de problematiseres ofte i forhold til begreber som selvværd, selvindsigt, selvtilid og lignende selvbegreber. Særligt journalerne viser følelsesarbejdets kompenserende funktion som blød teknologi.

Arbejdet med følelserne repræsenterer et andet helt periodetypisk træk, der hænger sammen med, at læring i perioden problematiseres som den enkeltes faglige og personlige anliggende. Det er et arbejde, der foregår gennem et bekendelsesarbejde, hvor eleven tematiserer sin udvikling i et samarbejde med læreren som proceskonsulent. Kend-dig-selv som et imperativ er målet for dette arbejde, hvor de ekskluderede elever arbejder med at genpositionere sig, og hvor de ikke-ekskluderede arbejder med at formatere deres potentialitet som lærende subjekter. Hvor struktur primært kan afledes af disciplinindispositivets virkemåde, så er ledelsesrationalitetens dispositiv virksomt her i en subjektivering, hvor eleven arbejder med sit selvforhold. Et arbejde der sigter mod erkendelsen af sig selv som reflektivt subjekt. Terapeutiske begreber som 'god til at arbejde med sig selv' og 'kan fortælle om indre følelser' er kendetegnende for den type formaterende teknologi.

Anerkendelse

I forlængelse af 'det personliges' og følelseslivets formatering af elever findes anerkendelse, der som teknologi har nogenlunde samme betydning i skoledebatten og i journalerne. Anerkendelse som begreb legitimerer sig ved, at det er vanskeligt at være uenig i. Anerkendelse kan fortolkes som et svar på pædagogiske processer og problemforståelser af elevens adfærd, der har været underkendende, problemidentificerende eller ekskluderende. Som formaterende teknologi fungerer anerkendelsen som compensation for disse processer. Med udgangspunkt i det positive tænkes den enkelte elev at komme til en forståelse af sig selv

som værende ok. Anerkendelse kan let indgå forbindelser med de overordnede problematiseringer i perioden og specifikke teknologier som fx klasseledelse og inklusion.

Som teknologi ses brugen af anerkendelse i forbindelse med en bevidst sproglig anerkendende positionering af eleven, fx via omtalen af kompetencer, potentialer og ressourcer, hvor det problematiske nedtones som sekundært eller ubetydeligt. Anerkendelsesteknologien ses i kontrakten som en selvteknologi, hvor den enkelte positioneres i et forhold mellem forpligtelse og frihed til at realisere sig selv i overensstemmelser med de mål og muligheder, kontrakten sætter. Anerkendelsen handler om at møde eleven 'der hvor han er'. I dette anerkendende blik ses eleven som ufærdigt, hvor noget, der er uset, skal realiseres. At anerkende er derfor en bevidst måde at formatere det personlige på, hvor den enkelte forpligtes på realisering af sine potentialer. Som relation mellem skole og elev er anerkendelse udtryk for det ledelsesrationelle dispositiv, idet den anerkendende tilgang inviterer eleven at lede sig selv i et felt mellem forpligtelse og frihed. Anerkendelse af potentialer handler om at få det fulde udbytte af den lærende, noget potentielt skal udvindes, realiseres og optimeres.

Diagnosticering

Diagnosticering optræder på forskellige måder i materialet: 1) i journalerne (og særligt dem der angår specialundervisningen) som en implicit formaterende teknologi, der konstruerer elever i en biologisk forklaringsramme, 2) i skoledebatten, hvor refleksioner over diagnosen (i Folkeskolen) er karakteristisk ved sit fravær og 3) i skolepsykologien som vidensregime, hvor diagnosticering positioneres i forhold til tre forskellige holdninger til, hvilken betydning diagnosticeringen bør have i det professionelle arbejde: a) som implicit og selvfølgelig del af de professionelles problemforståelser, b) som objekt for en refleksiv kritik af diagnosen som stigmatiserende og c) i en form, der nok anerkender diagnosens objektgørende virkning, men iagttager den som uundgåelig i det pædagogiske arbejde med eleverne og deres forældre og som led i en fælles indsats mellem skolen, pædagogisk psykologisk rådgivning og børnepsykiatrien.

I journalerne forekommer diagnosen stort set kun i den først form, dvs. som en implicit og selvfølgelig del i de professionelles arbejde med problemforståelser. Her beskriver dokumenter fra hhv. skolen, specialskolerne, pædagogisk psykologisk rådgivning og psykiatrien, hvordan eleverne formateres i en proces som biologiske subjekter. Diagnoserne omfatter ofte elever, der har svært ved at afkode skolens fordringer om selvkendskab i form af forskellige undervisningsmetoder, elevsamtaler og individualiserende teknologier. I forhold til kend-dig-selv imperativet, så udfordres det diagnosticerede subjekt, ved at imperativet suppleres af fordringen om at kende sig selv som biologisk subjekt.

Frisætter diagnosen den diagnosticerede elev fra kravet om at træde i karakter som lærende, sociale og refleksive subjekter? Af journalerne fra psykiatrien og specialskolerne ses, at

eleverne ikke fritages fra forpligtelsen til at være lærende subjekter, men gennem særlige selvteknologier på specialskolerne såsom handicapforståelse og socialfag subjektiveres som potentielle subjekter, med den særlige tilføjelse at eleven med diagnosen må iagttage sig selv som biologisk subjekt, der ansvarliggøres til at have et forhold til sit handicap og via en bevidsthed om dette må formatere sig som lærende subjekt. Eleven formateres ved at træne sig selv gennem forskellige selvteknologier på specialskolen såsom handicapforståelse og socialfag, og herigennem subjektiveres eleven som lærende, socialt og refleksivt skolesubjekt.

Diskussion

Læring som forløsning og frelse

Læring fremstår som periodens helt centrale problematisering, og begrebet forener så forskellige dimensioner som lyst og trivsel med effektivitet og individualisering. Fundene i den nutidige analyse peger på en række teknikker i skolen, der af Krejsler analyseres som en individualisering af den lærende, hvor teknikkerne bliver led i et strategisk spillerum, der iscenesætter læring og pædagogik som selvbestemmelse (Krejsler 2001, 2008). Læring som begreb træder i denne afhandlings analyse frem som den moderne skoles arbejdsformer som projektet, gruppearbejdet og fokusugen, der må ses som udtryk for det Fogh Jensen har kaldt projektdispositivet, der stiller nye krav til den lærende, hvor passagen mellem projekteterne er blevet en rationalitet, der kendetegner skolens teknikker og den lærendes vilkår (Fogh Jensen 2005). Blandt fundene i den nærværende analyse ses desuden lærerarbejdet som en særlig formaterende teknologi, hvor læreren optræder som coach og guide, en relation, hvor det betydende i den pædagogiske relation bliver lærerens evne til at skabe en relation til elevens selvforhold (Herman 2007, Øland 2007).

Skolens måde at formatere på foregår i nutiden gennem en række selvteknologier, hvor elever arbejder med sig selv på en række måder: gennem lærerarbejdet, hvor eleven konsulterer læreren i sit arbejde med sig selv, gennem et følelsesarbejde, hvor eleven tænkes at komme tættere på sin inderste kerne, og gennem anerkendelse, hvor eleven positioneres i en positivitet i kraft af fokus på sine styrkesider og sin motivation. Disse former for selvteknologier forenes i den betydning, læringsbegrebet har i skolen i nutiden. Dvs. der tegnes konturerne af, at læring som problematisering formes af et dispositiv, der leder både eleven og læreren til selvledelse.

At kunne lede det, der er – og at lede det, der kan blive

Problematiseringerne positionerer et elevsubjekt, der må mestre kunsten at praktisere selvkendskab, men hvordan ledes dette subjekt? Analysen har vist, at i artiklerne i Folkeskolen og Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift problematiseres læring, det sociale og det

refleksive som normative idealer, der bør lede ikke alene eleven, men også læreren, skolen og samfundet. Problematiseringer, der, som også analysen af journalerne peger på, kunne pege i retning af det ledelsesrationelle dispositivs dominans i perioden. Men ledelsen af selvet foregår i samspil mellem det disciplinære dispositiv og sikkerhedsdispositivet. Tilstedeværelsen af en endnu mere omfattende og avanceret journalpraksis med involveringen af flere professionelle, gentagne udredninger og vurderinger af den enkelte elev, udvikling- og handleplaner vidner om en disciplinærmagts sofistikerede adskillelsespraktikker, der i langt højere grad end i den tidlige periode forebygger og sikrer, at der ikke spildes ressourcer og kompetencer på elever, der ikke initierer den ønskede faglige og personlige udvikling. Selve skolens institutionalisering og specialpædagogiske indsatser kan ses som en organisering af forskelle, der er afledt af disciplindispositivet og sikkerhedsdispositivet.

I analysen af journalerne fremgår det, at formateringen af skolesubjekter også i 2000'erne handler om, at elever skal tilpasse sig sjæleligt og kropsligt til skolens normer og strukturer. De former for disciplinering ses særligt i formateringsteknologierne struktur og diagnosticering. Når elever træder frem som aggressive, impulsstyrede og grænsesøgende, bliver normalisering gennem struktur gerne svaret, og i de tilfælde, hvor adfærden kan problematiseres som patologisk, kan eleven diagnosticeres og derved på en enkel måde tilpasses skolens normer. Begrebet struktur positioneres i artiklerne i betydningen af lærerens ledelse af klassen. I journalerne positioneres struktur som pædagogisk metode, der til forskel fra den tidlige periodes disciplin lettere kan legitimeres som fornuftig strategi for læreren og som en videnskabeligt underbygget metode i specialundervisningen.

Struktur og diagnose kan bringes i spil, når de øvrige teknologier, lærerens guidning af eleven, følelsesarbejdet og anerkendelsen ikke har den ønskede effekt i formateringen af eleven som lærende subjekt. Hvor de første teknologier handler om at tilpasse og underordne, så handler de sidste om at invitere den ledede til selvledelse. I den nutidige periode er idealet det lærende subjekt, og i formateringen af dette subjekt suppleres det disciplinære dispositivs teknikker med moderne selvteknologier, der forpligter eleven i et arbejde på at skabe sig selv.

Inspireret af Foucaults fremstilling af selvteknologier i antikken (Foucault 1985) er der i analysen argumenteret for at kend-dig-selv er et imperativ, der løber som en strøm under problematiseringerne og formateringerne. Dette peger mod det ledelsesrationelles dispositivs strategisk fremtrædende tilsynekomst i periodens problemforståelser og forskelssætninger.

Nogle elever magter ikke at være de lærende, sociale og refleksive subjekter, som de positioneres som i skolen. I stedet bliver de mislykkede skolesubjekter, der ikke magter selvledelsen, og derfor ekskluderes til specialundervisning og specialskoler. Hvilke rationaler leder problematiseringen og forskelssætningen af elever i perioden? Hvor det disciplinære dispositiv er ledet mod at normere det, der er, så handler det ledelsesrationelle dispositiv om at lede til selvledelse. Journalernes dokumenter peger på, at det ikke kun handler om at lede det, der er i betydningen normalisere, men også at lede det, der kan blive. I konstruktionen af

det lærende subjekt bliver ledelse af det, der kan blive, dvs. potentialitet et vigtigt rationale. Det handler om at invitere den ledede til realisering af egen potentialitet.

Følelsesarbejde og anerkendelse som steder, hvor noget nyt bliver til

Både følelsesarbejde og anerkendelse gennem kendskab til selvet og et ressourcerorienteret blik placerer eleven i en position, hvor hun konstrueres i en potentialitet, der skal optimeres. Som formaterings-teknologier er både følelsesarbejdet og anerkendelsen utvetydige udtryk for kend-dig-selv-imperativet. At arbejde med følelser og anerkendelse i pædagogikken er en afledt følge af de tre problematiseringer læring, det sociale og det reflektive.

I skoledebatten positioneres følelsesarbejde som efterstræbelsesværdigt mål og metode for skolen, læreren og eleven. I journalerne optræder følelsesarbejdet som en af de formaterende teknologier, der har til hensigt at kompensere for skolens forskelssætninger. Evnen til at sætte ord på følelser værdsættes og fortolkes som tegn på egnethed som vellykket skolesubjekt. Træder eleven ikke i karakter som følelsesubjekt i normalskolen, er specialundervisningen stedet, hvor eleverne søges genpositioneret som sociale subjekter. Anerkendelsen tager gerne udgangspunkt i følelselivet og med et udtalt fokus på ressourcer og kompetencer er hensigten, at eleven ansvarliggøres til at arbejde med sig selv og sin potentialitet som læringssubjekt.

At være bevidst om og parat til at arbejde med følelser er en måde, hvorpå eleven formaterer sig som vellykket skolesubjekt, og det understøttes af en lang række teknikker: den guidende lærer, den bekendende samtale, følelsesbarometeret og udviklingsplaner, hvor der arbejdes med evnen til at verbalisere følelser og forholde sig til sig selv som socialt subjekt. Kend-dig-selv imperativet som subjektiveringskrav og de dertil knyttede følelseteknikker understøttes af teoretiske perspektiveringer som individualisering af den lærende (Krejsler 2001, 2008), betydningen af at etablere en relation til elevens selvforhold (Herman 2007) og for skolens venlige måde at udøve sin magt på i positioneringen af eleven som følelsesubjekt (Bartholdsson 2009).

Hvilken forbindelse har følelseteknikkerne til psykologiens funktion som bærende vidensregime i problemforståelserne? Betydningen af følelsesarbejdet og de hertil forbundne følelseteknikker kan både ses som udtryk for det Fendler har analyseret som udviklingspsykologiens gennemgribende betydning i produktionen af fleksible sjæle (Fendler 1998), men kan også iagttages som udtryk for, at følelserne er blevet i stedet, hvor noget nyt bliver til i bearbejdningen af subjektets potentialitet, som Staunæs har analyseret det i sin forskning (Staunæs 2011).

I sin forskning har Fendler undersøgt, hvordan pædagogiske fænomener essentialiseres i uddannelsessystemet. Inspireret af Rose (1989) hævder hun, at skolen i perioden efter Anden Verdenskrig uddanner 'flexible souls', hvilket ikke er det samme som, at individerne er mere

frie, men at der er skabt en ny type subjektivitet, der fordrer fleksibilitet af den lærende. Subjektiviteten er ledet af et styringsrationale, hun kalder for 'developmentality':

"... I argue that the interweaving of developmental psychology, efficiency, and behaviorism in educational curricula becomes a technology of normalization. I call this technology developmentality as a way of alluding to Foucault's governmentality, and focusing on the self-governing effects of developmental discourse in curriculum debates. "Developmentality," like "governmentality" describes a current pattern of power in which the self disciplines the self." (Fendler 1998, 3).

Developmentality fungerer et styringsrationale, der formulerer normalitetsforventninger til eleverne og producerer dem som føjelige sjæle gennem forskellige teknikker: måden undervisningsplaner konstrueres på, blikket på eleven og i selve interaktionen mellem lærer og elev. Eleven konstrueres i et evigt udviklingsarbejde med sig selv som positiv og motiveret. Den form for udviklingsrationalitet har at gøre med begrebet lærings ændrede betydning. Hvor læring i Oplysningstiden havde en opdagelsesdimension i sig, hvor det handlede om at gøre det ukendte kendt, så handler det i nutiden om at internalisere det allerede kendte (Fendler 1998, 10).

Følelsesarbejdet som formateringsteknologi, hvor eleven positioneres i et uophørligt fagligt og personligt udviklingsarbejde med sig selv, er et udtryk for developmentality som rationalitetsform. Følelsesarbejdet bliver teknologien, der kan internalisere både de faglige og de mere personlige sider af læringen. Gennem psykologien som legitimerende vidensregime positioneres eleven i et selvarbejde med at konstruere sig som lærende subjekt.

Hvor Foucault i sine analyser af seksualitetens historie argumenterer for, at seksualitet er blevet stedet, hvor sandheden om det moderne subjekt skal findes, kan der med baggrund i denne afhandlings analyser argumenteres for, at følelseslivet er blevet stedet, hvor sandheden om det moderne skolesubjektet bør findes. Det er her, eleven bliver til som skolesubjekt. I analysens fund af følelsesarbejdet som nutidens typiske formateringsteknologi argumenteres for, at positionering af følelseslivet drejer sig om mere og andet end developmentality's gennemgribende betydning i subjektivering af eleven. Fundene i afhandlingen viser, at følelseslivet positioneres som stedet, hvor noget nyt fødes og bliver til.

I sin forskning har Staunæs forbundet governmentality studies med 'the affective turn'⁵⁴ (Staunæs 2011) i sine analyser af betydningen af følelsers rolle i organisationer og i professionelle relationer mellem skoleledelse, lærere og elever.⁵⁵ Med udgangspunkt i

⁵⁴ Affective turn er en betegnelse for en særlig optagethed af det affektives karakter, rolle og betydning i det sociale liv, som har kendetegnet dele af socialvidenskaben det seneste årti. Man er ikke blot optaget af følelse, som knytter sig til bestemte episoder, men af bredere affektive og kropslige fænomener som stemninger og stemthed (Wetherell 2012).

⁵⁵ Anvendelsen af 'the affective turn' i analysen af følelsers betydning for måden, hvorpå der ledes, skal ikke forstås som en korrektion til governmentality studier, men som en yderligere problematisering af, hvordan ledelse foregår inden for uddannelsesområdet (Staunæs 2011, 233).

begrebet affektivitet undersøger Staunæs, hvordan ledelse finder sted blandt skoleledere, blandt lærere og elever. Som materiale anvendes en række bøger, som omhandler 'Appreciative Inquiry', og ved brug af interviews med skoleledere. Begrebet affektivitet inkluderer udover følelser og emotioner en samlet måde, hvorpå individer subjektiveres, og hvordan relationer skabes (Staunæs 2011, 233).

"In brief, affectivity is to be used in learning contexts in order to cultivate and optimise potentials among both pupils and teachers. It is possible to identify the impact of the affective trend in buzzwords like 'emotional leadership', 'appreciative leadership', 'systemic leadership', 'self-management' and 'management of relations'. Indeed, these new terms are now often found in policy documents and handbooks. As will be shown, the affectivisation of educational leadership is spoken into existence as a promising path toward the future – a way of learning, transforming human capital and employing this in generating economic growth. Leadership and management – often using (what is recognised as) good and positive feelings (for instance joy and happiness) – seem to be key objectives of current edifying approaches to educational leadership and development." (Staunæs 2011, 229).

Skolen fungerer derfor i kraft af et lederskab, der bestræber sig på at forme lærere og elevers facilitet. Det betyder, at skolen gennem affektivitet, anerkendelse og positivitet subjektiverer eleverne som potentielle subjekter. De forskellige typer af følelseteknikker, der i denne afhandling er kaldt følelsesarbejdet som formateringsteknologi, kan jf. dette analytiske blik analyseres som udtryk for en affektiv tendens i måden, der ledes og subjektiveres i skolen.

Lignende pointer kan fremdrages i analysen af den anerkendende tilgang som en formateringsteknologi, der træder tydeligt frem i analysen. Det ses fx i statusopdateringer fra specialundervisningen, der skal fremme særlige indsatser for en eleven, og også i elevplaner, hvor formålet er udvikling af elevens kompetencer. Her ses konstruktionen af et bevidst anerkendende blik fremfor det problemfokuserede fokus. Som følelsesarbejdet relaterer anerkendelsesteknologien sig også til kend-dig-selv-imperativet blot med den forskel, at anerkendelsen er en eksplicit intentionel positionering af eleven i en positivitet.

Kend-dig-selv opfattes i denne analyse som et træk ved den selvledelse, som Foucault beskriver i anden del af seksualitetens historie (Foucault 1985), og som jf. kapitel 3 kan opfattes som en del af det ledelsesrationelle dispositivs funktionsmåde (Raffnsøe et al. 2008). Ikke at kunne praktisere selvledelsen træder frem som et problem i forhold til problematiseringerne af det sociale, det lærende og det reflektive.

I tilfældet med den anerkendende formateringsteknologi, så drejer det sig som om at fremme styrkesider, potentialer, kompetencer og ressourcer. Dokumenterne italesætter bevidst de ikke-svage sider fx ved først at beskrive ressourcerne og dernæst (ofte i sidste linje) at beskrive det problematiske, hvilket kan tolkes som en bevidst hensigt om, at så udvikler eleven sig nok i positiv retning. Det er filosofien i den socialkonstruktivisme, der ligger bag

den anerkendende tænkning, som bl.a. Bjerg og Staunæs har belyst i deres forskning i anerkendende skoleledelse (Bjerg & Staunæs 2011).

Hvordan kan anerkendelse som formateringsteknologi forstås i forlængelse af følelsesarbejdet? Anerkendelsesteknologien kan tilføre følelsesarbejdet en bevidst positionering af eleven i en positivitet, der dels sker på baggrund af den omtalte developmentality med psykologien som formaterende vidensregime, dels i den betydning, som den anerkendende filosofi (jf. ovenstående) spiller for hele feltet skoleledelse som en grundlæggende måde ledelse organiseres på mellem skoleledere, lærere og elever (Staunæs 2011).

Produktionen af fleksible sjæle fungerer bl.a. i kraft af, at uddannelse har forandret sig fra et fokus på faglige kundskaber til at omfatte 'the whole child' (Fendler 1998). Det betyder, at uddannelse af eleven ikke længere kun medfører et blik på elevens kognitive og adfærdsmæssige sider, men også omfatter barnets indre følelsesliv, ønsker og behov og drømme. En subjektivering, der medfører, at elevens læring konstrueres som det, eleven higer og længes efter. Derfor subjektiveres elever i uddannelsessystemet i termer som 'at være motiveret' og i at have et 'positivt attitude'.

"More recently, however, motivation has been inscribed in discourses of temperament, attachment theory, and relationships. In these more recent constructions, motivation is explained in terms of feelings, love, fear, hope, pleasure, and aspiration. These aspects of the "whole child" (or sometimes "inner child") constitute new targets of educational technologies - a new educated subject and construct the substance to be educated as the "soul". (Fendler 1998, 5).

Den anerkendende formateringsteknologi, der ses i skoledebatten – og særligt i specialundervisningens genpositionering af eleven – spiller således grundlæggende sammen med developmentality konstruktionen af eleverne som motiverede og positive. Som det fremgik af analysen af journalerne, så ses den anerkendende tilgang særligt i de kontraktlignende dokumenter, såsom udviklings- og elevplanerne, hvor eleven positioneres i et forhold mellem pligt og frihed (Åkerstrøm 2003), der konstruerer eleven i en evig forventning om parathed til udvikling. Derved kan den anerkendende tilgang rumme et element af tvang til at demonstrere motiverethed.

I sine analyser af, hvilken betydning litteratur om anerkendelse spiller for måden at udøve skoleledelse på, hævder Staunæs, at der ledes gennem positivitet, dvs. gennem en måde, hvor den ledede konstrueres som positiv, fx ved at positive følelser hele tiden italesættes (Staunæs 2011). De, der ikke udviser 'positivitet', omgærdes derimod med 'othering' (Staunæs 2011, 244), dvs. en andetgørelse, hvor de subjektiveres som vrangvillige, negative – eller ikke-motiverede. Relateres dette perspektiv til denne afhandlings analyse af anerkendelse som formateringsteknologi, så drejer teknologien sig om at skabe positive, motiverede subjekter, hvor de elever, der ikke formår formateringen, udstilles som negative. Den anerkendende

positionering med dens fokus på deres ressourcer, potentialer og positive sider kan medføre, at adfærd, der ikke umiddelbart kan subjektiveres ind i positiviteten, usynliggøres.

Som det er fremgået af analysen af den nutidige periode, ledes elever gennem forventningen om en potentialitet. Følelsesarbejde og anerkendelse er teknologier, der gennem adgangen til følelseslivet og positioneringen af eleven i en positivitet, mere effektivt end den disciplinære form for magtudøvelse kan formatere eleverne som føjelige (potentielle) subjekter i forhold til problematiseringerne af læring, det sociale og det reflektive. Begge teknologiers effektivitet kan analyseres på baggrund af 1) developmentality som et regime, der placerer eleven i en udvikling med sig selv som projekt, 2) kontraktliggørelsen, der synliggjort i udviklingsplanerne, placerer eleven i et forhold mellem frihed og pligt til at forbedre sig, samt 3) anerkendelsestænkningen i moderne ledelsesformer, der positionerer eleven i en positivitet, hvor modstand fx kan formateres til negativitet.

Fra psykologisering til psykiatisering

Analysen af den nutidige periode vidner om en brudflade mellem psykologien og psykiatrien, der både viser sig i måderne, eleven konstrueres som problem i journalen og i forholdet mellem den pædagogisk psykologiske vurdering og den børnepsykiatriske udredning. Begge forhold kan sandsynliggøre, at det biologiske bliver et tillæg til den psykologisering af subjektet, der kunne iagttages i den tidlige periode, og som, jf. forrige afsnit, i governmentality litteraturen er blevet analyseret som en udviklingspsykologisk dominans i måden, hvorpå eleven konstrueres i skolen (Walkerdine 1995; Rose 1995; Fendler 1998). Peger denne analyses fund på et skifte mod en biologisk og en psykiatrisk positionering af elevens problemer, og hvilke dispostiver fungerer i så fald ledende for en sådan problematisering?

I analyserne ses skolepsykologien som primær ekspertmyndighed i blikket på elevens anderledeshed. Skolepsykologien er det vidensregime, der legitimerer eleven som et problem, og som kan legitimere den videre indstilling af støttetimer, bevillinger, træffe beslutning om deltagelse i specialundervisning og anbefale overflytning af eleven til specialskole. Som myndighed kan skolepsykologien skønne, om der er behov for børnepsykiatrisk udredning. Det er bemærkelsesværdigt, at i tilfælde, hvor udredningen har resulteret i en diagnose, er ikke alene selve udredningen oftest ordret gengivet i den psykologisk pædagogiske vurdering, men også udredningens forslag til intervention for den pågældende elev.

Med diagnosen bliver eleven et diagnostisk subjekt, hvilket vil sige et undtagelsessubjekt i forhold til problematiseringerne af læring, det sociale, og det reflektive. I specialundervisningen søges det diagnosticerede subjekt genpositioneret som læringssubjekt gennem de forskellige teknologier, der er behandlet i analysen. På specialskolerne subjektiveres eleven gennem selvtæknologier til at have et forhold til sit handicap. Eleven befinder sig her i et selvarbejde med sin diagnose: i relationen til speciallæreren, hvor der

arbejdes med handicapforståelse, i fremstilling af plancher, hvor viden om diagnosen formidles og i fag som socialfag, hvor der arbejdes med sociale kompetencer.

I forhold til de tre problematiseringer træder den diagnosticerede elev frem og repræsenterer alt det, der netop ikke efterspørges. Eleven har problemer med refleksivitet, kontrol af impulser, sociale og følelsesmæssige kompetencer etc. Markerer diagnosticeringens synliggørelse af disse ikke-kompetencer et skifte fra positioneringen af et psykologisk subjekt til psykiatrisk subjekt i skolen i den nutidige periode? Analysen viser, at diagnosticeringen fungerer som et tillæg til psykologiens problemforståelser. Diagnosticeringen af elever tilføjer biologiseringen til kend-dig-selv-imperativet.

Eleverne – både de diagnosticerede og de ikke-diagnosticerede – positioneres ind i et refleksivt følelsesarbejde gennem samtaler, følelsetermometre, konfliktløsningsstrategier og lignende, hvor elevens selvkendskab er formålet med teknologierne. Så i den forstand domineres skolen stadig af psykologien som vidensregime i måderne, hvorpå elever formateres.

For de elever, der diagnosticeres, gælder det, at de i særlig grad må erkende sig selv som biologiske subjekter, som selvteknologierne på specialskolen fx lægger op til. Psykiatrien fungerer som et vidensregime, der i stigende grad gør sig gældende i de professionelle problemforståelser og i forskelssætningerne i skolen. Tilstedeværelsen af tillægsdiagnoser som 'tab af selvværd' og 'ændret familiemønster' vidner om, at psykiatrien i stigende grad tilbyder sig med effektive forklaringer på det, der hidtil er blevet anset som psykologiens område, og er således et udtryk for, at også skolens problemforståelser præges af det fænomen, der både er blevet betegnet som patologisering af uro (Nielsen & Jørgensen 2010) og psykiatisering af den menneskelige tilstand (Rose 2010). Som vidensregimer supplerer psykologien og psykiatrien hinanden i skolens problemforståelser og forskelssætninger. Der hvor psykologiseringens teknologier må melde pas, kan psykiatriens diagnosticeringsteknologi, suppleret af relanceringen af disciplin forklædt som struktur, byde ind som den mest effektive teknologi til genpositionering af de ekskluderede.

Hvilke dispositiver leder biologiseringen?

Hvilke dispositiver fungerer ledende for biologiseringen og psykiatiseringen – og hvordan diagnosticeringen vurderes? I sin forskning hævder Langager, at diagnosticering af elever i skolen må analyseres som en ressource for barnet og dets familie, idet nye pædagogiske tilbud og økonomiske muligheder træder frem, hvilket medfører, at diagnosen omgærdes af en form for eksklusivitet og frigørelse – modsat barnet med psykosociale vanskeligheder og dets forældre, som underlægges krav om selvnormalisering med governmentality som styringsrationale (Langager 2008). Dvs. at de diagnosticerede anderledes (og deres forældre) oplever en frisættelse og ansvarsfralæggelse, hvorimod de ikke-diagnosticerede anderledes forventes at arbejde med selvnormalisering i en governmentality rationalitet, dvs. det der i

denne afhandling er blevet iagttaget som det ledelesrationelle dispositivs særlige måde at udøve magt på.

Denne afhandlings fund peger på, uden at afvise den umiddelbare frisættelse af ansvaret som en diagnose kan give, at rationalerne fungerer som lejrede ordener, der på tværs af problemforståelserne fungerer i kraft af de fremanalyserede problematiseringer og teknologier. I de børnepsykiatriske udredninger fra psykiatrien og i specialundervisningen positioneres eleverne i en eksplicit relation til deres diagnose, hvor rationalet i subjektivering er: kend-dig-selv og dit handicap. Den diagnosticerede elev i specialskolernes intervention søges genpositioneret som lærende subjekt, hvilket betyder iværksættelsen af praktikker, der i det ledelsesrationelle dispositivs logik leder eleven til selvledelse. De diagnosticerede anderledes unddrager sig ikke selvnormaliseringen, men styringen antager andre former.

Brudfladen mellem det psykologiske og det psykiatriske vidensregime drejer sig om en brudflade mellem måder at forme og lede liv på. Psykologiens opkomst og etablering var særligt knyttet til det, Rose har kaldt "disciplineringen af forskelle", hvor udskillelse af de åndssvage var forbundet med udviklingen af eugenikken. Psy-videnskabernes konstituering i skolen blev afgørende for konstruktionen af menneskelige forskelle og udviklingen af subjektivitet (Rose 1995).

Hvilken betydning får da psykiatrien som vidensregime, og hvilke dispositiver leder dens øgede betydning i diagnosticeringen af elever i skolen? Er diagnosen tegn på disciplindispositivets standhaftighed? Diagnosticeringen fungerer som skolens og specialpædagogikkens normaliserende sanktion, der træder til, når nutidens blødere formateringsteknologier coachingen, følelsesarbejdet og anerkendelsen må kapitulere over for de problematiserede. Diagnosticeringen som teknologi er dog mere og andet end en funktion af disciplindispositivet. Hvor psykologiens redskaber i den tidlige periode repræsenterede tidens bestræbelse på at organisere begavelse med normalisering som mål, så drejer det sig i nutiden ikke længere kun om at normalisere det anderledes gennem developmentality som rationale. I nutiden handler det om at gøre det ekskluderede forbart ved at biologisere det. I et biopolitisk dispositivs optik er psykiatrien med diagnosticeringen og medicineringen en mere gnidningsfri og effektiv måde at forme det anderledes på.

Psykiatrien kan i forhold til psykologien lettere forme og optimere liv, og med sine diagnosticeringer byder den i skolens adskillelsespraktik på en effektiv måde at konstruere problemforståelser og forskelssætninger på. Specialskolernes praktik, hvor elever arbejder med at forholde sig til deres diagnose, og hvor dette er gjort til en del af didaktikken, viser, at måden, hvorpå man bliver elev i specialpædagogikken, er omfattet af det, Rose analyserer som offentlighedens, de professionelles og eksperternes bestræbelse på at skabe biologiske borgere, der er karakteriseret ved at have en biologisk relation til sig selv (Rose 2009, 189, 190).

Hvis der er tale om et biologisk borgerskab, er der i givet fald tale om en eugenikkens genkomst, eller er det mere kompliceret? Det biologiske borgerskab forbindes i nutiden med en politisk og økonomisk værdi, som dog ikke er ensbetydende med begrebet eugenik. For ifølge Rose kobles det 21. århundredes genteknologi og diagnosticering ikke til forestillinger om en forbindelse mellem nationalstaten og racehygiejnen eller til en "genetisk uddannelse af borgeren" (Rose 2009, 186), hvilket var et tema i den eugeniske periode. Baker (2002) argumenterer derimod for, at eugenik bør analyseres i mere vidtgående betydende som en kvalitetskontrol af befolkningen, der i uddannelsessystemet bl.a. viser sig gennem testning for at forebygge national degeneration (Lowe 1997 i Baker 2002).

Testningen, der havde sit udspring i et statsligt ønske om befolkningssortering og forebyggelse af degeneration, har således udviklet sig som en gennemgribende måde at kvalitetskontrollere elever på i uddannelsessystemet med det formål at frasortere de ikke-egnede. Den nye eugenik opererer derimod præventivt for at undgå, at handicappede fødes, og hvis de fødes forsøges de så vidt muligt normaliseret (Campbell 2000 i Baker 2002). Fænomenet new eugenics viser sig således i form af perfektionsteknologier, der bl.a. viser sig gennem 'hunt for disability in public education' (Baker 2002, 676). Når eugenik analyseres i denne bredere betydning som kvalitetskontrol af befolkningen, giver det mening at tale om en eugenikkens genkomst.

Hvor Campbell og Baker således iagttager perfektion af befolkningen som mål for eugenikken, så er Roses perspektiv, hvordan borgeren gennem genteknologien og biomedicinen subjektiveres som biologiske selv. Begge perspektiver handler om, at befolkningen formes med optimeringen af livet for øje, og begge fokuserer på betydningen at skabe sikkerhed gennem perfektionsteknologier til at normalisere det afvigende. Subjektivering betyder, at borgerne forvalter sig selv som biologiske subjekter, der tager ansvar for deres diagnose, genetik og handicap (Rose 2009, 205). Med denne diskussion in mente er diagnosticeringen derfor både en funktion af et biopolitisk dispositiv, der i det 21. århundrede leder populationen til at tage ansvar for sig selv som biologiske borgere, og en funktion af sikkerhedsdispositivet, hvor målet er at minimere risici for genetisk fejltrin mest muligt.

I analysen af den nutidige periode fungerer den børnepsykiatriske diagnosticering og de specialpædagogiske praktikker, der kan afledes heraf, som eksempler på konstruktionen af et elevsubjekt, der gennem diagnosen som formaterende teknologi søges optimeret mest muligt. I denne formateringsproces er både det biopolitiske dispositiv og sikkerhedsdispositivet i spil.

Optimeringsdispositivet

Med baggrund i begreberne potentialitet og optimering kan konstrueres et særligt dispositiv, der har betydning for den nutidige periodes problemforståelser og forskelssætninger. Analysen af specialpædagogikkens og skolens diskurs i perioden har peget på tre betydende problematiseringer, der virker ledende for udskillelsen af eleverne. Læring fungerer som

periodens afgørende problematisering, men også socialitet og refleksivitet positionerer eleven i en potentialitet. Bevidsthed om potentialiteten og viljen til at udfolde den er afgørende, når elever skal manifestere sig egnede som skolesubjekter, og eksklusionen skal undgås. Journalerne i den nutidige periode peger på, at for elever, der ekskluderes, gælder, at de altid søges genpositioneret som egnede skolesubjekter. Det foregår gennem de fem formaterings-teknologier: lærerarbejdet, struktur, følelsesarbejdet, anerkendelse og diagnosticering. Diagnosticering omfatter en række teknologier såsom medicinering og handicapforståelse og en subjektivering, der indbefatter forventningen om, at den enkelte integrerer forståelsen af sig selv som diagnostisk subjekt, og i kraft heraf genpositionerer sig som lærende subjekt.

Dispositiver forstås jf. afhandlingens analysestrategi som mere eller mindre lejrede ordner, der i spil med andre periodetypiske dispositiver fungerer som styresystemer, der leder problematiseringer, forskelssætninger og formaterende teknologier.

Hvor den tidlige periode primært var præget af relationen mellem disciplindispositivet, sikkerhedsdispositivet og det biopolitiske dispositiv, så viser den nutidige periode en relation mellem det ledelsesrationelle og det biopolitiske dispositiv, om end der er tydelige periodetypiske spor af såvel sikkerhedsdispositivet, disciplindispositivet og projekt-dispositivet. Perioden kan iagttages som en tid, hvor disciplinærmagten arbejder effektivt gennem mere sofistikerede journaliseringspraktikker, der involverer flere eksperter, og som derfor lettere kan legitimere udskillelsen af eleverne videnskabeligt. I almen- og specialpædagogikken ses det omtalte kend-dig-selv imperativ. Men ledelsen handler ikke bare om at lede det, der er, men også om at lede det, der kan blive. Det sker gennem teknologier som følelsesarbejde og anerkendelse, hvor eleverne ledes som motiverede og positive subjekter, der administrerer selvledelse. Dette peger på ledelsesrationaliteten som et dominerende dispositiv i perioden.

Til forskel fra journalernes selvrefererende karakter, hvor dokumenter henviser til hinanden og legitimerer sig gennem eksperters vurderinger, så peger debatten i artiklerne mod en samtid, hvor skolens rolle positioneres til at skulle opfylde eksterne behov og rationaler fra erhvervslivet, globaliseringen, arbejdsmarkedet, forbedringen af konkurrenceevnen etc. Den ledelse til selvledelse, der positioneres i journalernes subjektforståelser spejles i artiklernes skoledebat, hvor der udtrykkes forventninger til skolen om at producere socialt kompatible, innovative, omstillingsparate og fleksible skolesubjekter. I den forstand kan positioneringen af det lærende subjekt og de tilhørende teknologier iagttages som erhvervslivets tilstedeværelse i skolens problematiseringer og subjektiveringer, hvor skolens funktion i det biopolitiske dispositivs logik bliver forberedelse af eleverne til erhvervslivet.

Kobles disse forventninger til de tre fundne problematiseringer vidnes om en bestemt måde, hvorpå livet i skolen formes. Skolens problematiseringer og teknologier i perioden er ligeledes udtryk for sikkerhedsdispositivet. Her kan specialundervisningen iagttages i en risikominimerende funktion ved at opdage de ikke-egnede skolesubjekter i tide og gennem

teknologierne søge at genpositionere dem som de lærende, sociale og reflektive subjekter, som de fra begyndelsen blev positioneret som.

Projektdispositivet kan forklare de vanskeligheder nogle elever møder i skolen, hvor nye undervisningsformer betyder barrierer for en bestemt elevgruppes deltagelsesmuligheder. Der kan stilles spørgsmål ved, om ikke træk fra projektdispositivet i sig selv handler om måden, hvorpå der ledes i skolen, og at projektdispositivet derfor er en form for socialt subdispositiv til det ledelsesrationelle dispositiv.

Analysen af materialet peger i særlig grad mod tre pointer, der er afgørende for måden, hvorpå problemforståelser og forskelssætninger konstrueres i den nutidige periode. Den første pointe handler om, at det, der før kaldtes disciplinering eller disciplin, nu legitimeres som behov for struktur. Struktur som pædagogik bliver en metode for den enkelte elev og en bestemt overordnet måde, hvorpå skolen og klassen søges ledet på. I begge tilfælde som svar på noget, der analyseres som et problem. Som formaterings teknologi er struktur tilpassende og kan træde til, når blødere formaterings teknologier som følelsesarbejde og anerkendelse ikke rækker, men den kan også være et første trin, inden mere avancerede teknologier træder til. Struktur som formatering afspejler disciplindispositivets tilsynekomst i perioden.

Den anden pointe handler om måderne, hvorpå individet ledes gennem anerkendelse og følelsesarbejde. Som det er vist i analysen af særlig problemforståelserne i journalerne, kan det iagttages, at ledelse ikke kun handler om ledelse til selvledelse i det ledelsesrationelle dispositivs logik. Ledelse kan også handle om at forme og kultivere det potentielle. Det ses både af problematiseringen af læring, hvor elevens psykologiske udvikling er kommet i fokus for læreprocesserne, men også af formaterende teknologier som lærerarbejdet, følelsesarbejdet og anerkendelsen som er måder, hvor elevens potentialitet tænkes udviklet og udfoldet. At være kompetent i skolen er ensbetydende med potentialitet.

Som elev er man ikke bare, man er det, man kan blive til. Det handler om at nå et bestemt sted hen, og som elevsubjekt handler det om at udvise viljen og evnen til forandringen. Til at lede forandringen arbejdes i skolen med formaterende teknologier, der tager udgangspunkt i følelsesarbejde og anerkendelse. Følelseslivet repræsenterer betydningsfuldt næsten helligt sted, hvor noget nyt kan bringes til at ske. Den anden tidstypiske teknologi er anerkendelsen, som kort kan betegnes som ledelse gennem positivitet. Den anerkendende formatering fungerer i kraft af begreber som ressourcer, styrker og motiverethed, hvor elevens vanskeligheder subjektiveres som sekundære.

Den tredje pointe handler om diagnosticering som formaterende teknologi. Diagnosticeringen omfatter en række følgeteknologier som medicinering, personligt arbejde med diagnosen/handicappet og en særlig didaktik, der i fag som socialfag og handicapforståelse inkorporerer diagnosen. Diagnosticeringen kan på linje med struktur ses som en formaterende teknologi, der har til hensigt at tilpasse og normalisere. Som vidensregime kan psykiatrien levere noget andet og mere end psykologien, når det drejer sig om

problemforståelser og forskelssætninger. Hvor psykologien med intelligenstestningen i 1930'erne foretog det afgørende skel mellem at være indenfor og udenfor, så er skolens udskillelse i nutiden effektiviseret med psykiatrien som et vidensregime, der kan stå for den afgørende legitimerende sondring mellem at være indenfor og udenfor.

Diagnosticeringen er både en tilpassende teknologi, der bekræfter disciplindispositivet og sikkerhedsdispositivet tilsynekomst, men som i sin nutidige udgave går i en alliance med det ledelsesrationelle og det biopolitiske dispositiv. Diagnosticeringen har nemlig til hensigt at fremme og optimere eleven som lærende subjekt. For hvor diagnosticeringen på den ene side er udtryk for en problemforståelse, så repræsenterer den på den anden side muligheden for genpositionering og inklusion af det ekskluderende skolesubjekt. Diagnosticeringen rummer således både en tilpasning i disciplindispositivets optik, mulighed for privilegier (jf. Langager 2010) og kan samtidig jf. det biopolitiske dispositivs logik tages som udtryk for en særlig kvalitetskontrol af befolkningen ifølge Baker (2002). Diagnosticering er formatering af potentialitet og en særlig tidstypisk måde at optimere livet på (Rose 2009),

De tre pointer viser, at formateringen af eleven som lærende subjekt, foregår i et sammenspil mellem normaliserende og normativiserende teknologier. Det handler om at lede det, der er, men også at lede det, der kan blive – gennem formatering af potentialitet med optimering som målsætning. Eleven i skolen fordres at manifestere sin potentialitet og udvise vilje til at optimere sig som lærende subjekt. Udebliver dette risikeres eksklusion, hvilket til forskel fra den tidlige periode, ikke behøver at være en fuldkommen eksklusion, tværtimod står en vifte af teknologier parat, der afhængigt af problemforståelsen søger at genpositionere og optimere eleven som lærende subjekt.

Afhandlingens fund og efterfølgende analyse peger på eksistensen af det, der kan kaldes et optimeringsdispositiv. Optimeringsdispositivet kan ses som periodetypisk subdispositiv i forhold til det ledelsesrationelle og det biopolitiske dispositiv, men det indeholder også elementer af det disciplindispositivet og sikkerhedsdispositivet. Anerkendelsesteknologien med dens vægtning af det potentielle og positiviteten er optimeringsdispositivets tydeligste teknologi. Som dispositiv indoptager det markedets og globaliseringens økonomiske logikker og fører forberedelsen til erhvervslivet ind i skolen. Det får sit udtryk i skolen i kravet om formatering af elevens potentialitet.

At være egnet i skolen i nutiden betyder villighed til at arbejde med sin potentialitet. Til forskel fra den tidlige periode handler det i nutiden ikke kun om at sortere efter begavelse, men om at formatere potentialitet. Problematismen af læring er det tydeligste tegn på potentialitet som formateringsvilkår. Optimeringsdispositivet sætter et skel mellem det, der kan være, og det der kan blive. Til forskel fra disciplindispositivets logik søger det at genpositionere det, der i første omgang blev udelukket. De ekskluderede søges genpositioneret som lærende, sociale og reflektive subjekter. I teknologierne ses optimeringsdispositivets logik mest markant i følelsesarbejdet og anerkendelsen, men også i diagnosticeringen. Det biologiske borgerskab positionerer befolkningen i et biopolitisk

dispositivs logik. Det drejer sig om at optimere befolkningen som totalitet ved at gribe ind i den enkeltes livsprocesser, bredt forstået som sundhed, trivsel, kost og velvære. Det biologiske borgerskab er et udtryk for optimeringsdispositivet, hvor læring som problematisering er koden, der forbinder det hele: sundheden, trivslen, legen, det sociale, det refleksive, det fleksible og det faglige.

8. Konklusion

Afhandlingens opdrag har været at analysere, hvordan skolens problematiseringer forskelssætter og herved definerer det inkluderede i forhold til det ekskluderede, det normale i forhold til det afvigende samt hvilke rationaler, der er styrende for problemforståelserne og forskelssætningerne i en nutidig og historisk kontekst.

Forskningspositionen har været defineret af tre forskellige, men sammenhængende positioner: den Foucault inspirerede uddannelsesforskning, nutidshistorien som tilgang og forskning i specialpædagogik. Gennem udviklingen af nutidshistorien som analysestrategi og gennem operationaliseringen af begreberne problematisering og dispositiv. Besvarelsen af problemformuleringen er givet i fem følgende afsnit: 1) Læring som skolens centrale problematisering, 2) Bekymring for befolkningen – optimering af individualitet, 3) Psykologien og psykiatrien som konkurrerende vidensregimer, 4) Diagnosticering og læring – en nutidig modstilling af galskab/fornuft? og 5) At ekskludere for at kunne inkludere.

Læring som skolens centrale problematisering

Som problematisering afspejler læring 1) en bestemt periodetypisk måde, som subjektet normeres på i skolen, 2) en logik, der definerer, hvordan problemforståelser og forskelssætninger konstrueres i skolen, hvorfra udskillelse begrundes og katalyseres og 3) en række af bestemte teknologier, der både fungerer forstærkende og bekræftende for konstruktionen af læringssubjektet, men også kompenserende og genpositionerende i forhold til at inkludere den ekskluderede elev i almenpædagogikken. I kraft af dette fungerer læring som almen- og specialpædagogikkens afgørende problematisering, hvorfra problemforståelser og forskelssætninger konstrueres, hvorfra inklusion og eksklusion begrundes i skolen, og som grundlæggende markering af skellet mellem normalitet og afvigelse i skolen og i samfundet. Med positioneringen af potentialitet og optimering er læring, til forskel fra den tidlige periodes problematiseringer af særligt disciplin og begavelse, den problematisering, der i nutiden bedst kan forklare, hvordan problemforståelser og forskelssætninger begrundes, konstrueres og legitimeres.

De to vigtigste problematiseringer i perioderne er hhv. begavelse og læring, og at der her, hvad angår in- og eksklusionsprocesser i skolen og i specialpædagogikken, kan identificeres den afgørende forskel, at hvor problematiseringen af begavelse subjektiverer eleven i en statisk position, hvor begavelse er noget, der besiddes eller ikke besiddes, så betyder problematiseringen af læring, at eleven subjektiveres i en potentialitet, hvor udvikling altid er

mulig. Hvor eksklusion i den tidlige periode har en uigenkaldelighed over sig, så er eksklusion i den nutidige periode præget af midlertidighed, for potentialiteten betyder en evig genpositionering af eleven som lærende subjekt.

I den tidlige periode er adskillelsespraktikkerne de vigtigste teknologier. I den nutidige er det de formaterende selvteknologier. Hertil hører både de bløde teknologier som lærerarbejdet som omsorg, følelsesarbejde og anerkendelse samt de hårde teknologier struktureret pædagogik og diagnosticering. Hvor den tidlige periodes teknologier, med fx problematiseringen af disciplin, sigter mod at normalisere mod bestemte idealer for skolesubjekter, så fungerer den nutidige periodes teknologier overvejende i et normativt sigte mod at animere eleven i et formaterende selvteknologisk projekt, der forpligter eleven på at skabe sig som lærende subjekt.

Når de formaterende teknologier spiller en større rolle i den nutidige end i den tidlige periode, er det fordi, arbejdet med normativitet skal skabe inkluderingsegnede subjekter. Teknologierne i perioden skal kunne andet og mere end at fastlægge forskelle, hvor forholdet mellem normalitet og afvigelse fastlægges. I den nutidige periode bliver de kompenserende teknologier særligt vigtige, fordi eleverne skal genpositioneres og gøres inkluderingsegnede. Optimering fungerer både normerende, ekskluderende, men også inkluderende. Læring konstituerer sig som normativt ideal ved at udgrænse noget, for senere at inkludere det.

Eksklusionen er derfor i princippet altid midlertidig, idet eleven altid kan blive genpositioneret og geninkluderet i det, der periodetypisk kaldes det lærende fællesskab eller læringsmiljøet. Det sidste betegner metaforisk naturmiljøet, hvor alle kan vokse og gro. Som med de to øvrige problematiseringer socialitet og refleksivitet er læring udtryk for et individualiseringsprojekt, hvor alle i princippet kan vokse og derved være deltagere i et inkluderende fællesskab, men hvor læringen som ideal også er ekskluderende, for det er ikke alle, der evner at være de lærende skolesubjekter, de positioneres som.

Socialitet og refleksivitet står i tæt forbindelse med problematiseringen af det lærende subjekt, for til forskel fra den tidlige periodes problematisering af disciplin og begavelse så er pædagogikken og specialpædagogikken her ikke overvejende et normaliserende projekt, hvor eleven tilpasses, registreres og sorteres efter et statisk blik på udfoldelsen af elevens evner. Socialitet som problematisering handler ikke primært mod at opdrage elever i og mod fællesskaber, men om at give den enkelte de sociale kompetencer, der skal til for at kunne begå sig i samfunds- og erhvervslivet, dvs. en individualiseret socialitet. Hvor de vigtigste teknologier i den tidlige periode var dem, der kunne forestå sorterende funktioner, jf. disciplindispositivet, så er de vigtigste teknologier i den sene periode, dem, der italesætter individets projekt med sig selv.

Problematiseringen af refleksivitet er det vigtigste eksempel på dette. Inklusionen kan måske nok være et projekt for skolen, specialpædagogikken og samfundet, men det er også et individuelt projekt, hvor eleven gennem læring og refleksivitet tænkes at arbejde med at

tilegne sig sociale kompetencer for at blive deltager i skolens fællesskab. Deltagelse er fællesskabets projekt, men i ligeså høj grad den enkeltes.

Grundlæggende for de bløde teknologier er ønsket om at bearbejde individets potentialitet. De bløde teknologier arbejder mod at skabe eleven som socialt og udviklingsorienteret subjekt. Anerkendelsen tænkes omsat som en selvankendelse, hvor eleven kan rette sig op og orientere sig mod genpositionering af sig selv som inkluderingssejnet subjekt. Teknologierne fungerer, i kraft af periodens problematiseringer, som skridt på vejen i produktionen af den ekskluderede elev som lærende, socialt og reflektivt subjekt, der dermed kan geninkluderes i skolen. Teknologierne viser, at skoleeleven i den nutidige periode er et potentielt subjekt, for selvom man er ekskluderet, forpligtes man til arbejdet med sin potentialitet.

Struktureret pædagogik kan være metoden, der, med eller uden diagnosticeringen som ledsager, tages i brug, når det blødere "møde med eleven" ikke skønnes at have den ønskede effekt. Det er fx helt i orden at tale om, at en elev 'har brug for struktur', eller 'elsker struktur', som det hedder i en af journalerne. Struktureret pædagogik som metode er blevet måden at disciplinere på, uden at ordet disciplin siges højt, men hvor disciplineringen, ifølge afhandlingens analyser, alligevel listes ind af bagvejen. For til forskel fra den tidlige periode er disciplin nemlig kun legitimt, når det gælder generelle mål for eleverne, læreren og skolens opgave, men ikke som specifikt mål eller metode for den enkelte elev i undervisningen.

Diagnosticeringen er den anden af de hårde formaterende teknologier, der kan normalisere på en hurtig og effektiv måde, og som det også ses af materialet, bliver diagnosticeringen en virksomhedsfuld selvteknologi. Fx udvikler eleven et reflektivt forhold til sin diagnose og en bevidsthed om fx medicineringens virkninger og betydningen af fx at være blevet diagnosticeret ADHD eller autisme. Specialpædagogikkens elevplaner understøtter den enkelte elevs selvarbejde med sin diagnose, som er et arbejde med at genpositionere sig som lærende, socialt, reflektivt og derved potentielt inkluderingssejnet skolesubjekt – selvom genpositioneringen omfatter bevidstheden om diagnosticeringen og medicineringen.

I den tidlige periode ses problematiseringerne af disciplin og begavelse som periodens vigtigste. Det er kendetegnende for disciplin som både problematisering og teknologi, at det er legitimt at italesætte den løsning på samfundsmæssige, skolemæssige og specialpædagogiske problemstillinger. Fx kan disciplin også anvendes som løsning i forhold til det enkelte barn. At sige, at disciplin er nødvendig, er ensbetydende med, at noget gøres legitimt. I forbindelse med disciplin optræder i fundene også selvdisciplin, der kan ses som opkomsten af en ny type selvteknologi, der får betydning i perioden.

I den tidlige periode synes at være en bevægelse fra problematisering af disciplin mod begavelse som en mere effektiv problematisering. Problematiseringen af begavelse var et svar på skolens behov for at kunne foretage vigtige og nyttige forskelssætninger, der rettede sig mod at sortere elever med henblik på et fremtidigt arbejdsmarked, hvor problematiseringen

medfører tre afgørende sondringer: de normalt (bogligt) begavede, de jævnt (praktisk) begavede og de ikke-begavede (de åndssvage). Som sådan afspejler problematiseringen af begavelsen både disciplindispositivet og det biopolitiske dispositiv. Problematiseringen af begavelse tydeliggør disciplin- og sikkerhedsdispositivets forebyggende og risikominimerende aspekter og det biopolitiske dispositivs befolkningsaspekt, noget skal ordnes, normaliseres og organiseres, for at samfundets fremtid kan indfries.

Begavelsen eller 'to be gifted' handler om evner, der enten haves eller ikke haves, derfor er der til forskel fra den nutidige periodes vigtigste problematisering 'læring' et statisk kundskabssyn over problematiseringen begavelse. Med denne problematisering og dens tilhørende teknologier bliver det afgørende at kunne sortere i elevmassen, og mindre vigtigt at formatere elevmassen – som bliver det afgørende i den nutidige periode. Eksklusionen måtte i det biopolitiske dispositivs optik, som drejede sig om den mest hensigtsmæssige sortering til og fra arbejdsmarkedet, være fuldstændig og uigenkaldelig.

Problematiseringen af sundhed/ seksualitet er mindre udpræget end de to øvrige problematiseringer i den tidlige periode, men synliggør forbindelsen mellem de tre. Problematiseringen af sundhed konstituerede nemlig et nyt blik på individet og familien, hvor ikke alene sygdom, men også personlig hygiejne og seksualitet naturaliseres som offentlige anliggender, som eksperter kunne blande sig i. Af de skolepsykologiske journaler i perioden ses det, at hjemmet italesættes som felt for offentlig intervention på områder som opdragelse, sundhed og hygiejne.

Herskende historiske problematiseringer i skolen:

Problematisering:	Disciplin	Begavelse	Læring/socialitet
Logik	At have moral eller ej	At have kundskab eller ej	Altid at være potentiel
Legitimitetsoptik	Samfundets ro og orden	Befolkningens fremtid	Individets fremtid
Idealiseret subjekt	Velopdragen, disciplineret	1. Bogligt begavet, 2. Praktisk begavet	Lifelong-learner Deltageren
Herskende problemforståelse	At være vanskelig/ Problembarn	Mindre begavet/ Åndssvag	Ikke-udviklingsorienteret/ Diagnosticeret
Teknologier	Afsondring/Straf	Adskillelse/testning	Kontrakt /anerkendelse og følelsesarbejde
Vidensregimer	Religion/ Psykiatri	Psykologi/ Psykoteknik	Psykologi/ Psykiatri
Normaliseringsstrategi	Internering (du er farlig) Genopdragelse	Specialundervisning (du er speciel) Differentiering	Inklusion (du er altid deltager – uanset) Genpositionering
Dispositiv	Lovdispositiv Disciplindispositiv	Disciplindispositiv/ Bekymringsdispositiv	Ledelsesdispositiv/ Optimeringsdispositiv

Bekymring for befolkningen – optimering af individualitet

I den nutidige periode ses tilsynekomsten af et optimeringsdispositiv, der udvikles i et sammenspil mellem det ledelsesrationelle dispositiv og det biopolitiske dispositiv, der arbejder på at udvikle elevens potentialitet med kvalificering til arbejdsmarkedet for øje. Hvor det i den tidlige periode primært var opgaven at normalisere gennem disciplin, at fastlægge begavelse gennem testning og ekskludere dem, der stod i vejen for samfundets lykke, bliver forløsning af individuel potentialitet almen- og specialpædagogikkens vigtigste mål i den nutidige periode.

I analysen af den tidlige periode argumenteres for, at bekymring kan iagttages som subdispositiv i perioden, der i forskellige former indgår alliancer med prækonstruerede dispositive. Bekymringen på befolkningens vegne er kendetegnet ved at have en legitimitet i skoledebatten. Det er fx i orden at debattere steriliseringer og udskillelse af bestemte befolkningsgrupper. Problematiseringerne af disciplin, begavelse og sundhed/ seksualitet udgør forskellige svar på bekymringen. Disciplinen problematiseres som en løsning på en lang række forhold i skolen. Problematiseringen af begavelse er udtryk for en frygt for samfundets og slægtens degeneration, hvor befolkningsspørgsmålet indeholder et skrækscenarie om de mindre begavedes uhæmmede vækst i samfundet. Sundhed og seksualitet problematiseres som stederne, hvor bekymringen kan imødegås gennem forskellige typer af interventioner.

Som subdispositiv indgår bekymring i et samspil med de øvrige, der kan opsummeres på følgende måde. Disciplin-dispositivet fungerer normerende og forebyggende i perioden igennem, hvilket ses i organiseringen af adskillelsespraktikker i skolesystemet, hvor magten legitimeres med skolepsykologien som vidensregime, og hvor disciplineringen har til formål at fungere præventivt i forhold til bekymringen. Kommissioner og lovgivninger i perioden, kan iagttages som udtryk for sikkerhedsdispositivets risikominimerende funktion i forhold til at hindre de uønskede uhæmmede vækst i befolkningen. Som subdispositiv fungerer bekymring som periodetypisk variant af det biopolitiske dispositiv. Det ledelsesrationelle dispositiv iagttages kun antydningvist i perioden i form af den nye pædagogik og psykologis indtræden i skolen, hvor begreberne individualisering, udvikling og selvdisciplin manifesterer sig som nye mulige selvteknologier i formateringen af eleverne.

Bekymringen italesættes på vegne af befolkningen, og i diskussionerne i skoledebatten positioneres befolkningen (eller samfundet og slægten) som subjektet, der er truet. Inspireret af Hultqvist kan bekymringsdispositivet iagttages som en styringsrationalitet, der udtrykker en bekymrethed i forhold til forestillingen om fremtiden (Hultqvist 2005, 2006). Forestillingen om fremtiden i den tidlige periode legitimeres af bekymringen for befolkningens degeneration, der truer forestillingen om det lykkelige samfund. Som dispositiv fungerer bekymring afgørende for periodens problematiseringer, for de teknologier, der

foranlediges af problematiseringerne og i sidste ende for skolens forskelssætninger og derved for måden, hvorpå der inkluderes og ekskluderes på i perioden.

I den nutidige periode argumenteres i analysen for tilsynekomsten af optimering som et særligt subdispositiv, der har betydning for måden, som eleven formateres på som subjekt i skolen. Den nutidige periode formaterer eleven i en individualitet. Optimeringen er orienteret mod det enkelte subjekt, hvilket ses i læring som periodens vigtigste problematisering i almen- og specialpædagogikken, som de øvrige problematiseringer er tæt forbundet med. Problematiseringen af det sociale handler fx ikke om, at værdier som solidaritet, fællesskab og demokrati er i højsædet. Der er tale om en individualiseret socialitet, der handler om socialisering til social overlevelse. Formateringen af eleven som individuelt subjekt sker gennem formaterende teknologier: lærerarbejdet, hvor relationen i pædagogikken bliver til omsorg, følelsesarbejdet, der positionerer elevens inderste kerne som et pædagogisk anliggende, og anerkendelsen, der formaterer eleven som evigt motiveret og positiv.

Den tidlige periode italesatte befolkningen som sit subjekt, og det var befolkningen pædagogikken tænkte at intervenere i forhold til. Den nutidige periode italesætter den enkelte som pædagogikkens vigtigste subjekt, om end der selvfølgelig ligger biopolitiske rationaler bag. Til forskel fra den tidlige periode er den sene periodes vigtigste teknologier individualiseringsteknologier, der har til formål at formatere bestemte subjektiviteter.

Som vidensregime har psykologien ikke primært til opgave at levere og legitimere adskillesteteknologier, men gennem developmentality at positionere eleven som udviklingsorienteret og fleksibel, orienteret mod at realisere sin potentialitet. I den nutidige periode bliver almen- og specialpædagogikkens vigtigste opgave at formatere og optimere elevens potentialitet. Optimeringsdispositivet indeholder en forbindelse mellem den psykologiske udviklingsorientering og økonomiske logikker. Det sker i samspil med øvrige dispositive i perioden.

Perioden kan ses som en mere fuldkommen organisering af skolens adskillelsespraktikker, hvor elevsorteringen, nu er mere raffineret end tidligere, hvor problemer forebygges gennem nøje planlagte visiteringer, flere former for tests og mere effektive diagnosticeringer. De forebyggende og normerende aspekter kunne tyde på, at disciplindispositivet virker mere lejret end i den tidlige periode, og at der derfor er andre dispositive, der er i spil i perioden. Men hele systemet orkestreres gennem sammenspillet med det ledelsesrationelle dispositiv, hvor eleven gennem bekendelsesteknikker positioneres i at arbejde med sig selv. Det foregår gennem bløde teknologier såsom lærerarbejdet som omsorg, følelsesarbejdet og anerkendelsen.

Problematiseringerne og teknologierne viser, at almen- og specialpædagogikken formaterer eleven i et terapeutisk lignende selvarbejde, når da ikke de hårdere teknikker såsom struktureret pædagogik tænkes nødvendige. Hvor adskillesteteknologierne var de vigtigste i den tidlige periode, er det i nutiden selvteteknologierne. Selvteteknologierne fungerer både

formaterende og kompenserende. Det ses i specialpædagogikken, hvor elever genpositioneres som lærende subjekter.

Forestillingen om fremtiden er i den sene periode blevet en individualiseret styringsteknologi. Som Hultqvist har analyseret det i sin forskning, spiller forestillingen om fremtiden en helt central betydning for positionering af eleven som et lærende subjekt, der hele tiden er på vej. Begreber som ressourcer, potentialer og kompetencer subjektiverer eleven mod optimering og evig forbedring. Hvor bekymringen i den tidlige periode formuleredes eksplicit i frygten for degeneration, overvejelser om social hygiejne og befolkningsspørgsmålet, så handler det i den nutidige periode om den enkeltes selvoptimering.

Bekymring for globaliseringen er til stede, men i italesættelsen i skoledebatten er den forskudt til problematiseringen af eleven som mulighed. Diskussioner i 1930'erne af udskillelse og kontrol af bestemte befolkningsgrupper er i 00'erne blevet til en individuel problemstilling, hvor eleven forpligter sig på at arbejde med sin selvoptimering som lifelong learner. Gennem de i afhandlingen belyste teknologier positioneres eleven ind i en kontraktlig forpligtelse til udvikling for forvaltning af det gode liv rettet mod forestillingen om fremtiden som styringsteknologi.

I den optik er diagnosticeringen som teknologi en ultimativ kvalitetskontrol af den enkeltes arbejde med sin selvoptimering. Hvor reguleringen af befolkningen i den tidlige periode fandt sted gennem disciplinærdispositivets normerende funktion og sikkerhedsdispositivets risikominimerende funktion, så legitimeres reguleringen af befolkningen i den nutidige periode qua ledelses- og optimeringsdispositivets positionering af forandring og forvaltning af muligheder som den enkeltes ansvar. Ansvar for befolkningens sundhed er blevet til individuel forpligtelse til selvoptimering. Derfor får læringsbegrebet sin centrale placering i den nutidige periodes problematiseringer.

Den lærende er bestandigt på vej og positioneres til at arbejde med selvoptimering. Det kan forstås dels på baggrund af et ledelsesrationelt dispositivs governmentality logik, hvor statens og samfundets magtteknologier går i alliance med selvteknologier, der positionerer eleven i en tilbagevendende selvudvikling og deri integrerer statens forventninger som sine egne.

Arbejdet med potentialiteten kan desuden forklares med et biopolitisk dispositiv, hvis virkning kan tolkes som arbejdslivets entré i folkeskolen. I italesættelsen af kompetencer, anerkendelse og styrkesider ses lejrings af et biopolitisk dispositiv, der varetager elevens bevægelse mod arbejdsmarkedet. Globalisering er en agenda, der tales ind i skolen. Mellem det ledelsesrationelle og det biopolitiske dispositiv ses optimering som det subdispositiv, der forener elevens selvarbejde med erhvervslivets ønske om at forøge og kvalificere arbejdskraften. Optimeringsdispositivet fordrer individets selvoptimering i et normativiserende arbejde med sig selv som potentiale.

Psykologien og psykiatrien som konkurrerende vidensregimer

Problemforståelserne i begge perioder er i analysen iagttaget i lyset af et forhold mellem primært skolepsykologien og børnepsykiatrien som parallelle vidensregimer, der har haft forskellige betydninger i legitimeringen af forskelssætningerne i de to perioder. Forholdet mellem dem kan, uden af dette har været det direkte anliggende for analysen, ses som en diskursiv kamp (Foucault 1983), hvor begge regimer har søgt at legitimere sig som sandhedsregimer, når det gjaldt konstruktionen af problemforståelserne og de heraf afledte forskelssætninger.

I den tidlige periode er skolepsykologien det afgørende legitimerende vidensregime, når det drejer sig om produktionen af eleven som problem, hvor der også foretages en sondring mellem de vanskelige elever som anliggende for psykiatrien og de dårligt begavede som skolepsykologiens anliggende. Det antages på baggrund af analysen, at en af grundene til, at psykiatrien var mindre synlig, hænger sammen med den måde, som disciplin blev problematiseret på i skolen. Vanskelige elevers problemer kunne løses med afsondring, straf og moralsk genopdragelse. Spørgsmålet om vanskelige børn antoges stadig at være et anliggende for disciplinering snarere end patologisering.

Men med tilsynekomsten af psykiatrien som betydende vidensregime i perioden gøres spørgsmålet om de vanskelige elever til et videnskabeligt felt, hvor diagnosticeringen har fungeret som mere effektiv teknologi end de andre uskadeligørelsesteknologier: straffen, afsondring og moralen, fordi den kunne legitimere sig som videnskab. Patologiseringen af de vanskelige elever betyder, at psykiaterne kommer ind og jf. Foucaults analyser i *Overvågning og straf* fungerer som normalitetsdommere (Foucault 2002).

Til forskel fra psykiatrien kan skolepsykologiens tilblivelse i skolen ses som opkomsten af en række forskelssættende teknologier: individualiseringen, testningen og differentieringen, der jf. Popkewitz tilbyder forskellige måder, hvorpå forskelle mellem elever kan organiseres. I den psykologiske terminologi ses desuden selvdisciplin som en begyndende italesættelse af en ny form for selvteknologi. Psykoteknikken tegner sig som det tredje vigtige vidensregime i perioden, der med sin testning undersøgte og prædestinerede de jævnt begavede til en placering på arbejdsmarkedet. Med den vigtige dikotomi mellem bogligt og praktisk begavede formateres en bestemt personlighedstype, der i debatten positioneres som en nødvendig og brav bidragsyder til samfundet. I afgivelsen af et erhvervsønske for fremtiden fungerer den psykotekniske test som en selvteknologi, der orienterer eleven mod fremtiden.

Hele journaliseringsapparatet i den sene periode er et udtryk for, at skolepsykologien har konsolideret sin betydning som vidensregime. Apparatet er udbygget med flere testningsteknologier, og konstruktionen af problemforståelser og forskelssætninger er blevet raffineret. Dette kunne se ud som psykologiens hegemoni som vidensregime i hvert fald, når det drejer sig om elever, der henvises til specialundervisningen inden for folkeskolens rammer.

Når det drejer sig om elever, der henvises til specialskoler, er psykiatrien – med den børnepsykiatriske udredning som teknologi – i dag blevet det afgørende vidensregime i konstruktionen af problemforståelser og legitimering af henvisningerne. Det ses, når den skolepsykologiske vurdering i journalerne blot gengiver den børnepsykiatriske udredning i forløbet mod visitering til specialskolen. I forholdet til skolepsykologien træder børnepsykiatrien her frem som sandhedsregime, når det gælder den yderste legitimering af afvigelse. I forhold til psykologiens mere bløde teknologier formår psykiatrien at tilbyde mere avancerede, effektive og tidssvarende optimeringsteknologier end psykologien.

Hvor psykologiens rolle er at levere positive normative teknologier gennem: det omsorgsfulde lærerarbejde, anerkendelsen og følelsesarbejdet, står psykiatrien som et mere effektivt og entydigt grundlag, når legitimeringer af forskelle skal organiseres og fastsættes. Psykologiske forklaringer som psykosociale problemer leverer ikke samme grad af håndterbarhed som diagnosticering (Langager 2011). Psykiatriens legitimerende funktion understøttes af tendensen til "psykiatrisering af den menneskelige tilstand", som Rose omtaler den tilstand, hvor stadigt flere eksistentielle problemstillinger henlægges til psykiatriens forklaringsmodeller gennem diagnostiske termer (Rose 2010, 52). Som det er fremgået af dokumenterne fra specialskolen, fungerer diagnosticering som effektiv selvteknologi, hvor forskellige teknologier som handicapforståelse og socialfag har som funktion at genpositionere det diagnostiske subjekt som et lærende subjekt.

I den tidlige periode konstitueres i skolen forholdet mellem normalitet og afvigelse i begrebsparret begavet/åndssvag. Åndssvagheden konstrueres som den farlige anderledes (Kirkebæk 1993), der ikke alene truede begavelsen, men også samfundets samlede fremgang og derfor måtte begrænses gennem afsondring og udskillelse. Man kunne være mere eller mindre åndssvag, men det var noget, man var, og som kunne kortlægges gennem testning. I den nutidige periode betyder problematiseringen af læring, at den diagnosticerede elev fastholdes i blikket som potentiel.

At være ekskluderet i nutiden indebærer, at den ekskluderede forpligtes på at arbejde med sit potentiale som mulig deltager i de lærendes fællesskab. Elevplanen kontraktliggør eleven i et forpligtende forhold til sin egen selvrealisering. Diagnosticering er både mulighed og begrænsning. Selve diagnosen kan betyde ressourcer og privilegier (Langager 2010). Der, hvor psykologiens kategoriseringer bliver for langsommelige, komplekse og besværlige, står psykiatrien klar med tilbud om en større grad af entydighed og effektivitet i kategoriseringerne. Diagnosticeringen leverer den endelige legitimitet til eksklusionen, men repræsenterer samtidig muligheden for genpositionering i fællesskabet.

Diagnosticering og læring – en nutidig modstilling af galskab/fornuft?

Diagnosticering og læring kan ses som en nutidig konstruktion af forholdet mellem galskab og fornuft i Foucaults forstand, der har sit udtryk i to forskellige skolesubjekter: diagnosebarnet

og the-life-long-learner. I journalerne i den nutidige periode iagttages et diagnosticeret skolesubjekt, der beskrives som impulsstyret, ikke-nysgerrigt, ikke-refleksivt og med et problematisk forhold til sine sociale relationer.

Den diagnosticerede elev positioneres som et subjekt, der ikke formår at tage ansvar for sin læring og derved repræsenterer den ultimative negation af det lærende subjekt. Herved synliggøres et centralt fund i afhandlingen. De diagnostiske beskrivelser træder ikke frem som uafhængige videnskabelige problembeskrivelser af elever, men som modkonstruktioner til problematiseringen af læring og til det dertil positionerede lærende subjekt. Læring konstrueres i en kompleks relation til diagnosticering, hvor det normale er det psykologiske subjekt og det afvigende det psykiatriske subjekt. Hvor psykologien med læringsbegrebet fungerer som et sandhedsregime for skolens konstruktion af normalitet, fungerer psykiatrien som et undtagelses-/afvigelses sandhedsregime.

Hvor problematiseringen af læring (herunder problematiseringerne af refleksivitet og socialitet) og de tilhørende teknologier – anerkendelsen og følelsesarbejdet – legitimeres i et psykologisk vidensregime, så repræsenterer diagnosticering psykiatrien som vidensregime, der fremstår som den nutidige periodes vigtigste legitimitetsgrundlag i udskillelsen af elever til specialundervisning. Dette kan til dels iagttages i det faktum, at den pædagogisk psykologiske vurdering ofte baserer sig på den diagnostiske vurdering. I konstruktionen af skolens problemforståelser og forskelssætninger tager psykiatrien over, der hvor psykologiens konstruktioner bliver for komplekse. I begrebet komorbiditet ses flere sammensatte diagnoser, hvor elevens selvværd eller skilsmisseproblemer gøres til diagnostiske anliggender, her kan der tales om den psykiatisering af eksistentielle problemstillinger, som Rose har beskrevet.

Inspireret af Baker kan skolens mange diagnosticeringer og den betydning, som diagnosen får i legitimeringen af afvigelse og eksklusion af elever til specialskoler, iagttages som en type 'newgenics' i betydning en kvalitetskontrol og frasortering af de ikke-egnede (Baker 2002). Diagnosticering er blevet en udvælgelses- og adskillesesteknologi i sorteringen af de egnede fra de mindre egnede. På den måde er diagnosticeringen udtryk for en ny måde at adskille de egnede fra de mindre egnede i skolen og i specialpædagogikken, og i denne forstand en form for newgenics.

At ekskludere for at kunne inkludere

Almenpædagogikken fungerer normsættende for, hvordan skolen bør organisere sig, hvilke undervisningsprincipper der bør gælde, og hvilke elevsubjekter skolen tænkes at skabe etc. I begge perioder er det derfor normerende dispositiver, der former almenpædagogikkens funktion.

I den tidlige periode virker disciplindispositivet ind på udformningen af almenpædagogikken, hvor det ideelle skolesubjekt er disciplineret og velopdraget. I den nutidige periode er det

det ledelsesrationelle dispositiv, der virker ind på almenpædagogikkens positionering af eleven som nysgerrig, motiveret og læringsparat. Almenpædagogikken normerer og formaterer en bestemt måde at være skolesubjekt på. I normeringen af subjekter spiller både disciplindispositivet og det ledelsesrationelle dispositiv sammen med det biopolitiske dispositiv. Landets fremtidige behov indgår fx i skoledebatten, som noget, der bør påvirke skolens målsætninger. Optimering kan i denne sammenhæng siges at være et normerende dispositiv, for det positionerer økonomiske logikker ind i diskussionen om, hvad der bør være skolens mål.

Specialpædagogikken fungerer reaktivt, idet den forholder sig til de elever, der udskilles i almenpædagogikken, dvs. den reagerer på det, der gøres til et problem gennem forskellige teknologier. Derfor er specialpædagogikken i en dispositivlogik karakteriseret ved at fungere normaliserende i forhold til det faktiske/det givne, i dette tilfælde at organisere en uensartet elevmasse. Udskillelsen organiseres gennem inddragelse af psykologien og psykiatrien som legitimerende vidensregimer, der bidrager til at organisere forskellene i forskellige former for specialundervisning, der er mere eller mindre vidtgående.

Specialpædagogikken fungerer også normerende som almenpædagogikken fx i konstruktionen af det lærende subjekt. Men til forskel fra almenpædagogikken er specialpædagogikken en form for undtagelsespædagogik, der skal forholde sig til tilfældet, der stak af fra normen. Specialpædagogikken normaliserer det, der viser sig at være, hvor almenpædagogikken afstikker normer for det, der bør være. Som sådan fungerer specialpædagogikken i sikkerhedsdispositivets optik, der forholder sig til det faktisk givne.

I dette lys kan specialpædagogikken ses som en præventiv sikkerhedsforanstaltning, der har til opgave at minimere risikoen for uro og forstyrrelser i almenpædagogikken, at sikre at ressourcer og lærerkraft ikke anvendes uhensigtsmæssigt, at de ikke-egnede læringssubjekter udskilles i tide, og at elevernes kvalitet som fremtidspotentiale garanteres ved, at alle elever uanset forudsætninger udvikler deres potentiale. Hvor det biopolitiske dispositiv former og kultiverer befolkningen i overensstemmelse med 2020 planens intentioner, fungerer sikkerhedsdispositivet som statens regulator af og ventil for risikoen for sociale, politiske og økonomiske problemers opståen.

Problemforståelserne og forskelssætningerne i den nutidige periode er i afhandlingen iagttaget som konsekvenser af skolens problematisering af læring. Almenpædagogikken positionerer eleverne i bestemte konstruktioner, der som mulig konsekvens kan medføre udskillelse. Specialpædagogikken fungerer som en reaktion på udskillelsen, der søger at genpositionere eleverne som lærende subjekter i almenpædagogikken. I genpositioneringen formateres eleven gennem det ledelsesrationelle dispositivs logikker mod idealerne om selvforvaltning og ansvar for egen læring.

Med læringens sociale dimension og med inklusion som målsætning positioneres eleven som deltager med forpligtigelse til at forvalte deltagelsen. Problematiseringen af begavelse

positionerede eleven i et statisk menneskesyn, hvor det at være egnet var noget, man enten var eller ikke var. Betegnelsen "måske egnet" dækker over, at egnetheden endnu ikke var afklaret. Problematismen af begavelse havde differentiering som sin afgørende teknologi, hvor målet var integration. For at kunne integrere måtte man nødvendigvis sortere først.

I forhold til problematiseringen af læring repræsenterer inklusion en ny og mere effektiv sikkerhedsforanstaltning end den tidligere integrationsforståelse i almen- og specialpædagogikken. For hvor læring normerer eleven med periodetypiske forestillinger om, hvad eleven bør kunne, så har læring positioneringen af elevens potentialitet fælles med forestillingen i inklusion, hvor eleven positioneres som deltager. I inklusionslogikken konstrueres et bestemt inkluderende eller lærende miljø, hvor der skal skabes rum for deltagelse, men hvor det også er op til den enkelte elev at potentialisere sig som lærende subjekt. Optimering som dispositiv er det, der former og leder problematiseringerne i den nutidige periode og således leder, hvad der kan inkluderes, og hvad der bør ekskluderes.

I pædagogikkens legitimering af sig selv og i implementeringen af politiske og økonomiske rationaler, ekskluderer pædagogikken for at kunne inkludere. Ved at ekskludere for siden at kunne inkludere konstitueres forholdet mellem, hvad der til enhver tid iagttages som ønskeligt og ikke ønskeligt, og hvad der til enhver tid betragtes som hhv. normalt og afvigende.

Det er i dette lys, at problemforståelser og forskelssætninger analyseres. Disse processer må i afhandlingens Foucault inspirerede blik ses som pædagogikkens udelukkelsesprocedurer, hvor pædagogiske idealer, for at kunne definere sig som ønskelige, fornuftige og sande, altid må udgrænse nogle former for adfærd som ikke-ønskelig, ufornuftig og forkert. En problematisering af et pædagogisk forhold fungerer ved, at noget ekskluderes for senere at kunne blive inkluderet. Den nutidshistoriske tilgangs bidrag til dilemmaperspektivet er at anskueliggøre, at såvel almen- og specialpædagogikken fungerer i kraft af at kunne foretage udelukkelsesprocedurer, og at disse er foranderlige over tid, men ikke overskridelige.

10. Resumé

Ud fra en Foucault inspireret analysestrategi har afhandlingens opdrag været at analysere, hvordan skolens problematiseringer forskelssætter og herved definerer det inkluderede i forhold til det ekskluderede, det normale i forhold til det afvigende samt hvilke rationaler der er styrende for problemforståelserne og forskelssætningerne i en nutidig og historisk kontekst.

Inspirationen til afhandlingen har taget afsæt i den problemstilling, at flere og flere elever i skolen er blevet henvist til specialundervisning, trods idealerne om inklusion (Tetler & Langager 2009). Afsættet for afhandlingens analyse er et empirisk studie af skolepsykologiske journaler og artikler fra skolens og skolepsykologiens fagtidsskrifter. På baggrund af analysens fund argumenteres for, at problemforståelser og forskelssætninger af elever kan analyseres som udtryk for forskellige problematiseringer af adfærd. Ved at anvende nutidshistorie som analysestrategi sammenlignes nutidens problemforståelser og forskelssætninger med den tilsvarende tematik i 1930'ernes forskelsproduktioner i skolen. Formålet med denne tilgang er at foretage samtidsdiagnostik gennem sammenligning med en anden periode.

Afhandlingens vidensproduktion ses som et bidrag til den Foucault inspirerede uddannelsesforskning og forskningen i specialpædagogik. Optimering ses som en rationalitetstype, der supplerer governmentality, og som udøver en magt i forhold til skolens forskelssætninger og måderne, hvorpå grænserne mellem inklusion og eksklusion legitimeres. Som sin teoretiske kundskabsambition søger afhandlingen at udvikle problematisering som analytisk begreb i analysen af, hvordan forskelle produceres og problemforståelser konstitueres i almen- og specialpædagogikken.

Kapitel 1 og 2 introducerer afhandlingens epistemologiske tilgang og præsenterer en trefoldig tilgang til problemforståelser og forskelssætninger i skolen. Tilgangen baserer sig således på nutidshistorie, Foucault inspireret uddannelsesforskning og forskning i specialpædagogik. Ved at bruge en trefoldig tilgang argumenteres for, at analysen af to forskellige perioder i skolens historie vil producere ny viden om, hvordan elever produceres i skolen og på den baggrund ekskluderes. Inspireret af begrebet dilemmaperspektivet (Clark et al. 1998; Nilholm 2010) argumenteres for, at tilgange som nutidshistorie og Foucault inspireret uddannelsesforskning kan bidrage til ny viden om problemforståelser og forskelssætninger i skolen.

I kapitel 3 præsenteres afhandlingens analysestrategi og teoretiske begrebsapparat. I udviklingen af begrebsapparatet anvendes governmentality analyser af uddannelse (Fendler 1998; Popkewitz 2008; Rose 1998). Analysens hovedbegreber er problematisering, formaterende teknologier og dispositiv. I tråd med afhandlingens teoretiske kundskabsambition har problematisering en central placering som redskab til at analysere, hvordan konstruktionen af forskelssætninger får betydning for skolens differentieringsprocesser. Baseret på et litteraturstudie af Foucaults metodetekster (Foucault 1985, 1997, 1998) argumenteres for følgende operationalisering af problematiserings-begrebet:

Problematisering er en reaktion på et historisk fænomen, som konstruerer noget som et problem og i kraft af dette udøver magt ved at producere forskelssætninger og således styre, hvad der bør inkluderes, og hvad der bør ekskluderes. Det involverer løsninger på det, der problematiseres og fungerer også på individniveau, dvs. subjekter problematiseres og problematiserer sig selv.

Ved at konstruere forskelle og producere subjekter på forskellige måder bringer problematiseringer sociale teknologier i spil. En social teknologi kan forstås som en formaterende teknologi (Krejsler 2002; Krejsler et al. 2009). Ved at bruge computeren som metafor illustreres det, hvordan både eleven og læreren struktureres gennem selvteknologier.

Dispositivet er en mere lejret rationalitetstype, som ifølge afhandlingens definition virker styrende for en periodes problematiseringer og teknologier. Dispositivet defineres også som et apparatus, der leder problematiseringer, vidensregimer og subjektiviter – og styrer “the said as much as the unsaid” (Foucault 1977). Den teoretiske begrebsramme baserer sig på tre hovedværktøjer: problematisering, teknologi og dispositiv.

I kapitel 4 præsenteres afhandlingens empiri, og konstruktionen af empirien udfoldes i henhold til afhandlingens analysestrategi. Analyserne baserer sig på to typer af data. Den første type består af skolepsykologiske journaler over elever, der er henvist til specialundervisning. Journalerne indeholder mange forskellige typer dokumenter: problemidentificerende, psykologiske og psykiatriske vurderinger og mere handlingsorienterede dokumenter fra specialundervisningen.

I tråd med Foucault ses journalen som en teknologi og en adskillelsespraktik, der producerer elever i bestemte subjektiviteter, der har konsekvenser for specialpædagogisk praksis. Journalen analyseres som et udtryk for, hvordan skolen producerer eleven som problem og konstruerer forskelssætninger i almen- og specialpædagogikken. Fra afhandlingens tidlige periode, som er defineret som perioden 1930-1945, er i samarbejde med Frederiksberg Kommunes Stadsarkiv udvalgt 77 journaler. Fra den nutidige periode, som er defineret som 2000-2010, er udvalgt 45 journaler i samarbejde med Københavns Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning.

Den anden del af materialet består i et udvalg af 35 artikler fra periode, der er udvalgt tidskrifterne Folkeskolen, Børnesagens Tidende og Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift. Tidskrifterne repræsenterer en skoledebat om, hvad der bør være målene for skolen og eleverne, og den type materiale danner baggrund for konstruktionen af rationalerne bag forskelssætningerne i perioden. På baggrund af de to forskellige materialetyper argumenteres for, at det er muligt at fremanalysere periodetypiske problematiseringer og teknologier. Dette arbejde tager udgangspunkt i en kvantitativ analyse af begreber og temaer i journalerne og artiklerne.

I kapitel 5 argumenterer jeg for, at perioden 1930-1945 er karakteriseret ved tre forskellige problematiseringer, som er tæt forbundne med hinanden: begavelse, disciplin og sundhed/sekssualitet. Problematiseringen af disciplin producerer en forskelssætning mellem tilladelig og ikke tilladelig moralsk adfærd i skolen. Problematiseringen af begavelse konstruerer forskellige typer af dikotomier i perioden: mellem den begavede og den åndssvage og mellem den boglige og den praktiske type. Problematiseringen af sundhed/sekssualitet konstruerer eleven og hjemmet som interventionsfelt for en ny type relation mellem staten og individerne. Der argumenteres for, at opkomsten af periodetypiske teknologier i perioden: intelligensstestning, differentiering og konstruktionen af dikotomier fungerer som adskillelsespraktikker, der inkluderer og ekskluderer elever.

Kapitel 6 handler om problematiseringer i perioden 2000-2010. Her analyseres læring, det sociale og refleksivitet som de vigtigste problematiseringer, der leder, hvad der betragtes som idealiseret adfærd, og som sådan producerer forskelssætninger mellem det, der kan inkluderes og det, der må ekskluderes. Problematiseringen af læring positionerer og ekskluderer derfor nogle elever som umotiverede, ikke læringsparate og uinteresserede. Problematiseringen af det sociale positionerer nogle elever som for emotionelle, impulsstyrede eller aggressive. Problematiseringen af refleksivitet positionerer nogle elever som ikke-refleksive, ansvarsløse og ude af stand til at udøve selvrefleksion. I analysen argumenteres for, at læring er den dominerende problematisering i almen- og specialpædagogikken, der positionerer the lifelong learner som det idealiserede subjekt.

Kapitel 7 drejer sig om de formaterende teknologier i perioden 2000-2010. De formaterende teknologier er karakteriseret ved at genpositionere de ekskluderede elever på forskellige måder. Teknologierne fungerer både normaliserende i betydningen disciplinerende, men styrer gennem formatering af forskellige former for selvledelse. Begge typer af teknologier har til formål at genpositionere eleven som lærende subjekt.

Disciplinerende teknologier som den rolle baserede lærerautoritet og struktur som pædagogisk ideal spiller stadig en normaliserende funktion, men analysen argumenterer for, at nye selvteknologier såsom følelsesarbejde og anerkendelse er de centrale steder, når det drejer sig om at lede elever som lærende subjekter. Anerkendelse og positivitet positionerer eleven som motiveret, ansvarlig og nysgerrig, måder som optimerer eleven som læringssubjekt. Diagnosticering kan ses som en anden betydningsfuld teknologi, der virker

som en disciplinerende teknologi, der nivellerer forskelle og fungerer i et samspil med de blødere teknologier nævnt ovenfor. Diagnosticeringens betydning i den nutidige periode viser, at psykiatrien fungerer som et parallelt og ikke mindre betydningsfuldt vidensregime i periodens legitimering af problemforståelser og forskelssætninger i almenpædagogikken.

Konklusionen på analysen er, at optimering i samspil med andre dispositiver fungerer som et dispositiv, der leder den nutidige periodes problemforståelser og guider, hvad der bør inkluderes og ekskluderes i perioden. Analysen viser, at evnen til at realisere sit potentiale og villighed til at optimere sig som lærende subjekt er afgørende for at lykkes som elev i perioden 2000-2010. "Kend dig selv – og realiser din potentialitet" synes at være et imperativ, som eleven må orientere sig efter. At lede i skolen i nutiden handler ikke kun om disciplinering, men om at lede elevers potentialitet ved at invitere dem til at optimere sig som lærende subjekter. Følelsesarbejde, anerkendelse og diagnosticering fungerer som almen- og specialpædagogikkens optimerende teknologier, der både inkluderer og ekskluderer. De ekskluderer, fordi de positionerer en bestemt måde at være skolesubjekt på; de inkluderer, fordi de samtidig genpositionerer de ekskluderede elever som lærende subjekter. Problematiseringer og formaterende teknologier formes af forskellige dispositiver. Optimering fungerer som sådant et dispositiv. Det opererer både som en governmentality ved at lede elevers selvledelse i overensstemmelse med statsligt formulerede mål for uddannelse og som en biopolitik, der sorterer og frasorterer elever med blikket rettet mod forestillingen om fremtiden.

11. English summary

Using a Foucauldian lens, the objectives of the thesis are to examine:

- How do problematizations in schools and in special needs education produce students as problems; how are differences constructed defining who is included and excluded?
- How do these problematizations and their technologies interplay and what are the types of rationalities governing the problematizations in present schooling?

The analysis is inspired by the fact that an increasing number of students in Denmark are referred to special need education, despite the ideal of inclusion (Tetler & Langager 2009). The outset of the paper is a Danish empirical study of files from educational psychologists and articles on schools and educational psychology from various journals. The findings of the study conclude that students are problematized and excluded from mainstream schools on the basis of different problematizations of behaviour. Using the method of 'the history of the present' the work draws on a comparison between the present and the 1930s production of differences in schools. According to this approach the objective is to diagnose the present, by comparing with the past.

This thesis is seen as a contribution to the existing studies of governmentality within education and studies in special needs education. Optimization is seen as a type of rationality supplementing governmentality as the modern way of expelling power, constructing differences in schools, and constructing who should be included and who should be excluded. As a theoretical contribution the study aims to elaborate problematization as an analytical tool in the examination of the production of differences and the construction of identities in education. Chapters One and Two introduce the theoretical foundation of the dissertation, and present a threefold approach to the subject of exclusion in schools. This approach draws on history of the presence, governmentality studies in education and research in special needs education. By applying this threefold approach, I argue, that the analysis of two different periods of the school, will produce new relevant knowledge concerning how students are produced as problems for schools and excluded. Inspired by the theory of the dilemma paradigm (Clark et al. 1998), I argue that sorting out students is an issue in schools, that can be further explored by applying Foucauldian approaches like history of the present and governmentality studies in education, and thus benefit research in special needs education.

Chapter Three presents the theoretical approach and framework. The theoretical framework is inspired by the governmentality studies within educational research (Fendler 1998;

Popkewitz 2008; Rose 1998), and the study is based on a Foucauldian inspired framework. The essential concepts are: problematization, formatting technologies and dispositive. According to the theoretical purpose, problematization plays a key role as the central analytical tool in understanding how construction of differences is carried out in modern schooling processes of differentiation. Based on literature studies on some key Foucault texts (Foucault 1985, 1997, 1998), I argue that:

Problematization is a reaction to a historical phenomenon, constructing something as a problem, it works as system of power, producing differences, governing what is included and excluded. It involves solutions to the problem, and it operates at the subject level as well, i.e. individuals are problematized and problematize themselves.

By constructing differences and producing the subject in various ways problematization can thus bring different social technologies into action. A social technology can be understood as formatting technology (Krejsler 2002; Krejsler et al. 2009). Using the computer as a metaphor, formatting illustrates how both the student and the teacher are structured by certain rules in education, operating as technologies of the self. These technologies are often considered to be natural tools or methods in education.

The dispositive is seen as a deeper rationale of power, and according to this study the dispositive is defining problematizations and technologies. The dispositive is working as an apparatus, a deeper lying order that governs and is strategic – allowing different subjectivities, discourses, regimes of knowledge and problematization in a given period – governing “the said as much as the unsaid” (Foucault 1977). To sum up: the theoretical framework is based on three main analytical tools: problematization, technology and dispositive. Problematization is an answer to a situation involving different solutions that can emerge as social technologies and produce the subject in various ways. The dispositive represents a deeper level forming the problematizations and technologies in a period.

In Chapter Four, I present the applied data material, and the methodological approach. The study consists of two types of material. On the one hand the data material consists of files of students examined by school psychologists and referred to special needs education. The files contain documents concerning evaluations of students, psychological and psychiatric examinations and objectives for how the student is supposed to develop.

A file is seen as an expression of a technology and a dividing practice that produces the students in certain subjectivities and thus has consequences for special educational practice. Thus the files are expected to represent how modern schooling constructs differences between student that are included, and those that are excluded. From the period 1930-1945, 77 files that stem from Frederiksberg Municipality are examined. From the period 2000-2010, 45 files that stem from Copenhagen Municipality are examined.

On the other hand the data material consists of 35 articles from each period from Danish journals on schooling and educational psychology. This kind of material represents a school discourse on who the student is supposed to be, and this kind of material makes possible an analysis of the rationales behind inclusion and exclusion, as well as how differences are constructed. Drawing on the two types of data I argue that different forms of problematizations and technologies can be constructed on the basis of the material. The quantitative analysis is carried out by a registration of notions applied in each file and a categorization of issues in the journals.

In Chapter Five, I argue that three main problematizations are at stake in the period 1930-1945, defining the ideal behavior in school. These three problematizations, closely related to one another, are: the problematization of discipline, the problematization of intelligence and the problematization of health and sexuality. The problematization of discipline in schools and in society draws limits between what is seen as moral behavior and what is not, and by doing so excludes students from schools. The problematization of intelligence, works as a system of power, constructing dichotomies between who is gifted and who is not. Feeble-mindedness is seen as a construction opposing giftedness. The problematization of health/sexuality constructs students and their families as fields for governing and intervention from the state. Drawing on the Foucauldian meaning of technologies, I argue that: exclusion, IQ testing, differentiation, individualization, the construction of dichotomies works as dividing practices that include and exclude students.

In Chapter Six I argue, that three main problematizations in the period 2000-2010 are leading the constructions of students and the production of differences in the school. The problematizations are learning, to be social and reflexivity, and are governing ideal behavior in present schooling. These problematizations distinguishes between which behavior should be included and which behavior excluded.

The analysis shows how the problematization of learning works to exclude some students as non-curious, not-motivated and disinterested. The problematization "to be social" positions some students as too emotional, impulsive or aggressive. The problematization of reflexivity positions and excludes some students as non-reflexive, not taking responsibility or not practicing reflections on themselves. The analysis argues that the problematization of learning is a predominant figure in modern schooling, and the lifelong learner is the idealized subject.

Chapter Seven shows the different formatting technologies in the period 2000-2010. The formatting technologies in the analysis are characterized by seeking to reposition the excluded student by different technologies in a Foucauldian sense. These technologies can be categorized by having either a disciplining (normalizing) function or leading the student through a self-governance. Both kinds of formatting technologies seek to reposition the student as a learning subject.

While disciplining technologies like the role-based teacher authority, and structure as means of taming impulsive behavior, still have an important normalizing function, the technologies leading to self-governance seem to be the most important in modern schooling. Emotional work through affection and reflexivity are places where newness emerges, when it comes to the production of the learning subject. Likewise, appreciation and positivity work as ways to frame the student as motivated, responsible and self-reliant. Ways in which the student is optimized as a lifelong learner. Diagnosing can be seen as another important technology functioning as a disciplining technology focused on taming difference, and working as a useful supplement to the softer kinds of technologies mentioned above. Diagnosing makes psychiatry an equally important regime of knowledge to educational psychology in legitimizing and producing differences.

The conclusion of the analysis is that optimization as a dispositive work as a construction of differences, guiding what is to be included and what is to be excluded. The analysis shows that the ability to fulfill the fullest of your potential and willingness to optimize oneself as a student is essential. "Know yourself and realize your potentiality" seems to function as an imperative in schools. Modern leadership is not about mere disciplining, rather it is about leading the potentiality of the student, inviting him to realize and optimize himself. Emotional work, appreciation, and diagnosing work as ways of optimizing school pupils and in so doing, they operate at the same time to include and exclude. They exclude because they standardize a norm for being a student, and they include because the technologies aims at repositioning the excluded subject. These problematizations and formatting technologies are led by different dispositives. I argue that optimization functions as such a dispositive. It operates both as a governmentality by leading the self of the students in accordance to political and educational agendas, and as a function of a biopolitics, sorting out the students for their future life, and for the benefit of society.

12. Empiri – artikeloversigt

Forkortelser:

Børnesagens Tidende = BT

Folkeskolen = FS

Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift = PPT

Tidlige periode

Andersen, Sirach: Seksualundervisningen Skolens Sag, FS 1944, s. 560.

Boje, Andreas: Befolkningsproblemet og Børneforsorgen, BT 1937, s. 283.

Buur, Christian: Vanskelige Børn, FS 1935, s. 946.

Bøgelund, Th.: "Sundhedstilstand og Intelligensniveau," FS 1932, s. 635.

Christiansen, K.E.: Disciplin og lydighed, FS 1940, s. 183.

Cirkulæret om Særundervisning, gengivet i FS 1943, s. 525.

Eskesen, Eske M.: "Udviklingshæmmede børn", BT 1935, s. 226.

Floris E.: "Hjælpeklasser – aandsvage Børn", FS 1941, s. 398.

Gorrsen, Peter: "Sundhedspleje i Skolen", FS 1935, s. 262.

Hartelius: Disciplin i skolen, FS 1937, s. 613.

Helweg, Hjalmar: "Uddannelseskurset for Arbejdere i Børneforsorgens Tjeneste 2.-5. April 1940", BT 1940, s. 81.

Holt Hansen, Kr.: Værneskolebørn (I), FS 1939, s. 191.

Holt Hansen, Kr.: Værneskolebørn (II), FS 1939, s. 212.

Ingbøl, Kaj: "Den rettidige Forsorg for lettere Aandssvage" FS 1937, s. 187.

"Intelligensprøve-Mystik", FS 1943, s. 858.

Jensen, Helene: Disciplin og lydighed, FS 1940, s. 7.

Jensen, Helge: "Hvorledes kan Fs imødekomme den enkelte Elevs behov?" (I), FS 1939, s. 455.

Jensen, Helge: "Hvorledes kan Fs imødekomme den enkelte Elevs behov?" (II), FS 1939, s. 475.

Jørgensen, Jørgen: Hvad er sandheden om disciplinen, FS 1935, s. 27.

Kirchhoff, Johannes: "Elevernes Graduering" FS 1937, nr. 10, 11/3. – *sidetal mangler*).

Lomholt, Esbern: "Skolen, de svagtbegavede og Kønssygdommene, FS 1944, s. 525.

Lorck Pedersen, K.: "Om værdien af intelligensprøver", FS 1938, s. 779.

Madsen, Sofie: Samliv gennem 15 år med vanskelige børn, BT 1940, s. 167.

Meyer, Henning: "Betydningen af statistiske Redegørelser for Resultaterne af Skolens Arbejde med Færdighedsfagene", FS 1933, s. 659.

Meyer, Henning: "Hvad er en skolepsykolog? – og hvori bestaar hans arbejde?" FS 1935, s. 511.

Meyer, Henning: Skolepsykologen arbejder, FS 1943, s. 603.

Møller, Valgerda: "Om Undervisning af svagtbegavede børn", FS 1937, s. 899.

Nørvig, Johs.: "Børneværnene og de sjæleligt afvigende børn", BT, 1935, s. 34.

Olsen, Jørgen: "Undervisning af og Omsorg for svagt begavede Børn, FS 1932, s. 289.

"Om at holde Disciplin i skolen", FS 1936, s. 176.

Petersen, Holger: Om disciplin og dansk egenart, FS 1943, s. 421.

Plum, P.P.: "Vanskelige børn" fra Sundhedsbladet bragt i Fs 1944, s. 570.

Rohleder Sv.: Skolebarnets Hygiejne i Hjem og Skole (I) FS 1936, s. 187,

Rohleder Sv.: Skolebarnets Hygiejne i Hjem og Skole (II) FS 1936, s. 201

"Skolens Disciplinarmidler", FS 1937, s. 644.

Skovrup, Hans O.: Tanker om intelligensprøven, FS 1937, s. 62.

Søgaard, Johs.; Hvad forstaar skolen ved et tungt begavet barn?" FS 1939, s. 413.

Søgaard, Johs.: Oprettelse af særskilt undervisning i Fs, FS 1939, s. 855.

Torpe, J: Hjælpeskolen, FS 1941, s. 735.

Troldahl, J: "Disciplin-! Opgaven er ikke skolens alene, Fs 1934, s. 819.

Troldahl, J: "En Race gaar under?" FS 1933, s. 803.

Troldahl, J: "Intelligensbrist – Karakterbrist. Forsorg eller Straf", FS 1937, s. 18.

Troldahl, J: "Mere om Skolehygiejne", FS 1936, s. 836.

Troldahl, J: "Seksuallivet og Ungdommen, FS 1938, s. 378.

Vestergaard, Kr.: Det vanskelige barn, Fs 1934, s. 130.

Vestergaard, Kr.: Disciplin – De vanskelige børn, FS 1936, s. 471.

Wildenskou, H.O.: "Hjælpeklasser er ikke for aandsvage Børn, FS 1941, s. 416.

Nutidige periode:

Andersen, Tom: En av mange versjoner av Reflekterende samtaler, PPT nr. 2, 2006, s. 172.

Arentz, Louise Hjort, Emotionelle reaktioner og mestringsstrategier hos forældre til børn med autisme, PPT nr. 2, 2007, s. 95.

Bendtsen, Lisbeth: Narrativitet, anerkendelse og skam, PPT nr. 4, 2005 s. 481.

Carboni, Maj: Opskrift: Sådan får elever succes fagligt, FS nr. 17, 2010, s. 22

Christiansen, Helge: Samtale i stedet for straf, FS nr. 27, 2010, s. 28.

Christy, Lotte: Konfliktåndterning ind i læreruddannelsen, FS nr. 47, 2005, s. 42

Dalsgaard, Charlotte: Hvad Værdsættende samtale kan tilbyde specialundervisningen, PPT nr. 3, 2005, s. 367.

Fihl, Line: Er der empirisk belæg for at afgrænse NLD fra Aspergers syndrom – et review over litteraturen, PPT nr. 4, 2008, s. 325.

Hansen, Tonny og Thejsen, Thorkild: Glæde sætter turbo på, FS nr. 35, 2005, s. 12.

Harsløf, Jo Juncker og Ringsmose, Charlotte: Daginstitutionen som sprogligt læringsmiljø, PPT, nr. 4, 2010, s. 627.

Hedegaard Larsen, Ib: Diagnosemarkedet, PPT nr. 5-6, 2008, s. 449.

Jakobsen Bøye, Kenneth: 'Trin for trin' hører ikke hjemme i fs, FS 16/17, 2006, s. 10.

Knoop, Hans Henrik: Gode læringsmiljøer, FS 20-tema 2006, (særnummer), s. 28.

Krogsgaard, Mads: Danmark i vidensamfundet, FS 20-tema, 2006, (særnummer), s. 58.

Kaare, Jan: Jeg opfatter mig mest som coach, FS 12, 2009, s. 16.

Kaare, Jan: Ikke nok at satse på det faglige, FS nr. 1, 2000, s. 13.

Kaare, Jan: Trivsel er forudsætningen, FS nr. 1, 2010, s. 12.

Lauritsen, Helle: Fælles indsats virker som isbryder over for skrøbelige elever, FS nr. 2, 2009, 16.

Lauritsen, Helle: Lærerne fremmer ubevidst social sortering, FS nr. 6, 2008, s. 26.

Lauritsen, Helle: Nye regler skaber ro i klassen, FS nr. 28, 2008, s. 8.

Lauritsen, Helle: Samtaler uden ondt i maven, FS nr. 16, 2007, s. 14.

Lauritsen, Helle og Persson Aisinger: God læring kræver struktur, FS 20-tema (særnummer), 2006, s. 27.

Lukowski, Signe: Forældre skal lære deres børn at lære mere, FS nr. 38, 2006, s. 16.

Miðskarð, Jóhannes: Børn med autisme, PPT nr. 1, 2008, s. 42.

Nordahl, Thomas: Læringsmiljø og pædagogisk analyse, PPT, nr. 5-6, 2010, s. 629.

Olsen, John Villy: Elever kan lære at opføre sig ordentligt, nr. 6, 2005, s. 14.

Olsen, John Villy: Intet slår lærerjobbet, FS nr. 8, 2009, s. 14.

Olsen, John Villy: Sådan bliver du bedre til at lede din klasse, FS nr. 19, 2010, s. 10.

Olsen, John Villy og Ravn, Karen: Læreren bliver fag-specialist, FS nr. 14, 2006, s. 6.

Pedersen, Søren Benedikt & Westerman, Jørgen: Samtaleforløb for børn med Asperger Syndrom, PPT nr. 4, 2006, s. 333.

Romme-Mølby, Malene: X Factor Thomas' rytmer banker stadig for skolen, FS nr. 9, 2010, s.6.

Ravn, Karen: En opskrift på trivsel, FS nr. 23, 2006, s. 10.

Rosenfeldt Holst, Christina og Senger Madsen, Sarah: Vi skal finde elevernes resurser, FS nr. 6, 2010, s. 27.

Stanek, Henrik: Elektronisk evaluering af trivsel, FS nr. 24, 2007, s. 10.

Stanek, Henrik: Få det positive frem hos skrøbelige elever, FS nr. 1, 2009, s. 6.

Stanek, Henrik: Grafer fortæller, hvordan elever trives, FS 24, 2007, s. 8.

- Stanek, Henrik: Læringsstile indeholder faldgruber, FS nr. 37, 2005, s. 6.
- Svane Christensen, Torben: Hvis lærere og skolelederen har ADHD, FS 27, 2009, s. 14.
- Svane Christensen, Torben: "Min ADHD gør at jeg er på højde med børnene", FS 27, 2009, s. 16.
- Thejsen, Thorkild: Elever går til projektopgaven med stor lyst, FS nr. 18, 2005, s. 24.
- Thejsen, Thorkild: Lærere skal tage ansvar på sig, FS nr. 8, 2007, s. 6.
- Trier, Maria B.: Fra selvmordstanker til læringslyst, FS nr. 7, 2010, s. 16.
- Ulnits, Jeanette: Er du klar til elevers sorg, FS nr. 25, 2008, s. 8.
- Weber Nielsen, Laura: "Elever lærer at arbejde i team", FS nr. 1, 2009, s. 30.
- Weber Nielsen; Laura: "En form der matcher nutidens klasselokale", FS nr. 1, 2009, s. 32.

13. Referencer

- Agamben, Giorgio (2009). *What is an Apparatus?" in What is an Apparatus? And Other Essays*. Stanford: Stanford University Press.
- Baker, Bernadette (2002). The Hunt for Disability: The Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*. Volume 104. Number 4, 663-703.
- Bakhtin, Mikhail (1970). *La Poétique de Dostoïevski*. Paris: Edition du Seuil.
- Banke, C.F. (1999). *Den sociale ingeniørkunst i Danmark – familie, stat og politik fra 1900 til 1945*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Barnes, C. & Mercer (2004). Theorising and Researching Disability from a Social Model Perspective. I: Barnes & Mercer (ed.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press, 1-17.
- Bartholdsson, Åsa (2009). *Den venlige magtudøvelse – Normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Bendixen, Carsten (2006). *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering*, Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011). Appreciative Leadership and Shame. Bringing together Governmentality Studies and the Affective Turn. *Ephemera*, 11(2), 138-156.
- Brante, Thomas (2011). Striden om den korrekte diagnose og hegemoniet inden for et professionelt område: Videnskabsteoretiske og politiske aspekter. I: Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkkjær, Ulf & Nørholm, Morten (2000). "Hvorfor er det så svært at omsætte teori til praktik?" I: Olesen (red.), *Pædagogiske Praktikker*. Viborg: Forlaget PUC, Pædagogisk Udviklingscenter, Viborg-Seminarieret.
- Brinkmann, Svend (2010) (red.). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Århus: Klim.
- Brinkmann, Svend (2011). Om psykiatiseringen af hverdagslivet og psykologien. *Psykologisk set*, nr. 82, 5-12.
- Bro, Henning & Mohr, Helga (2008). *Frederiksberg Kommune 1858-2008*. Frederiksberg: Historisk-topografisk Selskab for Frederiksberg.

- Bryderup, Inge (2005). *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*. Aarhus: Klim.
- Bryderup, Inge (2011). *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik – en introduktion*. I: Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, Helle & Eva Gulløv (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bussolini, Jeffrey (2010). What is a Dispositive? *Foucault Studies*, No. 10, 85-107.
- Campbell, F. (2000). 'Eugenics in a Different Key: New Technologies and the Conundrum of Disability'. I: M. Crotty, J. Germov and G. Rodwell (eds.), *'A Race for a Place': Eugenics, Darwinism and Social Thought and Practice in Australia, Proceedings of the History and Sociology of Eugenics Conference, 27 - 28th April 2000*. Newcastle: University of Newcastle, 307-18.
- Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Coninck-Smith, Ning de (2000). *For barnets skyld – Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. København: Gyldendal.
- Corker, Mairian & Shakespeare, Tom (red.) (2006). *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. London and New York: Routledge.
- Dahlager, Lisa (2005). *I samtalens rum – en magtanalyse med afsæt i den livsstilsrelaterede forebyggelsessamtale*. Ph.d.-afhandling, Det sundhedsvidenskabelige fakultet. København: Københavns Universitet.
- Dall, Mads Ole & Hansen Solveig (2001). *Slip anerkendelsen løs! – appreciative inquiry i organisationsudvikling*. København: Frydenlund.
- Deleuze, Gilles (1988). "What is a dispositive?" I: Michel Foucault, *Philosopher*. New York: Routledge.
- Durkheim, Emile (1975). *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. København: Carit Etlars Forlag.
- Ellehammer Andersen, S. & Lambert, F. (1972). *Specialpædagogik. Almene synspunkter 1*. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Ellehammer Andersen, S. & Lambert, F. (1976). *Specialpædagogik. Almene synspunkter 2*. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Eldrup, Inge (1992). *Skolepsykiatrisk Center 50 år: Jubilæumsskrift 1942-1992*. København: Skolepsykiatrisk Center.

Engebretsen, Eivind (2006). *Barnevernet som tekst. Nærlesning av 15 utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Oslo: Det humanistiske fakultet.

Fendler, Lynn (1998). Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. To be published in: *The Child in a Changing World: Refiguring Early Childhood Education*, Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg, eds., New York: Sage Press. Originally prepared for the symposium: The Child in a Changing World: Refiguring Early Childhood Education. OMEP Conference, Copenhagen, Denmark August 13-16, 1998.
http://michiganstate.academia.edu/LynnFendler/Papers/322728/Educating_Flexible_Souls

Fendler, Lynn (2001). Educating flexible souls. The Construction of Subjectivity. through Developmentality and Interaction". I: Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg (red.), *Governing the child in the new millennium*. London: Routledge Falmer, 119-142.

Fogh Jensen, Anders (2002). Indledning i Foucault: *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Fogh Jensen, Anders (2005). *Mellem ting, Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Foucault, Michel (1973). *Galskapens historie*. Gjøvik: Gyldendal.

Foucault, Michel (1980). "The Confession of the Flesh" interview i (ed. Colin Gordon), *Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings (1972-1977)*. London and New York: Pantheon Books, 194-228.

Foucault, Michel (1982). "The Subject and Power." i *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert I. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, Michel (1983). Nietzsche – Genealogien, Historien. I: Søren Gosvig Olesen (red.), *Epistemologi*. København: Rhodos.

Foucault, Michel (1985). *The History of Sexuality. Vol. 2, The Use of Pleasure*, Translated by Robert Hurley. London: Penguin.

Foucault, Michel (1988). The Political Technology of Individuals. I: Martin, Gutman & Hutton (red.), *Technologies of the Self – a Seminar with Michel Foucault*. Massachusetts: The University of Massachusetts.

Foucault, Michel (1992). *The Archeology of Knowledge*. London: Routledge.

Foucault, Michel (1997). "Politics, Polemics, and Problematizations." i *The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984*, Vol. I, Ethics: subjectivity and truth, edited by Paul Rabinow. London: Allen Lane.

Foucault, Michel (1998). History of the Present – On Problematization – (Spring 1998), Berkeley 1983, The text is taken from an edited transcription of tapes of the seminar (without

a final revision by Foucault) by Joseph Pearson at Northwestern University. A copy of the publication is housed in the Foucault archive in Paris.

Foucault, Michel (2001). *Talens forfatning: Forelæsningsrapport: Viljen til viden: Nietzsche – genealogien, historien*. København: Hans Reitzels Forlag.

Foucault, Michel (2002). *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Foucault, Michel (2006). *Psychiatric Power, Lectures at the Collège de France 1973-1974*. New York: Palgrave Macmillan.

Foucault, Michel (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning – Forelæsninger på Collège de France, 1977-1978*. København: Hans Reitzels Forlag.

Foucault, Michel (2010). Bio-power. I: Rabinow (red.), *The Foucault Reader*. Vintage Books Edition, New York: Random House.

Grue-Sørensen, K. (1965). *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*. København: Gyldendal.

Hammershøj, Lars Geer (2003). *Selvdannelse og socialitet – Forsøg på socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Hamre, Bjørn (2009). Problematismen af barnet i specialpædagogikken. *Tidsskrift for Specialpædagogik*, nr. 5.

Hamre, Bjørn & Willer, Jens (2010). Socialpædagogisk arbejde med handleplaner. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 1. 41-50.

Hamre, Bjørn (2011). Diagnosen som problematiseringsproces – set i en pædagogisk, skolepsykologisk og specialpædagogisk kontekst. I: Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hamre, Bjørn (2012). *Optimization as a dispositive in Special needs education*. Aarhus Universitet. Upubliceret powerpoint.

Hedegaard-Hansen, Janne (2011). Konstruktion af diagnoser – en stædig rad eller en infantil autist. Diagnoser som aspekter af børns selvforståelse i specialpædagogiske forløb. I: Inge M. Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hedegaard-Sørensen, Lotte (2011). Didaktisk refleksion og viden om diagnoser på det specialpædagogiske område. I: Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Herman, Stefan (2003). Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i videnssamfundets kapitallogik. I: Borch, Christian og Larsen, Lars Thorup (red.), *Perspektiv, magt og styring – Luhmann & Foucault til diskussion*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Hermann, Stefan (2007). *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Howarth, David (2005). *Diskurs – en introduktion*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Hultqvist Kenneth (2008). "Fremtiden" som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I: Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hultqvist, Kenneth (2006). The Future is already here – as it always has been. The new teacher's subject, the pupil and the technologies of the soul. I: Thomas Popkewitz et al. (eds.), *The Future is not what it appears to be. Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*. Stockholm: HLS Förlag, 20–61.
- Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (red.) (1995). *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hygiejnekommisionen (1937). *Betænkning af kommissionen til drøftelse af skolens Navnlige folkeskolens hygiejniske forhold og opgaver*. København: J.H. Schultz Forlag.
- Illeris, Knud (2006). *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, Bente (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Kirkebak, Birgit (1985). *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne med særlig henblik på eugeniske bestræbelser – og især i forhold til åndssvage*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kirkebak, Birgit (1993). *Da de åndssvage blev farlige*. Holte: SOCPOL.
- Kirkebak, Birgit (1993) Det dumme Barn i Skolen – udskillelse af åndssvage børn fra folkeskolen. *Den jyske Historiker, Nr. 62-63*. Skolehistorier, 195-209.
- Kirkebak, Birgit (2007). *Uduelig og ubrugelig – Åndssvageanstalten Karens Minde 1880-1987*. Holte: SOCPOL.
- Koch, Lene (1996). *Racehygiejne i Danmark 1920-56*. København: Gyldendal.
- Krejsler, John (2002). *Læring, magt og individualitet*, København: Gyldendal Uddannelse.
- Krejsler John (2008). *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, John, Kofod, Kasper & Moos, Leif (2009). "Social technologies in comprehensive schooling". *Nordic Studies in Education, Vol. 29*, 73-77.
- Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen Økonomi, Bilag 3: Styringsmodel for specialområdet, 06-05-2008, Sagsnr. 2007-106364, Dokument nr. 2008-235850.*

<http://www.kk.dk/eDoc/B%0c3%b8rne-%20og%20Ungdomsudvalget/04-06-2008%2014.00.00/Referat/12-09-2008%2014.50.50/3836725.PDF>

Langager, Søren (2008). Inklusionens paradokser – normalitetsopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3/08.

Langager, Søren & Sand Jørgensen, Anthon (2011). Diagnoser i udvikling – tendenser og konsekvenser i forhold til social- og specialpædagogik. I: Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lowe, R. (1997). *Schooling and social change, 1964-1990*. London: Routledge.

Mik-Meyer, Nanna (2005). Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen & Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag,

Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K.K. (2007). *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Nexø, Sniff Andersen (2005). *Det rette valg. Dansk abortpolitik i 1930'erne og 1970'erne*. Ph.d.-afhandling, Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet.

Nexø, Sniff Andersen og Koch, Lene (2007) Diskursanalyse. I: Vallgård og Koch (red.), *Forskningsmetoder i Folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard.

Nielsen, Klaus (2008). Eleverfaringer og gruppearbejdets blinde vinkler – Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet? I: Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Klaus & Jørgensen Carsten René (2010). Patologisering af uro? I: Brinkman (red.), *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Århus: Klim.

Nilholm Claes (2007). *Perspektiv på specialpædagogik*. Studentlitteratur AB.

Nilholm, Claes (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. Århus: Klim.

Nørgaard, Ellen (2000). Klassikeren: Ellen Keys "Barnets Århundrede" – en vision om Barnets Århundrede. *Vera nr. 11*, 64-71.

Nørgaard, Ellen (2005). *Tugt og dannelse – tre historier fra kulturkampens æra*. København: Gyldendal.

Nøhr, Kirsten (1992). Fra før verden gik i terapi – om behandlingsområdets opkomst. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 5*, 221-223.

Persson, A. (1994). *Skola & Makt om viljan til kunskap, beroendet av utbildning och tvunget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.

Popkewitz, Thomas S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. NY: Routledge.

PPR 75 år, Festskrift 1934-2009 (www.frederiksberg.dk).

Rabinow, Paul (2003). *Anthropos today – Reflections on Modern Equipment*. New Jersey: Princeton University Press.

Rabinow, Paul (red.) (2010). *The Foucault Reader*. Vintage Books Edition, New York: Random House.

Raffnsøe, Sverre & Gudman-Høyer, Marius (2004). *Michel Foucaults historiske dispositivanalyse*. MPP Working Paper No. 11/2004, Department of Management, Politics and Philosophy. København: Copenhagen Business School.

Raffnsøe, Sverre, Gudmand-Høyer, Marius og Thanning, Morten S. (2008). *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Roth, Michael (1981). Foucault's "History of the Present". *History and Theory, Vol. 20, No. 1*, 32-46.

Rose, Nikolas (1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*. New York: Routledge.

Rose, Nikolas (1995). Psykologens blick. I: Hultqvist, K. and Peterson, K. (red.), *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.

Rose, Nikolas (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas (2000/1989). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas (2009). *Livets Politik – Biomedicin, magt og subjektivitet i det 21. Århundrede*. Dansk Psykologisk Forlag.

Rose, Nikolas (2010). Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne. I: Brinkman (red.), *Det diagnosticerede liv, Sygdom uden grænser*. Århus: Klim.

Schmidt, Lars-Henrik (1983). Indledning. I: Gosvig Olesen (red.), *Epistemologi*. København: Rhodos.

Schmidt, Lars-Henrik (2005). *Om respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Schmidt, Lars-Henrik (2006). Pædagogikkens egenart: Kunsten at opdrage. I: Held, F og Olsen, F., *Introduktion til pædagogik – Opdragelse, dannelse, socialisering*. København: Frydenlund.

- Sennett, Richard (1999). *Det fleksible menneske*. Høbjerg: Hovedland.
- Skovlund, Henrik (2011). Diagnoser som aspekter af børns selvforståelse i specialpædagogiske forløb. I: I. Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skårderud, Finn (1999). *Uro – en rejse i det moderne selv*. København: Tiderne Skifter.
- Staunæs, Dorte (2011). 'Governing the potentials of Life: Interrogating the Promises in Affective Educational Leadership'. *Journal of Educational History and Administration*, 43(3), 227-247.
- Tetler, Susan & Langager, Søren (2009). *Specialpædagogik i skolen – en grundbog*. København: Gyldendal.
- Triantafillou & Moreira (2005). "Modern templates of happiness; performing spiritualism and psychotechnics in Denmark". *History of the Human Sciences*, Vol. 18, No. 2, 87-109.
- Verstraete, Pieter (2009). Savage solitude: the problematisation of disability at the turn of the eighteenth century. *Paedagogica Historica*, Vol. 45, No. 3, June 2009, 269–289.
- Villadsen, Kaspar (2004). *Det sociale arbejdes genealogi: Kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Villadsen, Kaspar (2011). Modern Welfare and 'good old' Philanthropy – A forgotten or a troubling trajectory? *Public Management Review*, 13:8, 1057-1075.
- Visholm, Steen (2004). Autoritetsrelationen. I: Heinschou & Visholm (red.), *Psykodynamisk Organisationsteori – på arbejde under overfladen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Visitationsprocedurer for specialområdet for børn og unge i Københavns Kommune*. Børne- og Ungdomsforvaltningen, kontoret for Støtte, Rådgivning og Sundhed, oktober 2009.
- Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning, Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen*. Danmarks Evalueringsinstitut, 2009.
- Walkerdine, Valerie (1995). Utveclingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: införandet av Piaget i tidlig undervisning. I: Hultqvist, K. and Peterson, K. (red.), *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wetherell, Margaret (2012). *Affect and Emotion A New Social Science Understanding*. London: Sage Publications Ltd.
- Yates, S.J. (2005). Truth, power, and ethics in care services for people with learning difficulties. In: Tremain, S. (ed.), *Foucault and the government of disability*. Detroit: University of Michigan Press, 65-77.

Ydesen, Christan (2010). *The Rise of High-Stakes Educational testing in Denmark 1920-1970*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1990). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.

Åkerstrøm Andersen, Niels (1999). *Diskursive analysestrategier, Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Åkerstrøm, Niels (2006). *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Øland, Trine (2007). *Grænser for progressive pædagogikformer, Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Københavns Universitet.

Aaslestad, Petter (2007). *Pasienten som tekst*. Oslo.

Link:

<http://folkeskolen.dk/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>