

Den yderste halespids – bekymring som dispositiv i skolens problemforståelser og forskelssætninger

Af Bjørn Hamre

Artiklen omhandler de børn, som blev opfattet som ”skolens yderste halespids” og de særlige problemforståelser, som disse elever blev defineret i forhold til i perioden 1930-1945. Der argumenteres gennem Michel Foucaults dispositivbegreb for, at bekymring var et underliggende rationale for skolens problemforståelser og forskelssætninger. Disciplin og begavelse var to gennemgående måder at italesætte pædagogik på, og som sådan fungerede de definerende for, hvornår en bestemt form for adfærd blev opfattet som problematisk. I artiklens afsluttende perspektivering relateres kort til tilsvarende nutidige problemforståelser, og de to perioders logikker stilles op i forhold til hinanden.

Indledning

”Ved svagt begavede Børn forstaar jeg den Kategori, vi underviser i Københavns Værneskoler. Det er 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 af 2. Klasse kan de endnu ikke stave ordentligt, ikke regne til 20 og ikke opfatte Pointen i en lille, let og vel fortalt Historie.”¹

Børnene udgør, som afdøde Viceskoledirektør Rolsted udtrykte det, ikke »Halen« i Klassen, men kun ”den yderste Halespids.”²

Artiklens analyse baserer sig på min ph.d.-afhandling,³ der ud fra en nutidshistorisk analyse sammenligner to forskellige perioders syn på elever, der er blevet anset for problematiske i skolen. Hvor jeg i afhandlingen har anvendt både skolepsykologiske journaler og tidsskriftsartikler, koncentrerer jeg mig i denne artikel om tidsskifterne *Folkeskolen* og *Børnesagens Tidende* som udgangspunkt for ana-

¹ FS 1932, s. 289.

² FS 1932, s. 289.

³ Hamre 2012.

lysen. Tidsskriftet *Folkeskolen* er udkommet under dette navn siden 1906. Inden da hed det *Danmarks Lærerforenings medlemsblad*, som udkom fra 1883.⁴ *Børnesagens Tidende* begyndte at udkomme i 1906 og var organ for Dansk Børneforsorg og Børnesagens Fællesråd. Tidsskriftet debatterede f.eks. forholdene for vanskelige børn, hvor både psykiatriske og sociale forholds betydning blev inddraget som problemforståelser i forklaringen på de vanskelige elevers adfærd.

Gennem analysen af artiklerne ses et billede af, hvordan periodens udskillesprocesser legitimeres af undersøgelser af mere eller mindre videnskabeliggjort karakter. Debatterne viser et gennemgribende behov for at kunne sortere og udskille en bestemt del af befolkningen. I analysen argumenteres for, at disciplin og begavelse udgjorde to helt centrale optikker – dels i forhold til forventningerne til at være skoleelev i perioden, dels som selektionskriterier i forhold til de elever, der ikke evnede at træde i karakter som begavede og disciplinerede subjekter.

Problemativering, dispositiv og nutidshistorie

Artiklen baserer sig på Foucaults begreber i analysen af empirien. Det drejer sig om problematisering, teknologi og dispositiv, hvor problematisering står centralt i analysen af disciplin og begavelse i perioden. Analysen tager derfor afsæt i problematiseringsbegrebet.⁵ Problematiseringsanalysen introduceres i den sene del af Foucaults forfatterskab og kan betegnes som en syntese af de tidligere beskrevne historiske metoder vidensarkæologien og genealogien.⁶ Inspireret af Foucaults beskrivelser af problematisering definerer jeg begrebet således: en problematisering er en reaktion på et historisk fænomen, som konstruerer noget som et problem, og som i kraft af dette udøver magt ved at producere forskels-sætninger og således styrer, hvad der bør inkluderes, og hvad der bør ekskluderes. Dette involverer løsninger på det, der problematiseres, og fungerer også på individniveau, dvs. individer problematiseres og problematiserer sig selv.

At arbejde med problematisering som metode betyder, at forskeren forholder sig til, hvordan adfærd, fænomener og processer er blevet konstrueret som problemer. Det ses i Foucaults egne epistemologiske analyser af, hvordan psykiatri, kriminalitet og seksualitet fungerer som problematiseringer af bestemte typer af adfærd, fænomener og processer. At undersøge problematiseringer implicerer at undersøge, hvordan et fænomen kan fungere som et svar på noget andet, og hvordan selve det at problematisere fænomenet kan give bestemte svar eller løsninger. Disse svar kan tage form af teknologier, der opererer på de tre forskellige niveauer, som Foucault forestiller sig subjektet konstrueret på gennem 1) de videnskabelige diskurser og regimer, 2) adskillelsespraktikkerne og 3) selvteknologierne.⁷ Tek-

⁴ Coninck-Smith 2000, s. 39.

⁵ Foucault 1985, 1997 og 1998.

⁶ Howarth 2005.

⁷ Foucault 1982.

nologier kan f.eks. fungere bekræftende, udskillende eller kompenserende i forhold til problematiseringerne. 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. En teknologi kan ifølge John Krejsler forstås som en formaterende teknologi.⁸ Ved at bruge formatering og derved computeren som metafor illustreres det, hvordan både eleven og læreren kan forandres gennem skolens teknologier.

Atiklen fokuserer på problematiseringerne af disciplin og begavelse i skoledebatten og baserer sig på tidligere foretagne analyser af hhv. journaler og artikler i perioden.⁹ I tråd med den Foucault-orienterede epistemologiske tilgang er analysen af problematiseringerne udtryk for en bestemt måde at konstruere empirien på.

Problematiseringer betragtes som måder at iagttage pædagogiske forhold, der har betydning for, hvordan elevsubjekter konstrueres og udskilles i skolen. I artiklens konkrete analysearbejde forstås 'disciplin' og 'vanskelighed' som konkrete genstandsfelter, fremanalyseret gennem empiriske genstandsfelter. Problematiseringen af disciplin i skoledebatten er derfor et konkret genstandsfelt, der adskiller sig fra disciplin i den analytiske betydning, som Foucault tillægger begrebet, når han eksempelvis taler om disciplinærmagten eller disciplindispositivet.¹⁰ Konsekvensen af den Foucault-inspirerede tilgang til problematiseringsanalyser betyder, at det er selve problematiseringerne – og ikke den skole- og samfundsmæssige kontekst, der har været genstandsfeltet. Til gengæld kan problematiseringsanalysen i sig selv vise, hvad der i en given periode bibringer en pædagogik legitimitet, dvs. hvilke italesættelser, der f.eks. markerer grænsen mellem: det tilladelige/det forbudte, det normale/det afvigende og det sande/det falske.

Dispositiv er et nyere analytisk begreb i Foucaults forfatterskab, der gennem de seneste år har fået opmærksomhed i dele af den danske Foucault-reception.¹¹ I artiklens afrundende diskussion arbejdes med dispositiv til at beskrive et mere lejret niveau, der virker foreskrivende ind på problematiseringerne og teknologierne, og derved fungerer definerende for det, der ekskluderes og inkluderes i en periode.

Et dispositiv er en anordning, der kan fungere normerende og reagerende på såvel det diskursive som det ikke-diskursive. Det sidste kan f.eks. være de former for social interaktion, der ikke er italesat. Dispositiver har tilblivelseshistorier og

⁸ Krejsler 2002 og Krejsler et al. 2009.

⁹ Hamre 2011 og Hamre 2012.

¹⁰ Nogle steder er det dog fundet hensigtsmæssigt både at arbejde med disciplin som empirisk og analytisk begreb. Nogle problematiseringer af disciplin som afstraffelse og afsondring er f.eks. empiriske italesættelser i debatten, mens andre, f.eks. diagnosticering som svar på disciplineringsproblemer, afspejler inspiration af Foucaults analytiske forståelse af begrebet disciplin.

¹¹ Fogh Jensen 2009 og Raffnsøe et al. 2009.

spiller sammen med andre dispositiver. Et sammenspil, der dog er blevet kritiseret for ikke at være helt godt nok belyst af Foucault.¹²

I tråd med ovenstående gennemgang kan en dispositivanalyse handle om at identificere forskellige dispositivers opkomst, og hvordan disse i en interaktion spiller ind på det samfundsmæssige, institutionelle og individuelle plan. F.eks. antages det i analysen, at forholdet mellem inklusion og eksklusion i skolen forandres og påvirkes af forskellige dispositivers lejringer i en given periode. Dispositivanalyser kan tage udgangspunkt i prækonstruerede dispositiver eller bestræbe sig på at fremføre hypoteser om nye dispositivers tilsynskomst.

I artiklens afslutning perspektiveres tesen om bekymring som definerende dispositiv i perioden med en diskussion af nutidige problematiseringer og dispositiver i skolen. Her anvendes den Foucault-inspirerede metode 'history of the present'. Udgangspunktet for nutidshistorien er bevidst at anvende historien til en undersøgelse af nuets problematikker.¹³ En nutidig problematik spejles i en anden periodes tilsvarende problematik. Et grundlæggende tema i nutidshistorien er forholdet mellem individ og samfund, og hvordan individet konstitueres i samfundet. Nutidshistorien arbejder således på en spejling af en nutidig problematik, hvor forholdet mellem magt/viden og de underlæggende rationalitetsformer udgør linjen i spejlingen. Efter i ovenstående at have introduceret artiklens ærinde, genstandsfeltet for analysen og det teoretiske begrebsapparat skrives i det følgende til analysens to hoveddele: problematiseringerne af disciplin og begavelse.

Problematiseringen af disciplin

I 1934 udtalte en skoledirektør i bladet *Folkeskolen*:

”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.”¹⁴

Disciplin optræder både i *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” som en fejlagtig måde at gribe de pædagogiske proble-

¹² Howarth 2005.

¹³ Petersson og Hultqvist 1995.

¹⁴ Trolldahl, J. i FS 1934, s. 819.

mer 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 af de vanskelige

Debatterne i både *Folkeskolen* og *Børnesagens Tidende* er optaget af den trussel, som vanskelige elever tænktes at udgøre for skolen aktuelt og for samfundets fremtid. Disciplin kunne derfor retfærdiggøres ved at henvise til nødvendigheden af at gøre noget for de elever, der var kategoriseret som uartige, forsømte, vanskelige eller blot problembørn. At disciplinere noget betød i denne sammenhæng at foretage en risikominimering. Gruppen af vanskelige elever blev også omfattet af andre forståelsesrammer som f.eks. social indignation og en diskussion af arv versus miljøets betydning for forståelsen af børnenes problemer. De vanskelige elever skabte problemer, der kaldte på særlige institutionelle løsninger:

”Der 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 (...) 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 Retfærdigheds-handling mod Kammeraterne, der har Krav paa at faa bedst muligt Udbytte af deres Skolegang.”¹⁵

Gruppen af vanskelige elever repræsenterede en særlig udfordring i skolens differentieringsbestrebelse, hvor særklassen i dette citat foreslås som en sanktionerende løsning over for de vanskelige. Som det ses af citatet, tæller hensynet til de øvrige elever i klassen højt, når ønsket om særlige klasser skal begrundes. Men de vanskelige elever kunne ikke på enkel vis udgrænses som mindre begavede og derved som 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. Hvor spørgsmålet om begavelse kunne afgøres i de nye typer af testning som f.eks. intelligencetestning, der blev anvendt i skolen, så forholdt det sig mere kompliceret med de elever, der konstrueredes som vanskelige.

¹⁵ Vestergaard, FS 1934, s. 131.

2) Disciplin gennem korporlig afstraffelse

Spørgsmålet om straf fylder meget i disciplindiskussionen, selvom der skete forskydninger i retning af mere humane 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 korporlig og 'sjælelig afstraffelse'. En skoleinspektør opsummerer f.eks. 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.”¹⁶

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. 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 af straffen som en normaliserende sanktion. Eleven positioneres som lovovertræderen, der har forbrudt sig mod skolens orden.

3) Disciplin 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.”¹⁷

Udtalelsen kom fra en skoledirektør, som analogt med andre ytringer i *Folkeskolen* argumenterede for afsondring som løsning på disciplinspørgsmålet, og her

¹⁶ Jørgensen, FS 1935, s. 28.

¹⁷ Trolldahl, FS 1934, s. 819-20.

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 på 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.”¹⁸

Disciplin gennem afsondring kunne argumenteres både af hensynet til de øvrige børn, men også i et humanitært hensyn til de uvorne/vanskelige børn. Fra spørgsmålet om straf og afsondring diskuteres i det følgende, hvordan de skolepsykologiske kontorer og den rådgivning, de kunne udføre, blev bragt ind i debatten om disciplineringens opretholdelse.

4) Disciplin gennem psykologisk forståelse og selvdisciplin

Afsondring som løsning kobles til psykologisk forståelse som en mulig mere effektiv tilgang til de vanskelige børn, f.eks. 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.”¹⁹ 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.”²⁰

Som del af denne progressive tendens fremhæves ”Opdragelse til Selvdisciplin” og ”Selvdisciplin som den sublimeste Form for Disciplin”.²¹ I *Børnesagens Tidende* påpeger forstanderen Sofie Madsen betydningen af selvdisciplin og af at være

¹⁸ Vestergaard, FS 1936, s. 471.

¹⁹ Trolldahl, FS 1934, s. 855.

²⁰ Om at holde Disciplin i skolen, FS 1936, s. 176-77.

²¹ Jensen, FS 1940, 7 og Christiansen, FS 1940, s. 183.

Individuelt arbejdende børn i læseklasse. Billedet er gengivet fra folderen ”Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959” udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959.

sjæleligt disciplineret. Selvdisciplinen blev en alternativ måde at disciplinere det udisciplinerede. Hvor de hidtidige disciplineringsformer havde hvilet på rationaler som lov/orden og kontrol, så introducerer psykologien og den nye progressive pædagogik disciplineringsformer, der leverede redskaber til den enkelte elevs mulighed for at lede sig selv.

5) Disciplin som problematisering af hjemmet, læreren og eleven

Disciplinen er en bestemt måde, hvorpå eleven, læreren og hjemmet konstrueres i perioden. Flere af artiklerne henviser til folkeskolelovens formål: At styrke børnenes karakter, hvori skolens arbejde med orden og disciplin spiller en afgørende rolle. En skoledirektør hævdede, at dette arbejde var 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.”²²

Hjemmet integreredes i skolens opdragerprojekt, og de dårlige hjem udgrænsedes som negative modbilleder til i disciplineringen. I dette projekt havde læreren et ansvar som moralsk forbillede for eleverne og hjemmet. Hvad angik skoleinspektøren, så skulle hans autoritet helst også virke i hans fravær: ”Det skal helst være saaledes, at hans Autoritet virker ogsaa i hans Fraværelse - selv i Klasser, hvor mindre karakterstærke Lærere har deres Gerning”.²³ Skolen og dens professionelle positioneres som aktører i et større disciplineringsprojekt af elever, forældre, hjemmet og lærerne selv.

6) Diagnosen som disciplinens nye teknologi mod vanskelighed

Disciplin og vanskelige børn beskrives i perioden som et anliggende for psykiatrien.²⁴ Psykiatrien fremkommer i perioden som et vidensregime, der tilbyder diagnosticeringen som en måde at håndtere de vanskelige elever på. Når begrebet disciplinering anvendes i en foucaultsk forståelse, kan diagnosticering fortolkes som en teknologi, der tilretter de vanskelige børn. 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. Det er stort set udelukkende læger, der udtaler sig, når det handler om at fortolke ’sjælelig afvigelse’ hos børn, og hvad man skal gøre ved det. En overlæge hævder f.eks., 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.²⁵ Psykiatrien ses i en progressiv selvforståelse, hvor diagnosen ses som det, der kaster lys over barnets vanskelighed, hvor forholdet mellem arv og miljø i problemforståelsen balanceres i problemforståelsen, og hvorfra der forslås mere tidssvarende diagnoser i blikket på barnet. Der pågår en diskussion af forholdet mellem ’psykisk degeneration’ og tidens nyere diagnoser som f.eks. psykopatbetegnelsen.

²² Hartelius, FS 1937, s. 613.

²³ Buur, FS 1935, s. 946.

²⁴ I 1930’erne var børnepsykiatrien endnu ikke konstitueret som et selvstændigt fagligt felt. I 1937 oprettedes den første behandlingsinstitution for børn, der vurderedes psykisk afvigende. Børneobservationshjemmet på Virginiavej på Frederiksberg, i 1941/42 ansattes den første børnepsykiatriske konsulent ved skolevæsenet, placeret på det skolepsykologiske kontor ved Københavns Skolevæsen (Eldrup 1992), og i 1944 blev den første børnepsykiatriske afdeling i landet oprettet på Rigshospitalet. Børnepsykiatri som medicinsk speciale blev først anerkendt i 1954 (Nøhr 1992).

²⁵ Nørvig, BT 1935, s. 39.

”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.”²⁶

Psykopatbetegnelsen²⁷ repræsenterer noget progressivt i forhold til degenerationsbetegnelsen.²⁸ Psykopati træder frem som ny forklaringsramme for beskrivelsen af de ’vanskelige børn’ og ’problembørnene’. Lægerne kræver mulighed for tidligere diagnosticering og mulighed for psykiatrisk observation af børn, der mistænkes for at være sjæleligt afvigende²⁹. Det at diagnosticere bliver i psykiatriens selvforståelse betragtet som et progressivt træk, der behandler det enkelte menneske som et individ. Dvs. den rene straf som opdragende middel underordnetes elevens individualitet. Psykiateren Hjalmar Helweg udtrykte det således:

”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.”³⁰

I tråd med Foucaults analyser i *Overvågning og straf*, kan diagnosticeringen af elevernes handlinger ses som en proces, hvor det ikke længere er selve gerningen, der sanktioneres. Derimod vurderes gerningen som et resultat af en afvigende adfærd, der med psykiatrien som vidensregime kan udgrænses som patologisk. Dette kan legitimere nye former for interventioner.

Problematismen af begavelse

Problematismen af begavelse er tæt forbundet med skolepsykologiens opkomst 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 med vejledning, brug af intelligensmåling, at der skulle uddannes skolepsykologer på et særligt studium, og at der skulle ske oprettelse af skolepsykologiske kontorer. Psykologiens indflydelse på skolen i perioden er af

²⁶ Nørvig, BT 1935, s. 41.

²⁷ Helweg, BT 1940, 81 og Strømgren, BT 1941, s. 170.

²⁸ Strømgren, BT 1941, s. 169.

²⁹ Se f.eks. Helweg BT 1940, s. 82 og Strømgren, BT 1935, s. 39.

³⁰ Helweg, BT 1940, s. 82.

Den ledende skolepsykologs kontor på Frederiksberg. Billedet findes også i folderen "Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959" udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959. Billedet venligst udlånt af Frederiksberg Stadsarkiv.

Nicholas Rose blevet betegnet psykologiseringen af skolen.³¹ Landets første skolepsykolog Henning Meyer praktiserede på Frederiksberg og havde til opdrag at:

”... ordne og bearbejde Standpunktsprøver 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.”³²

³¹ Rose 1995.

³² Eldal, FS 1934, s. 198.

Netop forståelsen af ”Defekter i Børnenes Mentalitet” afspejlede forskellen mellem de elever, der gik for at være dårligt begavede, og de, der antoges at være vanskelige. I artiklen ”Skolepsykologen arbejder” skelnede Meyer f.eks. 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 børnenes problemer havde udviklet sig.³³

”... 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.”³⁴

I den skolepsykologiske terminologi blev begavelse problematiseret som et anderledes anliggende end spørgsmålet om vanskelighed. Groft sagt kan dette iagttages som en dikotomi med to forklarende vidensregimer: det psykologiske til at håndtere spørgsmålet om begavelse gennem testning og det psykiatriske til at håndtere spørgsmålet om vanskelighed gennem diagnosticering.

1) Differentiering, individualisering og testning

Med problematiseringen af begavelse fulgte en række teknologier, der med skolepsykologien som legitimerende vidensregime fungerede som adskillelsespraktikker. Til disse teknologier hørte differentiering, individualisering og intelligentestning. Teknologier kunne alle legitimeres af psykologien som vidensregime, dvs. de er en del af en psykologisk terminologi. Differentiering forudsatte behovet for at møde den enkelte elevs behov – derfor skulle der arbejdes ud fra individualisering som et princip i undervisningen. Det blev f.eks. anbefalet af en skolemand ved Overlærerforeningens årsmøde:

³³ Meyer, FS 1943, s. 603.

³⁴ Meyer, FS 1943, s. 604.

”For det første tager maa 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.”³⁵

I en anden artikel, der taler for den individuelle undervisning, refererer en lærer til en engelsk kommission om ’de tungnemme’, hvorfra det hedder: “It is not the subject but the child that is to be considered first”.³⁶ Individualisering blev et mål til at imødekomme den enkelte elevs behov og et middel til at opnå den ønskede differentiering. Skolepsykologien blev ifølge en skolemand det medium, der mest effektivt kunne formidle differentieringen og individualiseringen: ”Takket være Skolepsykologernes Indsats herhjemme (...) er der nu baade i Skole- og Forældrekredse blevet udarbejdet en langt dybere – Forstaaelse af, at der maa gøres et Arbejde for at tilpasse Undervisningen efter det enkelte Barns Behov”.³⁷ I tilrettelæggelsen af en mere specialiseret undervisning fik intelligensprøverne en særlig betydning, hvor testningen tiltænkte en nærmest magisk betydning: ”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”.³⁸ Citatet viser, hvordan spørgsmålet om begavelse blev naturaliseret i forhold til forskellige grupper, hvilket således kunne legitimere differentierings- og individualiseringsteknologierne.

2) Problematismen af begavelse som dikotomi til åndssvaghed

Åndssvagheden var det absolutte modbillede til periodens centrale problematisering af begavelse, og det åndssvage subjekt blev billedet på det ikke-ønskede subjekt, der på forskellig vis truede produktionen af samfundets fremgang og formateringen af begavede subjekter. 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. Åndssvaghed blev et legitimerende pejlemærke i et spektrum af forskellige former for dårlig begavelse. Med begrebet åndssvaghed kunne udstødelse legitimeres, hvilket yderligere bekræfter, at begavelse var periodens centrale måde at problematisere

³⁵ Jensen, FS 1939, s. 477.

³⁶ Søegaard, FS 1939, s. 855.

³⁷ Jensen, FS 1939, s. 456.

³⁸ Jørgensen FS 1935, s. 712.

pædagogik på. Artiklerne viser en iver efter at foretage klassifikationsbestræbelser i skolens arbejde med at sortere og adskille en uensartet elevgruppe. På linje med kategorien 'svagtbegavet' figurerer kategorierne 'sinke' (der ofte anvendes som et mellemstadium mellem at være normalt begavet og åndssvag) samt begrebet 'tungt begavet'. En skolemand sammenligner betegnelsen '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), idet de første er lærerens opgave, og de sidste er lægens:

”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 nødvendige Færdigheder og Kundskaber.”³⁹

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 mellemstadium i forhold til åndssvaghed. Kendetegnende for problematiseringen af begavelse er, at det konstrueres et modbillede til det åndssvage, selvom der også er varierende mellemkategoriseringer.

3) Bekymringen for befolkningssubjektet

Dikotomien begavelse – åndssvaghed kan afledes af den bekymring og frygt, der ligger som et bagtæppe bag tidens problematiseringer. Det åndssvage subjekt frygtes at sprede sine usunde gener i befolkningen og bliver derfor anset som en trussel for det sunde samfunds fremtid. Åndssvagheden problematiseres i forhold til en generel bekymring for slægtens fremtid, som kommer til udtryk i frygt for degeneration og frygt for de mindre begavedes uhæmmede seksualitet. Diskussionerne om befolkningens fremtid og kvalitet førtes eksplicit i skoledebatten. F.eks. var det fuldkommen legitimt at fremføre en skelnen 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. Loven er blevet karakteriseret således:

³⁹ Søegaard, FS 1939, s. 413.

”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.”⁴⁰

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-egnede uhæmmede formering.⁴¹

”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”.⁴² I omtalen af en bog af Alva og Gunnar Myrdal refereres mulige strategier for at forhindre, at den mindre begavede del af befolkningen formerer sig, diskuteres.⁴³ I skoledebatten diskuteres løsningen på befolkningsproblemet:

”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. Sterilisation indenfor rimelige Grænser er en Nødvendighed og anvendes derfor i et vist Omfang.”⁴⁴

Et foredrag: ”Den rettidige Forsorg for lettere Aandssvage” holdt af en amtslæge, rummer eksempler på, hvordan de åndssvage mentes at kunne udgøre en trussel for samfundet.⁴⁵ I foredraget sammenlignes bekæmpelsen af åndssvagheden med måden, syfilis og tuberkulose blev bekæmpet på.

4) Udskillelse som periodetypisk teknologi

Udskillelsen af de åndssvage var i et eugenisk perspektiv bl.a. en intention om at skabe en sund befolkning, og i tidsskriftet *Folkeskolen* var der en løbende debat om, hvordan denne kvalitetskontrol af befolkningen kunne forløbe mest hensigtsmæssigt. Artiklerne indeholder eksempler på skæbner, der er kommet i

⁴⁰ Kirkebæk 1985, s. 106.

⁴¹ Kirkebæk 1985, resumé s. 11.

⁴² Trolldahl, FS 1933, s. 803.

⁴³ Boje, BT 1937.

⁴⁴ Boje, BT 1937, s. 286.

⁴⁵ Ingbøl, FS 1937.

uføre, fordi de ikke i tide blev udskilt fra folkeskolen.⁴⁶ Oftest er det læger, der udtaler sig, når der argumenteres for udskillelsen:

”Wildenskou 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.”*⁴⁷

’Udskillelse’ var den gennemgående betegnelse, når det handlede om sortering af elever til hhv. hjælpeskolen og åndssvageforsorgen. Udskillelsen var blandt andet vigtigt, fordi gruppen af tungt eller svagt begavede stadig blev betragtet som anvendelige på arbejdsmarkedet, hvilket også skønnedes at have præventive effekter:

”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 bestrebe 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.”⁴⁸

Ifølge den vedtagne sociallovs § 254 skulle alle skoleledere indberette eventuelle 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 maa dem, der viser abnorm Adfærd udelukkes”⁴⁹, hvorimod overlægen Wildenskou⁵⁰ anbefalede optagelse på hjælpeskolerne, da eleverne ellers vil blive siddende i normalklasserne, ”til ringe Gavn for dem og liden Ære

⁴⁶ Lomholt FS 1944, s. 527-28.

⁴⁷ Lomholt, FS 1944, s. 526.

⁴⁸ Olsen, FS 1932, s. 291.

⁴⁹ Floris, FS 1941, s. 399.

⁵⁰ Hans Otte Wildenskou var fra 1932 overlæge ved Den Kellerske Aandssvageanstalt.

for Danmarks Hjelpekole”.⁵¹ I 1938 begrænsede cirkulæret om særundervisning hjælpekolerens klientel til de svagtbegavede, hvorved de åndssvage således blev udelukket.⁵²

5) Formateringen af den praktiske type

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 af debatter 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. At være praktisk begavet betød nemlig, at man ikke som de åndssvage risikerede udskillelse fra skolen og en tilværelse på anstalt, men at man blev betragtet som duelig arbejdskraft i samfundet.

Det var elever, der ikke vurderedes ’boglege’ 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.⁵³ I tidsskrifterne ses den underliggende dikotomi mellem de boglige og de praktiske kundskaber: ”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”.⁵⁴ Dikotomien var en effektiv subjektiveringsstrategi, der legitimeredes af videnskabeliggjorte undersøgelser som intelligensstestning og psykotekniske prøver, og den blev også understøttet i skole- og samfundsdebatten.

”Med Arbejdets Deling – i Relation til den stigende Befolknings-tæthed – er der fremkommet en Mangfoldighed af Typer. Og Samfundet har Brug for alle disse Typer selvom Q ikke er saa høj. En

⁵¹ Wildenskou, FS 1941, s. 418.

⁵² Cirkulæret om Særundervisning, gengivet i FS 1943, s. 525.

⁵³ ”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 hjælpekoleeleverne 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, s. 101). Selve prøverne omfattede bl.a. intelligensstestning, hukommelsestestning, visuel perception og sanselig perception.” Citat fra egen artikel, Hamre 2011, s. 122.

⁵⁴ Kirchhoff, FS 1937, nr. 10, 11/3. Dikotomien blev problematiseret i samtiden: ”At identificere det hæmmede barn med den manuelle eller praktiske type vilde være fuldstændig meningsløst. – Det er en fejlurdering af det legemlige arbejde at tro, at der ikke kræves intelligens for at udføre det” (Torpe, FS 1941, s. 736). Her gøres op med en opfattelse af, at eleverne fra hjælpekolen skulle være specielt dygtige i de praktiske fag



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 (...) ”Det drejer sig da om samfundsmæssigt set at gøre Værneskolebørnene til brave Borgere; noget lyder maaske lyder 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”.⁵⁵

Formateringen af den praktiske type indgår her i et pompøst opdragelses- og disciplineringsprojekt, hvor det i et biopolitisk rationales optik handler om at udanne brave borgere til arbejdsmarkedet. Ingen elevressourcer måtte gå til spille, hvor det samtidig var vigtigt, at ressourcerne ikke blev spildt på dem, der hverken antoges at være bogligt eller praktisk begavede.

Bekymringsdispositivet

At foretage dispositivanalyser kan handle om at arbejde med prækonstruerede dispositiver, der f.eks. bruges til at analysere samspillet mellem dispositiver i forhold til et genstandsfelt.⁵⁶ Dispositivanalysen kan også handle om, at forskeren selv foretager konstruktion af nye dispositiver ud fra analysen af genstandsfel-

⁵⁵ Holt Hansen, FS 1939, 213-214.

⁵⁶ Se f.eks. Trine Ølands analyse af progressive pædagogikformer. Øland 2007.

tet.⁵⁷ Groft sagt kan der tales om en bundet versus en mere åben form for dispositivanalyse. Fra Foucaults egne værker og den danske reception kan der tales om fem former for dispositive, der har virket inspirerende for analysen af problematiseringerne i perioden 1930-1945:

1. Lov-/suverænitetsdispositivet, der normerer grænsen mellem det tilladelige og det ikke-tilladelige.⁵⁸
2. Det disciplinære dispositiv, der fungerer organiserende (af f.eks. forskelle), forebyggende og normerende (f.eks. ved at italesætte normer for at være elev).⁵⁹
3. Sikkerhedsdispositivet, der fungerer risikominimerende som en sikkerhedsforanstaltning og normaliserende ved at reagere på det eksisterende.⁶⁰
4. Det biopolitiske dispositiv, der organiserer livet og befolkningens sundhed, fertilitet og dødelighed i overensstemmelse med statens behov.⁶¹
5. Det ledelsesrationelle dispositiv, der er en styringsrationalitet, hvor staten styrer i kraft af at lede frie individers selvledelse.⁶²

Disse dispositive kan hver især indgå i en læsning og forståelse af problematiseringerne af disciplin og begavelse i perioden, om end det medfører visse begrænsninger at foretage en direkte anvendelse af dispositive. Problematismen af disciplin kan f.eks. læses som et udtryk for en kombination af lovdispositivet, det disciplinære dispositiv og sikkerhedsdispositivet. Skoledebattens problematisering af disciplin viser f.eks. behovet for en tydelig markering af forholdet mellem det tilladelige og det forbudte i perioden. Det disciplinære dispositiv kan iagttages, når afsondring knyttes til målsætninger om at opbygge karakter og moral blandt elever, der blev defineret som vanskelige, uartige og seksuelle. Her iagttages en disciplinærmagt, der normaliserer og udgrænser for igen at kunne tilpasse den udgrænsede. Endelig kan problematisering af disciplin iagttages som en gigantisk sikkerhedsforanstaltning, der har til hensigt at minimere risikoen for det uønskede.

Problematismen af begavelse er også udtryk for det disciplinære dispositiv. I denne problematisering af begavelse udvikles og begrundes en række vigtige adskillestetnologier: udskillelse, differentiering, individualisering m.fl. Materialet viser psykologiens afgørende betydning som vidensregime i perioden. Problematismen af begavelse var et svar på skolens behov for at kunne foretage vigtige og nyttige forskelssætninger, der rettede sig mod at sortere elever med

⁵⁷ Se f.eks. Lisa Dahlagers konstruktion af samtaledispositivet. Dahlager 2005.

⁵⁸ Foucault 2002 og 2008.

⁵⁹ Foucault 2002 og 2008.

⁶⁰ Foucault 2008.

⁶¹ Fogh Jensen 2005.

⁶² Raffnsøe et al 2009.

henblik på et fremtidigt arbejdsmarked. 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 disciplin-dispositivet 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. Perioden synes at synliggøre en bevægelse fra problematiseringen af disciplin mod begavelse som en mere effektiv og tidssvarende problematisering.

Grundlæggende mener jeg, at problematiseringen af begavelse kan iagttages som udtryk for bekymring som et selvstændigt dispositiv i perioden, der fik sit udtryk i en frygt for fremtiden og for slægtens mulige degeneration. Befolkningen fremstår i skoledebatten som et subjekt, der skal keres om, hvis ikke samfundets lykke og harmoni skal sættes over styr. Dette får sit tydeligste udtryk i frygten for åndssvagheden, der blev symbolet på truslen mod fremtiden. Problemstillingen kan iagttages som en mere overordnet biopolitisk problematik, der får sit konkrete udtryk i bekymringsdispositivet som et særligt periodetypisk subdispositiv i perioden.

Perspektivering i forhold til nutiden

I den følgende sidste del af diskussionen vil jeg kort perspektivere analysen til nutiden, som jeg i min afhandling *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*,⁶³ definerer til perioden 2000-10. Her argumenterer jeg for, at læring spiller en tilsvarende dominerende figur i forhold til disciplin og begavelse i perioden 1930-45. Dette er opstillet i tabel 1. Den tidlige periode naturaliserede begavelse og positionerede eleven i et statisk blik: Enten var begavelsen der, eller også var den der ikke. I den nutidige periode placeres eleven derimod som mulighed, dvs. i en evig potentialitet. Dette hænger sammen med den helt afgørende betydning, begrebet læring tilskrives i perioden.

Som problematisering afspejler læring 1) en bestemt periodetypisk måde, som eleven normeres på i skolen, 2) en logik, der definerer, hvordan problemforståelser, begrundes og katalyseres, og 3) en række af bestemte teknologier, der både fungerer forstærkende og bekræftende for konstruktionen af eleven som læringssubjekt, men også kompenserende og genpositionerende i forhold til at inkludere den ekskluderede elev i skolen som fællesskab. Læring fungerer i perioden som almen- og specialpædagogikkens afgørende problematisering. Herfra begrundes og konstrueres problemforståelser og forskelssætninger, herfra sættes skellet mellem det, der kan inkluderes, og det, der bør ekskluderes og dermed skellet mellem det normale og det afvigende. Med positioneringen af potentiali-

⁶³ Hamre 2012.

et og optimering, er læring, til forskel fra den tidlige periodes problematisering af særligt disciplin og begavelse, den problematisering, der i nutiden bedst kan forklare, hvordan problemforståelser og forskelssætninger begrundes, konstrueres og legitimeres.

Tabel 1. 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 følelesarbejde
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

De to vigtigste problematiseringer i perioderne er hhv. begavelse og læring. Men hvor problematiseringen af begavelse subjektiverede 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, da potentialiteten betyder en evig genpositionering af eleven som et lærende subjekt. Eleven positioneres som deltager, der har friheden, men også forpligtelsen til arbejdet med sin genpositionering i skolens fællesskab.

Tæt beslægtet med problematiseringen af læring er problematiseringen af socialitet. Problematiseringen af det sociale handler dog ikke om, at værdier som

solidaritet, fællesskab og demokrati er i højsædet. Der er tale om en individualiseret socialitet, der drejer sig om socialisering til social overlevelse. Formateringen af elevens potentialitet finder sted gennem en række teknologier: 1) lærerarbejdet som omsorg, hvor relationen mellem lærer og elev bliver afgørende, 2) et følelsesarbejde, hvor eleven må indstille sig på at blotlægge sit følelsesliv, 3) anerkendelse som en teknologi, der positionerer eleven som evigt positiv og motiveret. Disse bløde formaterings-teknologier kan suppleres af hårdere teknologier som: 1) at definere en elevs behov for struktur bliver en moderne afløser for 1930'ernes disciplin og 2) diagnosticering som teknologien, der på en mere effektiv måde end de bløde teknologier kan transformere elevens potentialitet som deltager i skolen.

I den nævnte afhandling argumenteres for, at optimering er et særligt subdispositiv, der har betydning for måden, som elever positioneres på i nutiden. Optimeringen er orienteret mod det enkelte subjekt, hvilket ses i læring som den vigtigste problematisering i nutidens skole.

Hvilke forskelle kan her identificeres mellem de to perioder? Den tidlige periodes skoledebat italesatte befolkningen som det vigtigste subjekt, der skulle interveneres i forhold til. Italesættelsen var præget af en bekymring for befolkningens degeneration, som det var helt legitimt at give udtryk for. Den nutidige periode har den enkelte – eleven/den lærende – som sit vigtigste subjekt, og det er her, interventionen bør finde sted. Forskellen på de to perioder betyder, at den tidlige periodes vigtigste teknologier var adskillesesteknologierne, som orienterede sig mod befolkningen, hvor den sene periodes vigtigste teknologier er individualiseringsteknologier, der har til formål at formatere eleven i en subjektivitet som lærende subjekt.

Bekymring som dispositiv er også til stede i nutiden, f.eks. i frygten for globaliseringen. Men i dagens skoledebat er bekymring transformeret til et fokus på den enkelte elev som mulighed. 1930'ernes diskussioner af udskillelse og kontrol af bestemte befolkningsgrupper er i 2000'erne blevet til en individuel problemstilling, hvor eleven forpligter sig på at arbejde med sin selvoptimering som "lifelong learner". Her fungerer diagnosticeringen som teknologi som en ultimativ kvalitetskontrol af den enkeltes arbejde med selvoptimeringen. Hvor reguleringen af befolkningen i den tidlige periode fandt sted gennem det disciplinære dispositivs normerende funktion og sikkerhedsdispositivets risikominimerende funktion, så legitimeres reguleringen af befolkningen i den nutidige periode gennem ledelses- og optimeringsdispositivet, der er rettet mod den enkelte. Bekymringen for befolkningens fremtid, er i nutiden blevet til individuel forpligtelse til selvoptimering.

Anvendte artikler fra Folkeskolen og Børnesagens Tidende

Forkortelser: Børnesagens Tidende = BT og Folkeskolen = FS

- Boje, Andreas: Befolkningsproblemet og Børneforsorgen, BT 1937, s. 283.
- Buur, Christian: Vanskelige Børn, FS 1935, s. 946.
- Christiansen, K.E.: Disciplin og lydighed, FS 1940, s. 183.
- Cirkulæret om Særundervisning, gengivet i FS 1943, s. 525.
- Floris E.: ”Hjælpeklasser – aandsvage Børn”, FS 1941, s. 398.
- 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 (II), FS 1939, s. 212.
- Ingbøl, Kaj: ”Den rettidige Forsorg for lettere Aandssvage” FS 1937, s. 187.
- ”Intelligensprøve-Mystik”, FS 1943, s. 858.
- Jørgensen, Jørgen: Hvad er sandheden om disciplinen, FS 1935, s. 27.
- Jørgensen, Jørgen: (*titel bortkommet*), FS 1935, s.712.
- Kirchhoff, Johannes: ”Elevernes Graduering” FS 1937, nr. 10, 11/3.
- Lomholt, Esbern: ”Skolen, de svagtbegavede og Kønssygdommene, FS 1944, s. 525.
- Madsen, Sofie: Samliv gennem 15 år med vanskelige børn, BT 1940, s. 167.
- Meyer, Henning: Skolepsykologen arbejder, FS 1943, s. 603.
- 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.
- Søegaard, Johs.; Hvad forstaar skolen ved et tungt begavet barn?” FS 1939, s. 413.
- Søegaard, Johs.: Oprettelse af særskilt undervisning i Fs, FS 1939, s. 855.
- Torpe, J: Hjælpeskolen, FS 1941, s. 735.
- Troidahl, J: ”Disciplin-! Opgaven er ikke skolens alene, Fs 1934, s. 819.
- Troidahl, J: ”En Race gaar under?” FS 1933, s. 803.
- 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.

Referencer

- Bro, Henning & Mohr, Helga (2008): *Frederiksberg Kommune 1858-2008*. Frederiksberg: Historisk-topografisk Selskab for Frederiksberg.
- Coninck-Smith, Ning de (2000): *For barnets skyld – Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. København: Gyldendal.
- Dahlager, Lisa (2005): *I samtalens rum – en magtanalyse med afsæt i den livsstilsrelaterede forebyggelsessamtale*. Ph.d.-afhandling, Det sundhedsvidenskabelige fakultet. København: Københavns Universitet.
- Eldrup, Inge (1992): *Skolepsykiatrisk Center 50 år: Jubilæumsskrift 1942-1992*. København: Skolepsykiatrisk Center.
- Fogh Jensen, Anders (2005): *Mellem ting, Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag.

- 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 (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 (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 (1985): *The History of Sexuality. Vol. 2, The Use of Pleasure*, Translated by Robert Hurley. London: Penguin.
- Foucault, Michel (1982): "The Subject and Power." i *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert I. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.
- 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 (2009): Problematiseringen af barnet i specialpædagogikken. *Tidsskrift for Specialpædagogik*, nr. 5.
- Hamre, Bjørn (2012): *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskellssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Howarth, David (2005): *Diskurs – en introduktion*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (red.) (1995): *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kirkebæk, 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.
- Krejsler, John (2002): *Læring, magt og individualitet*, København: Gyldendal Uddannelse.
- Krejsler, John, Kofod, Kasper & Moos, Lejf (2009): "Social technologies in comprehensive schooling". *Nordic Studies in Education*, Vol. 29, 73-77.
- Nøhr, Kirsten (1992): Fra før verden gik i terapi – om behandlingsområdets opkomst. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 5, 221-223.
- Raffnsøe, Sverre, Gudmand-Høyer, Marius og Thanning, Morten S. (2008): *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rose, Nikolas (1995): Psykologens blick. I: Hultqvist, K. and Peterson, K. (red.), *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Triantafyllou & Moreira (2005): "Modern templates of happiness; performing spiritualism and psychotechnics in Denmark?". *History of the Human Sciences*, Vol. 18, No. 2, 87-109.
- 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.

Bjørn Hamre er cand. mag i pædagogik og historie, lektor ved Professionshøjskolen UCC og Ph.d. stipendiat ved Aarhus Universitet 2009-2012 i programmet for social- og specialpædagogik i et inkluderende perspektiv. Forfatterskabet omfatter bl.a. Syge må plejes med kærlighed: Kolonien Filadelfia 1897-1997 (1997), Pædagoguddannelsen på tværs: Dannelse i en verden af foranderlighed (sm. Høyer 2008), Diagnosen som problematiseringsproces: set i en pædagogisk, skolepsykologisk og specialpædagogisk kontekst (2010) i Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik (Bryderup red.) og Disciplinary power and the role of the subject at a nineteenth-century Danish asylum (2010) i tidsskriftet PhaenEx, Vol. 5, Nr. 2, 2010. Arbejder for tiden med et forskningsprojekt om pædagogprofessionens historie tilknyttet Aarhus Universitet. Forskningsinteresser: inklusion og eksklusion i social- og specialpædagogik.