

Progressive pædagogikformer 1970–2005 – mere et barn af velfærdsstat end af "1968"?

Af Trine Øland

Artiklen synliggør, hvordan progressive pædagogikformers institutionalisering i folkeskolen er vævet ind i en foranderlig velfærdsstatslig og nationalstatslig sammenhæng. Gennem sociologisk teoriarbejde kombineret med etnografisk og socio-historisk arbejde belyses transformationen af progressive pædagogikformer i perioden 1970–2005. Det er artiklens formål at vise, at progressive pædagogikformer ikke blot har med "oprøret i 1968" at gøre. Artiklen afdækker, hvordan disse pædagogikformer har mere med samfundets magt- og statsudvikling siden 2. verdenskrig at gøre, end man umiddelbart skulle tro. Som noget helt centralt synliggør artiklen, hvordan progressive pædagogikformer har fungeret som punkt for forfinelse og forandring af samfundets individualiseringsformer.

Om at historisere et tilsyneladende ahistorisk fænomen med teoretisk-sociologiske konstruktioner

"1968" er belagt med særlige betydninger. Så særlige at "1968", og meget der knytter sig dertil, umiddelbart unddrager sig historisering: i pædagogikkens egen selvforståelse forekommer "1968" således ofte at være et unikt år, der bærer på sine egne, og i den forstand ahistoriske, principper for udvikling, hvilket termer som "1968-pædagogik" og fokus på oprør, opbrud, utopier samt eksperimenter af progressiv pædagogisk art, illustrerer. I den forbindelse fremhæves det også ofte, at både magtrelationer og vidensrelationer i pædagogiske institutioner og uddannelsesinstitutioner omkring 1968 blev til forhandlingsspørgsmål.¹ "1968" – og progressiv pædagogik – bærer altså på stærke normative betydninger: forestillinger om brud med og kritik af det bestående skole- og uddannelsessystem og en selv-drevet udvikling mod friere former. Men i et sociologisk og statsteoretisk perspektiv er det muligt at anskue disse pædagogikformer som særlige former for en velfærdsstatslig udviklingskraft, der medvirker til – kontinuerligt – at forny og stabilisere den sociale orden. Studiet, der ligger til grund for denne artikel, er således et sociologisk studie af institutionaliseringen af såkaldt progressive

¹ Fx Muschinsky 2004:304-305.

pædagogikformer i skolegangsfeltet studeret via nedslag i 1970 og 2005 og relateret til stats- og samfundsudviklingen i perioden.²

Først en klargøring af, hvordan der i artiklen gøres brug af termen progressive pædagogikformer. Med progressive pædagogikformer forstås skoleaktiviteter, der er organiseret med udgangspunkt i tværfaglige aktiviteter, vejledning og omfattende sociale relationer mellem elever og mellem lærere og elever. På den måde stilles der skarpt på progressive pædagogikformer for at kunne fremkomme med en *beskrivelse* af de sociale, kulturelle og politiske ændringer disse former til stadighed udtrykker. Hvorvidt progressiv pædagogik er udtryk for progression i betydningen fremskridt for mennesket eller i betydningen humanisering afgrænser artiklen sig fra at beskæftige sig med.³ Progressive pædagogikformer er således udgangspunkt for et beskrivende studie af, hvordan velfærdsstaten søger at medvirke aktivt til skabelse af samfunds- og familieforhold gennem socialisationsbestrebelse, der bearbejder relationen mellem det offentlige og det private.⁴ Velfærdsstaten baserer sig i denne optik, ligesom progressiv pædagogik, på relationsarbejde og på et diffust indhold som hele tiden transformeres, hvilket muliggør at individet fremtræder på stadigt nye måder. Sagt på en anden måde studeres velfærdsstatens normer gennem den fremtidsorientering og de socialisationsbestrebelse, som er indlejret i de progressive pædagogikformer i 1970 og 2005. Via disse to nedslag i tiden er det muligt at indfange, at velfærdsstaten netop er en *processuel statsform*, der hele tiden transformeres. Det bliver desuden muligt at anskue progressive pædagogikformer som en velegnet metode, samfund kan tage i brug, når overgangssituationer af forskellig art skal håndteres, for eksempel ændringer i krav til arbejdskraften eller demografiske bevægelser som indvandring.⁵ Artiklen kobler således pædagogisk-sociologisk og velfærdsstatslig forskning. På trods af at skole og uddannelse har været afgørende for opbygningen af velfærdsstaten, er denne kobling relativt uprøvet,⁶ og den er især uprøvet i studiet af progressive pædagogikformer. Tidligere har progressiv pædagogik så-

² De to tidsnedslag studeres som strukturelle relationssystemer, og de betragtes som afgørende forudsætning for at kunne producere viden om en kompliceret strukturel transformation (periode) i modsætning til for eksempel forestillingen om en lineær idehistorisk udvikling.

³ Der er altså ikke fokus på om fx skolens ændrede disciplineringsformer er udtryk for en humanisering og et frigørelsesforløb, som det fx ses hos Nørgaard 2005:107-108, 275.

⁴ Øland 2007b, Raffnsøe 2008.

⁵ Broady gennemgår fx, hvordan den progressive pædagog John Dewey omkring 1900 betragtede arbejdskraftkvalificering og amerikanisering af immigranter som den progressive pædagogik vigtigste mål, ligesom tilsvarende mål var progressivismens mål i Sverige i 1970'erne. Broady 1979:93.

⁶ Se dog fx Arnesen & Lundahl 2006 og Juul 2006.

ledes fortrinsvis været studeret som kultur- og idehistorie,⁷ herunder som praktisk epistemologi i en Foucault-inspireret styringsoptik,⁸ og som filosofisk teori.⁹ Såfremt studierne har været empirisk-etnografiske, har de typisk været af socialpsykologisk observans,¹⁰ eller studier der viser, at elevers opfattelser af pædagogikken forholder sig systematisk til social baggrund.¹¹

For at kunne fastholde studiet af progressive pædagogikformer i en pædagogisk-sociologisk og velfærdsstatslig optik, tildeles teoretiske konstruktioner, inspireret af den franske sociolog Pierre Bourdieu, en afgørende metodologisk og erkendelsesmæssig rolle i forskningsprocessen. Det betyder, at arbejdet med at tilvejebringe datamateriale er underordnet teoretiske konstruktioner, men *ikke* determineret af dem. De teoretisk-sociologiske konstruktioner medvirker netop til at sikre, at analysen bliver *kompleks og nuanceret* i henhold til historiske forekomster af *samfundsmæssig variation* og forandring.¹² Hermed fastholdes et blik på de progressive pædagogikformer som social *struktur* indvævet i dominans- og magtrelationer, der konstrueres som objektive *relationer mellem kategorier*. Dette formuleres nærmere bestemt med begreberne felt, kategoriseringspraksis og kapital.

Feltbegrebet indebærer i sin generelle form, at det der undersøges, betragtes som en på forhånd struktureret verden, der allerede findes inden vi træder ind i den.¹³ Eksempelvis: de progressive pædagogikformer findes, og de er i forvejen spændt ud i en kategorial struktur. Og det er denne struktur, der skal produceres viden om. Målet er at skrive en relationel struktur-historie på baggrund af konkrete praktikker og historiske forudsætninger for strukturen på et givet tidspunkt.¹⁴ Strukturernes undersøges ved at fokusere på, hvilke opfattelses- og handlekategorier lærere og elever benytter sig af i deres bedømmelser og handlinger: hvordan adskiller og afgrænser lærere og elever legitim adfærd, viden og subjektivitet fra illegitim adfærd, viden og subjektivitet, når progressive pædagogikformer ud-

⁷ Fx Muschinsky 1991, Nørgaard 1977 og 2005.

⁸ Fx Hultqvist 2004 og del VI i Øland 2007a.

⁹ Darling & Nordenbo 2003.

¹⁰ Fx Keldorff 1996.

¹¹ Österlind 1998.

¹² Med Bourdieu kan der således fastholdes et teoretisk fokus på den ”prælogiske praksislogik”, dvs. praktikkenes relative egenlogik – relativ fordi den er samfundsmæssig i vægtninger og typer, der må bestemmes empirisk, og egenlogisk fordi den ikke henviser til en formel logik à la formelle teorier for praksis hentet fra filosofien, juraen eller økonomien, men en historisk specifik egenlogik, som kan rekonstrueres i form af en videnskabelig teori om praksis. Bourdieu 2005:72.

¹³ Bourdieu 2005:62.

¹⁴ Jf. fx Bourdieu 1998:325.

spiller sig? Skillelinjerne kommer ofte til udtryk i reduceret form som adjektiver, for eksempel som vurderinger af en opgave som ”kreativ” eller ”mangelfuld” eller i materielle kropslig-rumlige og -tidslige registre, eksempelvis når ophold i forskellige rum tilskrives forskellig betydning.¹⁵ På den baggrund bliver det muligt at iagttage pædagogikken som en *kategoriseringspraksis*, der afgrænser det symbolsk anerkendte eller det legitime.

Det centrale spørgsmål bliver herefter, hvilke samfundsmæssige kræfter i form af kategoriseringspraktikker, der gør sig gældende i *skolegangsfeltet*. Skolegang refererer til institutionaliserede og ordnede aktiviteter overvåget af staten gennem for eksempel læreplaner og autorisation af lærere gennem eksamen. Skolegangsfeltet betragtes som et såkaldt forbrugsfelt, hvor forskelskategorier ikke produceres, men forbruges ved at de i feltet fungerer som virksomme og legitime forskelsmarkører.¹⁶ Skolegangsfeltet studeres imidlertid også *i relation til* de samfundsmæssige produktionsfelter, der leverer (og har produceret) forskelskategorierne. På den måde bliver den samfundsmæssige multidimensionalitet mulig at indfange som sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker i skolegangsfeltet. Produktionsfelterne er nemlig indbyrdes forbundne og udgør tilsammen samfundsforskningens multidimensionalitet. Samtidig relaterer dette komplekse univers sig til et begreb om *magtfelt*, der refererer til magtkampe mellem agenter og institutioner i dominerende positioner inden for de forskellige felter.¹⁷ Disse kampe angår også kampe om, hvilke interesser – eller *kapitaler* – der skal danne stat. Kampene bliver mere omfattende og intensive med velfærdsstaten og den tilhørende øgede offentlige sektor, og den mulighed der hermed gives for at kapitaler får betydning for andre felter gennem universalisering af bestemte kapitaler.

Skolegangsfeltets struktur indkredses altså også gennem fokus på, hvilke kapitaler, svarende til mulige samfundsmæssige produktionsfelter, der tilskrives værdi i skolens praktiske hverdag. Kapital skal forstås i udvidet forstand som en generel, tværvideenskabelig betegnelse for alle kræfter, som kan bringes i anvendelse på et senere tidspunkt.¹⁸ Genialiteten i dette kapitalbegreb ligger i, at det fordrer konkret analyse af, hvad det er der i en given situation eller periode udgør kapital og profit, som således må analyseres i alle mulige former. I denne sammenhæng opereres med muligheden for, at det økonomiske felt, det bureaukratiske felt samt kulturelle felter, herunder kunstformer og videnskabsformer,¹⁹ kan vise

¹⁵ Jf. Bourdieu 1998, Durkheim & Mauss 1963.

¹⁶ Callewaert 1998:453-457.

¹⁷ Bourdieu 1998: 261-299.

¹⁸ Bourdieu 2006.

¹⁹ Se i øvrigt Øland 2007a: 35-39; Bourdieu 1998; Lebaron 2003.

sig at virke i skolegangsfeltet via kapitalformer. Disse almene for-operationaliseringer af mulige institutionaliserede kapitalformer fungerer som første specificifikation af det brede teoretisk fastholdte fokus på variation i kategoriseringspraktikkernes samfundsmæssighed.

Den analytiske indkredsning af velfærdsstatens socialisationspraktikker set gennem progressive pædagogikformer udfoldes gennem studier af henholdsvis ”emnearbejde” og ”orienteringsundervisning” på Værebroskole i Gladsaxe kommune omkring 1970 og ”projektarbejde” på Vester skole i Københavns kommune omkring 2005. Skolerne er udvalgt dels på baggrund af en forhåndsviden om, hvordan progressive pædagogikformer empirisk folder sig ud omkring 1970 og 2005, dels på baggrund af de teoretiske konstruktioner. Skolerne er således på den ene side udtryk for centrale progressive pædagogikformer i sin tid. På den anden side er skolerne placeret i et lokalmiljø af tilstrækkelig varieret karakter i social, økonomisk, kulturel og etnisk/national henseende. Dette *princip om variations* følger af den teoretiske konstruktions fokus på en multidimensionel samfundsmæssighed. Det empiriske arbejde har derfor til formål at sikre et så tilstrækkeligt varieret og mættet grundlag som muligt til brug for analysearbejdet.²⁰ Variationen er for eksempel forfulgt i observationsarbejde ved over tid at følge *forskellige* grupper, elever og projekter. I afsøgningen og læsningen af historiske kilder samt i interviewarbejde er princippet om variation fulgt ved at søge at få *positioneret* og *kontekstualiseret* udsagn, så de blev forståelige i relation til andre udsagn. Efterhånden kunne et mindre og mindre uigennemskueligt, hi-

²⁰ Om datagrundlaget i øvrigt: der er foretaget observationer af pædagogisk praksis i en 7.-8. klasse på Vester skole i 2005 i en periode på et år – med indlagte samtaler og spørgeskemaundersøgelser med elever, interview med lærere – både agerende lærere i 2005 og 1970, samt undersøgelser af historiske kilder vedr. 1970 og Værebroskole. Alle observationer og interview er båndoptaget og udskrevet (udgør knap 400 tætskrevne sider), og der er lavet teoretisk genererede læsninger af skriftligt materiale i notarkiver (udgør 150 sider). Det historiske materiale, der knytter sig til Værebroskole udgøres udover interview med 3 lærere (Kirsten Lund, Lotte Kærås og Poul Kærås) og Værebroskoles anden inspektør (Poul Kærås) af institutionelle normative selv-beskrivelser, afrapportering fra forsøgsarbejde, samt ikke mindst, en af lærerne, Kirsten Lunds 14 håndskrevne notesbøger fra perioden 1970-1974. Endelig er der også anvendt kilder, der refererer til det pædagogiske og kulturradikale miljø, som nogle af lærerne og Værebroskole udsprang af. Det gælder primært lilleskolebevægelsen og især den første lilleskole, kaldet ”den lille skole”, oprettet i 1949. Den lille skole var knyttet til ”Kursus for småbørnspædagoger”, hvor bl.a. børnepsykolog Sofie Rifbjerg, filosof og psykoanalytiker Sigurd Næsgaard, komponist Bernard Christensen og rytmiklærer Astrid Gøssel var tilknyttet. Lotte og Poul Kærås kom til Værebroskole fra den lille skole, og Kirsten Lund (og Henrik Sidenius som var første inspektør på Værebroskole) havde også erfaringer fra andre eksperimenterende skoleformer (bl.a. Krogårdsskolen v. Odense), før de kom til Værebroskole. Jf. i øvrigt Øland 2007a for yderligere oplysning om alle kilder. I denne artikels referenceliste opføres kun de få kilder, der eksplicit henvises til i denne artikel.

storisk bestemt betydningsunivers og -hierarki aftegnes. I selve analysen af dette forskelligartede datamateriale er variationen eksplicit sat på teoretisk-sociologiske begreber: variationen omvendes til flerdimensionalitet og hierarki, eller det etnografiske materiale og de historiske kilder bearbejdes nu eksplicit sociologisk. Konkret er dette gjort gennem en omstændelig og langsommelig organisering (objektivering) og om-organisering af materialet, indtil alt materialet lader sig organisere i et sammenhængende kategorielt relationssystem. Den teoretisk-sociologiske konstruktion af de enkelte nedslag i alle faser af forskningen gør, at studiet af dem kan have almen udsigelseskraft. Strukturen og variationen findes således også i det enkeltstående (skolernes praksis), der analyseres som en dyb historisk og struktureret realitet, og ikke som enestående skoler med en god ide. De kategorier lærerne anvender i deres konstruktioner af for eksempel legitim elev-adfærd konstruerer de ikke selv: kategorierne er socialt skabte og har en social genese. Fremstillingen nedenfor vil koncentrere sig om den teoretiske konstruktion af felternes struktur i 1970 og 2005 illustreret med eksempler fra den empiriske klangbund. På denne baggrund er en analytisk historieskrivning, der bryder med entydig kronologi, idehistorie og udvikling, muligjort.²¹ Denne historieskrivning foldes ud i det følgende.

Progressive pædagogikformer anlagt med skiftende formodninger om fornuft og rationalisering i 1970 og 2005

Historiseringen af progressive pædagogikformer i et samfundsmæssigt og statsligt perspektiv viser helt overordnet, at progressiv pædagogik efter 2. verdenskrig i meget høj grad blev samfundsofbyggende. Progressiv pædagogik blev en aktiv del af det nationalstatslige og velfærdsstatslige demokratiserings- og omsorgsprojekt, der tog fart efter krigen.²² Sagt på en anden måde, så gik progressive skoletanker fra at repræsentere utopisk kritik af det bestående (skole)system til at være et forsvar af den universalistiske velfærdsstatsopbygning med udvidelse af den offentlige sektor og udvikling af professionsgrupper og fag angående udvikling af det universelt menneskelige. Denne velfærdsstatsopbygning havde som forudsætning en økonomisk væksttænkning. Progressive lærere og pædagoger blev med udbygningen af velfærdsstaten i 1950-1960'erne i større omfang end før en del af det offentlige, og kom til at interessere sig selvstændigt for at fremføre og dermed definere ”det universelle” – og sprede det *til alle* via omsorg og pædagogik.²³ Før denne tid havde progressive lærere og pædagoger ikke i større omfang haft denne offentlige kanal, hvorfor deres udviklingstænkning heller

²¹ Se også Petterson 2003:369.

²² Se også de Coninck-Smith 2006, Nørgaard 2005:220.

²³ Se også Buus 2001.

ikke tidligere var så tæt knyttet til en velfærdsstatslig og økonomisk udviklingstænkning. Men det bliver den i årtierne efter 2. verdenskrig. På den måde er det muligt at placere progressive pædagogikformer som del af middelklassernes og velfærdsprofessionernes kamp om at definere, hvad der er universelt, hvad der er velfærd og stat – og dermed helt overordnet, hvad der er muligt.

Analysen af progressive pædagogikformers socialisationsbestræbelser viser desuden, at pædagogikken iværksætter forestillingen om et fornuftigt barn, der samtidigt er et naturligt barn: et barn, der af naturen er godt, vil udvikle sig fornuftigt og blive en engageret samfundsborger, hvis lærer og forældre holder en vis afstand.²⁴ Børnene skulle omkring 1970 være *med i* beslutningerne, men ikke på såkaldt ”vildtvoksende plan”.²⁵ Lærerne udtrykker for eksempel, at ”man overtalte børn”, ”man oversatte, hvad børnene sagde”, eller ”man optager i sig, hvad børnene siger”. Der var altså tale om en forsigtig modernisering af barnets natur, der dog samtidig blev opfattet som fornuftig og kompetent forud for den voksnes fornuftige formning af barnet. Omkring 1970 forfines synet på barnet: barnet opfattes i stigende grad som noget i sig selv snarere end en ufuldstændig voksen, der blot skal opdrages til voksenlivet. Forfinelsen foregik samtidig med, at samfundet omkring langsomt blev industrialiseret og teknologiseret, men bondesamfundets idylliske land-liv ligger alligevel som en undertone i 1970-materialet. Det naturlige børneliv på landet og landsbyskolen var fx forbillede for ”den lille skole”, som var inspirationskilde for Værebroskole. Da nogle elever på Værebroskole fik til opgave at beskrive deres ønskeskole, sagde de da også, at skolen helst skulle være gammel, lille og ligge ude på landet, der skulle være marker, så man kunne så og pløje, og selve skolen skulle ligne en bondegård, så man kunne dyrke blomster og grøntsager.²⁶ Landbrugssamfundets gradvise transformation og velfærdsstatens rationalisering af hverdagslivet gennem velfærdsprofessioner som lærerarbejdet toner her frem. Danmark industrialiseredes langsomt. Danmark var indtil begyndelsen af 1960’erne stadig i stort omfang et landbrugsland, hvorefter der sker gennemgribende forandringer i erhvervs- og samfundsstrukturen.²⁷ Som det vises senere i artiklen skærpes disse forandringer i en yderligere forfinet rationalisering, hvor paradoksale forventninger til elevens fornuft i 2005 er blevet forskudt ind i barnets indre. Grundlæggende for hele perioden er, at progressive pædagogikformer fremstår som en grænseløs institutionel velfærdsstatslig intervention, der iværksættes ved hjælp af en både social og psykologiserende menneskeopfattelse. Forestillinger om barndom som et gennemgå-

²⁴ Se også de Coninck-Smith 2006.

²⁵ Interview med Lotte og Poul Kærås september 2005.

²⁶ Lund 1976:43.

²⁷ Arvidsson 2007.

ende naturligt fænomen kobles hermed til forestillinger om, at barnets udvikling kan forstyrres og er i potentiel risiko for ikke at forløbe sundt og naturligt. Disse forestillinger legitimerer, at statens professionelle lærere, pædagoger og sundhedsplejersker griber mere og mere ind i opdragelsen og omsorgen ved hjælp af et generelt forebyggelsesprincip og en ideologi om, at mere og bedre uddannelse har positiv mangeludbedende kraft.²⁸ En opfattelse af, at problemer generelt bør forhindres i at opstå (forebyggelsen), åbner for en uendelig rationel og intellektualistisk tilgang til problemer, samtidig med at en konstant forbedringstænkning hermed sættes i værk.

I nedenstående figurer ses et detaljeret overblik over ændringer og forskydninger i samfundets og velfærdsstatens normaliserende socialisationsbestræbelser, sådan som dette produceres via progressive pædagogikformer i skolegangsfeltet. For hvert felt, henholdsvis i 1970 og 2005, er der først oparbejdet forskelskategorier på baggrund af de kategoriseringspraktikker, som materialet beskrev (den midterste række i figurerne). Forskelskategorierne er, som allerede nævnt, bestemt med skelen til hvilke samfundsmæssige produktionsfelter og kapitalformer, der kan have påvirket skolegangsfeltet, jf. de tidligere nævnte almene kapitalformer (den øverste række i figurerne). Derefter er der udlæst specifikke kapitalformer i skolegangsfeltet (den nederste række) på baggrund af en bearbejdning af de karakteristikker som konstituerede forskelskategorierne.

Skolegangsfeltets struktur 1970 set gennem progressive pædagogikformer

Samfundsmæssige felter for produktion af forskel	Kulturelle felter – kulturel kapital. (dannelse, indre unikke værdier, smag etc.)	Det bureaukratiske felt – bureaukratisk kapital. (saglige, almene, universelle værdier etc.)	Det økonomiske felt – økonomisk kapital. (formelle, synlige, generelle etc.)
Skolegangsfeltets forskelskategorier	Udvikling Arkitektur Kunst Kropslig sans	Samfund ”Talerør” Jura Nationalkultur	
Specifikke kapitalformer i skolegangsfeltet	Selvstændighedskapital ”Egen”- kapital (Kendtheds kapital)	Saglighedskapital Offentlighedskapital (National humanismekapital)	

²⁸ Se også Rigné 2007.

Skolegangsfeltets struktur 2005 set gennem progressive pædagogikformer

Samfundsmæssige felter for produktion af forskel	Kulturelle felter – kulturel kapital. (dannelse, indre unikke værdier, smag etc.)	Det bureaukratiske felt – bureaukratisk kapital. (saglige, almene, universelle værdier etc.)	Det økonomiske felt – økonomisk kapital. (formelle, synlige, generelle etc.)
Skolegangsfeltets forskelskategorier	Nationalkultur Arkitektur Æstetik Kunst	Jura	Arbejde Samarbejde Tid Tænkning Personligheds- udvikling
Specifikke kapitalformer i skolegangsfeltet	National ideologi-kapital Pænheds- og rolighedskapital Åbenbaringskapital	Delegationskapital Inklusionskapital	Bevægelseskapital Fremtids- og plan- lægningskapital Bogføringskapital

Af figurerne ses, at der fra 1970 til 2005 sker en grundlæggende ændring fra en bureaukratisk-kulturel til en økonomisk-kulturel dimensionering af skolegangsfeltet set gennem de progressive pædagogikformer. En af undersøgelsens centrale fund er således, at de progressive pædagogikformer ikke blot, og til alle tider, reflekterer kulturelle kategorier i snæver mening, men også er knyttet til økonomiske og bureaukratiske kategorier (og dermed velfærdsstat), hvilket gennemgående har været overset.²⁹ Dette undersøges i det følgende ved at transformationer og forskydninger i antagelser om fornuft og rationalisering nu skal granskes ved at se nærmere på nogle af de toneangivende kategorier for hver periode. På den måde synliggøres både velfærdsstatens og progressivismens ideale menneskeopfattelse, som baserer sig på fornuft og generel projekttænkning: at livet og fremtiden gennem for eksempel pædagogiske aktiviteter kan og bør planlægges.

²⁹ Jf. fx Muschinsky 1991, hvor en naturalisering af et mellemlagsunivers beskrives som de kompetencer og den habitus, der præger ”den kulturelle pol” af mellemlaget, i modsætning til den økonomiske middelklasses helt andre reproduktionsstrategier. Hermed overses den anden side af mønten: at de kulturelle strategier også har en økonomisk side (de udgør kapital), der fx gør det muligt at sælge kompetence til staten og dermed ophøje en egeninteresse til at være alles interesse.

Stadiebaseret fornuftsudvikling og kollektiv samfundsmæssig rationalisering – progressive pædagogikformer 1970

Feltet i 1970 er domineret af bureaukratiske kategorier, hvilket vil sige, at socialisationspraktikkerne er orienteret efter organisatorisk-samfundsmæssig produktion. Det betyder, at praktikkerne kredser om at lære eleverne at tage del i det offentlige liv og foretage helhedsvurderinger på baggrund af kompetence, saglighed og viden. Bureaukrati-begrebet henviser altså i denne sammenhæng ikke til, at skolen *er* regelstyret, men til at skolens socialisationspraktikker er orienteret mod legitim produktion af almene og universelle regler for en hel samfundsmæssighed. *Samfundskategorien* er således den helt dominerende kategori i 1970-materialet. Den refererer til barnets bestemte socialisering til et relativt stabilt omgivende samfund. Orienteringsundervisning, hvor fagene historie, geografi og biologi samlæses, og lejrskole er de foretrukne måder at realisere samfundsorienteringen på. Der skulle foretages undersøgelser af lokalsamfund på blandt andet lejrskoler, og der skulle produceres for samfundet eksempelvis gennem U-landshjælp.³⁰ Pædagogikken refererer altså her til samfundet som en enhed, der eksisterer, og som eleverne skal lære at kende på et sagligt grundlag.



³⁰ Værebroskole 1977.

Faget orientering blev allerede introduceret med *Den Blå Betænkning* fra 1960³¹, som var undervisningsvejledning til folkeskoleloven fra 1958. Men kommunalt i Gladsaxe havde der længe været en kontekst, hvor faget orientering kunne vokse frem. Allerede i 1940'erne blev der åbnet op for emneundervisning, især i den eksamensfrie mellemskole.³² Ved hjælp af håndbøger i skolestuen skulle eleverne for eksempel lære at arbejde selvstændigt og dermed kæmpe for tilværelsen. Der bredte sig på denne tid en forhåbning og en tillid til skolens evner med henblik på at skabe fred. Man indførte på samme tidspunkt lejrskole i 3. fri mellem som et forsøg på at holde på eleverne i 3. og 4. fri mellem. Og i begyndelsen af 1960'erne indførtes erhvervspraktik og valgfag, og der blev anbefalet gruppearbejde. I lejrskolen, såvel som i ”emneuger”, formuleredes således også modbilledet til ren fag-undervisning og traditionel boglig skoleform gennem inddragelse af en bredere erfaringshorisont i skolens hverdag.³³ Men skolens bevægelse mod erfaringer og behov, der var genkendelige for børnene fra deres hverdagsliv i øvrigt, betød ikke, at læreren forsvandt ud af billedet. Der var tale om en udtalt lærer- og indholdsstyring alligevel. Emnearbejderne var på denne tid kollektive, planlægningen af projekterne var fælles med en stærk lærerstyring og –involvement, selvom arbejdet kunne være udlagt i elevgrupper.

Socialiseringens kollektive og offentlige dimensioner knytter sig i 1970 ydermere også til en *nationalkultur-kategori*, der grundlæggende er vævet sammen med *almene* kulturpolitiske markeringer om frihed og demokrati, som henter potens fra besættelsestiden. Her var det pædagogiske miljø en del af et bredere kulturpolitisk miljø, der kæmpede for at præge nationen med andet end autoritær kultur.³⁴ Lilleskolebevægelsen, som inspirerede pædagogikken på Værebroskole, var for eksempel et krigsbarn, der fødtes i 1949. Her ville man kombinere landsby-skolens menneskelighed med ”god, moderne pædagogik”,³⁵ så opdragelsen kunne bidrage til at skabe standhaftige, moderne og fornuftige mennesker, der var i stand til at forsvare humanismen og på længere sigt folkets velfærd. Også på Værebroskole ville man opdrage en ny generation til demokrati, hvilket jf. inspektøren H. Sidenius krævede et opgør med autoritær og uforstående opdragelse, således at børn kunne befries for snærende bånd.³⁶ Selve pædagogikken kredser derfor om at afgrænse en ny enhed i form af en tryk og demokratisk base, hvor-

³¹ Undervisningsministeriet 1960 og 1961.

³² de Coninck-Smith 1991:208-210.

³³ Lund 1976:72.

³⁴ Se Øland 2008 for uddybning af nationalkultur-kategorien.

³⁵ Himmelstrup 1972:15.

³⁶ Sidenius 1984:42.

fra man kan bevæge sig ud i verden. Man værner om klassen som enhed: det nære, det kendte og gamle er godt og ubetinget bedre som grundlag for tryghed og demokratisk dannelse, end det nye, ukendte og fjerne. Der er gennemgående et stærkt fokus på ”at høre til”. Der kæmpes eksempelvis for at holde klasser samlet i alle fag og for ikke at niveaudele i bestemte fag.³⁷ Klassen pointeres altså her som en naturlig organisme eller en hjemstavn. Hertil knyttes også forestillinger om enshed, som baserer sig på en vis uformalitet og hjemlighed: når alle er ens, kan det sociale liv fungere i kraft af uformelle processer, som alle kender til på et nærmest åndeligt-naturligt grundlag.

Samtidig med dette fokus på den samfundsmæssige (og nationale) helhed er socialisationspraktikkerne i 1970 også præget af kulturelle kategorier, der udtrykker et fokus på individuelle dannelsesprocesser af indre unik karakter. *Udviklingskategorien* afgrænser udvikling som et fænomen, der ikke umiddelbart lader sig reducere til noget andet. Udvikling forstås her som havende en egen rytme og en lang tidshorizont, der kræver den voksnes tilbageholdenhed, ligesom for meget sprog og planlægning potentielt er en trussel mod barnets udvikling, der betragtes som selvstændig og individuel. Det betones, at børn er konkrete væsener og ikke abstrakte pædagogiske fænomener. Men samtidig betones universelle behov, som kan opgøres i stadier – der refereres blandt andet til Piagets intelligentsænkning og Maslows behovspyramide.³⁸ Udvikling forstås altså som en naturlighed, der kommer fra barnets indre, og for at udviklingen skal kunne fortsætte i naturlig langsomhed, må barnets skærms af. Barnet må have de rette vækstbetingelser, relativt fri for voksnes sprog og indblanding. Denne kritik af den voksne udstrækker lærerne i øvrigt ofte til at gælde forældrenes såkaldt pylrede og pæne opdragertrang. Hermed tydeliggøres, at lærerarbejdet, som det velfærdsarbejde det er, analytisk kan forstås som et arbejde, der hele tiden reetablerer sig på en forskydning af grænsen mellem offentlig og privat. Lærerarbejdet indebærer altså en forestilling om barnets individualitet som et udeleligt og uafhængigt fænomen, som læreren har forstand på at udvikle i en sund retning. I lærer Kirsten Lunds notesbøger kan man således se, at hun i begyndelsen af 1970'erne lavede beskrivelser af de børn, hun arbejdede med. Der er opgørelser over 24 elever i ”3.b.” med angivelse af hvilke læsematerialer, de enkelte elever anvender. Udfor nogle elever står der mange materialer, mens der ud for andre elever ikke står et eneste. Kirsten Lund skriver lidt senere i samme notesbog³⁹:

³⁷ Værebroskole 1977:25-28.

³⁸ Lund & Brunn-Rasmussen 1973.

³⁹ KLS notesbog (3) efterår 1971-sommer 1972.

”Jeg har prøvet at vurdere, hvad man skal lægge vægt på, når man vil bedømme anvendeligheden af læsebøger for små skolebørn. Jeg har bestræbt mig på at lade bogen være udgangspunkt for mine overvejelser, men det har ikke været muligt for mig at fortrænge tanken om den store spredning, der inden for en klasse kan være i elevernes udvikling – både intellektuelt, sprogligt, psykisk, fysisk og socialt.”

Det, der her fremhæves, er netop udtryk for, at barnets individuelle udvikling, af lærerne, opleves at trænge sig på. Eleverne opfattes at have deres egen alsidige udvikling, og den er forskellig uanset hvad. Og her er en lærer, der hverken vil, eller synes hun kan, se bort fra det, når hun skal organisere læseundervisning. Børn er ikke pædagogiske fænomener, men mennesker med egen udviklingsrytme og egen tidslogik, hvilket termer om barnets modenhed og parathed (jf. Piaget) også udtrykker.

Kategorien om kropssans uddyber denne inkorporerede egenlogik. Denne kategori betoner kroppens egen rytmesans, dens forbundethed med jorden og den store naturs rytme. Sansning, leg og improvisation sættes i modsætning til sprog, ord og planlægning. Kroppen opskrives som en naturlig tilstedeværelse i verden, og børnene opfattes som en slags naturfolk, som læreren på nærmest etnografisk vis kan komme til at kende ved at lytte og se og få det frem, som børnene har i sig.⁴⁰ Børnene har fx rytmer, sange og cirkusnumre i sig – det drejer sig ”bare” om at finde det frem, og som en af lærerne siger: ”det drejer sig om at have energien til at finde det frem”.⁴¹ Jo længere naturligheden er gemt væk, jo mere energi skal der så at sige til for at bringe den frem. Lærerne fremtræder i denne sammenhæng som en urkraft. Barnets kropslige naturlighed i form af rytmesans pointeres også gennem sammenligning med ”negre”.⁴² Rytmiik defineres som naturlig, iboende og universel, mens mangel på rytmisk sans er kulturelt skabt, og i øvrigt ikke forekommer hos negeren og barnet, før en eventuel ”kulturel forstyrrelse” forekommer. Barnet ses også på andre måder som en helhed af fysiske og psykiske kræfter. Barnet tillægges sit eget personlige bevægelsesudtryk, og dette opfattes som information til læreren om barnets totale tilstand. Den ”hele sammenhæng” som kropssansen indgår i, udtrykkes eksempelvis således⁴³:

⁴⁰ Henriksen et. al. 1969:7.

⁴¹ Interview med Lotte og Poul Kærå september 2005.

⁴² Jf. Bernard Christensen i Himmelstrup 1972:75.

⁴³ Henriksen et. al. 1969:24.

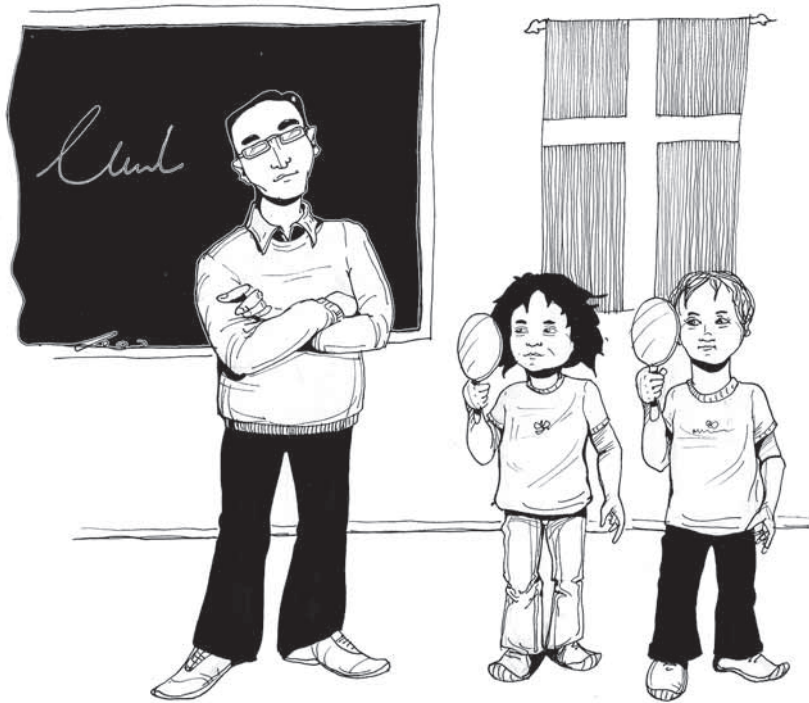
”Læreren har gode iagttagelsesmuligheder af det enkelte barn, da barnets sjælelige balance tit afspejler sig i bevægelsen. Vi ser, hvorledes det fysiske og psykiske hører nøje sammen, når man f.eks. iagttager stive, indadvendte og ængstelige bevægelser hos de generte børn, voldsomme og ukoordinerede hos de aggressive og frimodige og sammenhængende bevægelser hos de trygge. En klasse børn er en broget forsamling af platfødder, rundrygge, svajrygge, slappe bugvægge, hjulben, kalveknæ, børn med forskellige adfærdsvanskeligheder og selvfølgelig børn uden konflikter og nævneværdige skavanker.”

At barnets bevægelser ikke opfattes som helt igennem egensindige, ses af at også bevægelserne forstås i henhold til en stadietænkning. De toneangivende skolepædagoger taler for eksempel om såkaldt stadiægte bevægelses-aktiviteter, der skal harmonere med barnets indre motivering.⁴⁴ Hermed er der også lagt spor ud for en mulig skærpet planlægning af barnets udvikling.

Individuel viljesbestemt fornuftsudvikling og generel økonomisk rationalisering – progressive pædagogikformer 2005

Progressive pædagogikformer er i 2005 dimensioneret i en helt anden struktur. Den afgørende forskel er nu, at polerne i feltets struktur udgøres af en økonomisk-kulturel akse, hvor den økonomiske orientering er dominerende. Det betyder overordnet, at socialisationspraktikkerne fokuserer på akkumulering, generalisering og bogføring med henblik på altid at kunne konstatere, hvorvidt eleven bevæger sig fremad, og hvordan bevægelsen kan optimeres. Feltet trækkes nu i form af økonomiske logikker, men de er forbundet med et fokus på individets indre evne og vilje til fortsat dannelse. Vi skal nu se nærmere på enkelte kategorier i 2005-strukturen, nemlig *samarbejds-kategorien* og *personlighedsudviklings-kategorien*, idet de tilsammen kan illustrere økonomiseringen af de progressive pædagogikformer. Begge kategorier vil de fleste have en umiddelbar fornemmelse af ikke at være økonomisk orienterede, men analysen kan på baggrund af materialet forklare dem som sådan. Kontinuerlig og uendelig personlighedsudvikling er et stærkt dominerende træk ved projektarbejdet i 2005. Kategorien knytter sig i øvrigt tæt til andre økonomiske kategorier som ”tid”, ”tænkning” og ”arbejde”. I disse sammenknytninger betones det legitime i at planlægge, sprogliggøre og objektivere sig selv og arbejdet. I sammenligning med 1970-materialet bliver det for eksempel synligt i 2005-materialet, at det ”at være til” ikke bemærkes, hvis det ikke sprogliggøres og bringes på formel i stort omfang og gentagne gange. Dette kommer blandt andet til udtryk ved at eleverne vejledes i at kunne godtgøre, at de har tænkt *meget*.

⁴⁴ Henriksen et. al. 1969.



For at godtgøre tænkningen opfordres elever løbende til at nedskrive ”alt” hvad de tænker på i en logbog, ikke mindst så læreren efterfølgende kan slå op i logbogen og konstatere, om de har tænkt. Logbogen fremstår således som en slags ’forsikringspolice’, der minimerer risikoen for, at læreren underbetoner eller overser elevens indsats. Der er ingen retningslinjer for, hvad der skal stå i logbogen. Indholdet skal komme fra eleven selv, som derigennem beskriver sig selv og sin forholden sig til udførte og planlagte bedrifter gennem logbogens bekendelser. Hermed fokuseres der på den enkelte elevs personlighedsudvikling som et rationelt styringsfænomen, og der skabes hermed også en forventning om at man som elev, ved at fastholde sine planer i logbogen, kan og *bør handle rationelt* ud fra planerne. På den måde kan man sige, at der installeres et præstationsteknologisk instrument, hvor eleven selv bidrager til en vis læsning af adfærden, som er objektiveret i planer. Logbogen leder således et analytisk forhold frem – mellem elevens selv og elevens forhold til sig selv – gennem skriften.

En anden måde, elevens selvforhold bringes i fokus på, er ved hjælp af en kontrakt. Kontrakten indfører en forestilling om ligeværdige forhandlingspartnere, der frivilligt forpligter sig på det i kontrakten aftalte valg. Den kontrakt, der anvendes på Vester skole, er et fortrykt skema med syv overskrifter, nemlig: samarbejdspartnere, klasse-emne, delempne, problemformulering, underskrifter, æn-

dringer/tilføjelser af problemformuleringen og underskrifter (igen – hvis der foretages ændringer). Eleverne *skal* udfylde kontrakten, underskrive og bede læreren om at underskrive. Hermed er det officielt kodificeret, hvad arbejdet drejer sig om. Det er bogført i en slags offentligt register. Kontrakten kan på den måde forstås som et pædagogisk middel til myndiggørelse (empowerment), men fordi eleverne *skal* lave dem og underskrive dem som elever, kan man sige, at retten til frit at vælge, hvad man vil binde sig til, bindes med pligten til, som elev, at binde sig til sit valg. Dette ledes og foreskrives frem, for eksempel i følgende diskussion mellem to lærere og en elev:⁴⁵

JETTE: Har du følt, at I var bundet af de her kontrakter?

Karoline: Nogle gange.

PETER: Det skal man også være.

Karoline: Ja, selvfølgelig skal man det, når man har taget den beslutning, men alligevel er det sådan lidt ærgerligt, hvis der nu kom et eller andet emne, som jeg føler, at jeg godt har tid til, og så kan jeg ikke, fordi det er allerede nærmest for fastsat.

PETER: Jamen det kan du jo godt, hvis du er tidlig nok ude, og hvis du er så tidligt ude, at du sætter noget ned og så henter materialer hjem. Så taler vi om, at du er en måned i forvejen, når du begynder at hive materialerne hjem. Så opdager du det der. Så har du jo tid nok til at gå tilbage og snakke med konsulenten, eller hvad vi skal kalde læreren, og få det ændret og alligevel hive materialer og være klar til produktionsugen.

På denne måde etableres en hel rationalitet, der lægger op til at man forhandler og *handler logisk rationelt* på bestemte tidspunkter, samtidig med at man oparbejder en form for kontinuerlig fremsynethed, formuleret som et krav om at ”være tidligt nok ude”. Det er en helt gennemgående logik i alle observerede projektarbejder i 2005-materialet, at eleverne skal lære at kunne planlægge projektets fremtid. Tidsopfattelsen er altså her knyttet til en lineær udviklingstænkning og kontinuerlig rationalisering af planer. Det personlige og konstante udviklingskrav indebærer, at det næsten ikke forekommer, at eleverne tilkendes at kunne noget – parallelt med, at arbejdet aldrig konstateres at være færdigt eller perfekt. Eleven fastholdes ved dette konstante udviklingskrav som en art permanent spædbarn, der har behov for bestemte udfordringer for at udvikle sig sundt – og effektivt. Personligheden er samtidig blevet til indhold og genstand for didakti-

⁴⁵ Observation af projektarbejde om frihed på Vester skole, maj 2005.

ske overvejelser. Eleverne vejledes således meget i at tænke i, hvem de er, og hvem de skal arbejde sammen med for at få optimale udviklingsmuligheder. I den forbindelse er det helt centralt analytisk at kunne definere sig selv og andre elever som *rolle* og *type*, der i materialet knyttes til Gardners intelligestænkning.

Dette bliver tydeligt i forbindelse med samarbejdskategorien, som også kan opgøres i økonomiske termer i 2005. Generelt fremstår samarbejde her, som noget der bedst baseres på kendskab til hinanden, hvorfor det også fremføres, at det er sværere at arbejde sammen med nogen, man ikke kender så godt. Samarbejde har altså med afgrænsning af en gruppe, og etablering og reetablering af mere eller mindre lukkede kredsløb, at gøre. En helt gennemgående fortælling i projektgrupperne, for eksempel i forbindelse med fremlæggelse af projekterne, er, at der berettes om, hvordan samarbejdet i gruppen først var problematisk og svært, men siden blev problemerne løst (ofte uden specifikation), og enden var god. Konflikter i grupperne er der dog undervejs. Især opstår der en hel del friktion, når dygtige piger for eksempel udtrykker utilfredshed med at være kommet i gruppe med, hvad de opfatter som mindre dygtige drenge. Her sættes der ind med vejledning i, hvordan pigerne skal lære af de erfaringer, de gør sig i den gruppe, de nu er sat i, med henblik på at kunne vælge rigtigt i fremtiden, når det virkelig gælder, og når de selv kan vælge samarbejdspartner. Det aktuelle samarbejde kan altså tjene til at opnå erfaringer med, hvordan man senere kan ekskludere hinanden på legitim grund. Således fremgår det, at samarbejdets fokus er den enkelte elev, og hvad denne kan få ud af samarbejdet på kort og ikke mindst på lang sigt. Den enkelte elev skal orientere sig efter, og kunne argumentere for, hvilke andre elever, der kan bidrage med bestemte kompetencer, som eleven skønnes at have brug for. Læreren argumenterer sådan her i forhold til utilfrelse piger i en gruppe:⁴⁶

”For det I også skal lære af det her, det er det med at finde ud af: hvad er det jeg synes er svært i projektopgaven, hvad er det for en type jeg er? Er jeg god til at finde på, skal jeg have en som tænker ligesom mig? .. [...] .. Det er også det I skal bruge denne her uge til: at finde ud af, hvilken type arbejder jeg rigtig godt sammen med, og hvad er det, der er vigtigt for mig?”

På en mærkelig måde – og gennem beskrivelsen af egne og andres kompetencer – kommer drengenes tilstedeværelse således til at kvalificere pigernes erfaringer med projektarbejdet. Samarbejdskategorien kan altså karakteriseres ved en flydende inklusion-eksklusions-figur. Projektarbejderne bliver snarere til episodi-

⁴⁶ Observation af projektarbejde om frihed på Vester skole, april 2005.

ske og flygtige netværk, der altid kan afgrænses på ny med henblik på optimering. På lidt længere sigt er det uklart, om man er inde eller ude af fællesskabet, og det bliver på mange måder en selvstændig præstation at holde dét ud. Der er altså ikke nogen formel retfærdighedsinstans, der står for hensyntagen til de elever, som hele tiden falder udenfor fællesskaberne. Dette illustrerer en væsentlig forskel fra 1970-materialet, hvor læreren var en stærk og gennemgående gestalt, og hvor der var et fokus på almene, offentlige og universelle værdier i lærerarbejdet. I projektarbejderne i 2005-materialet, er lærerrollen på mange måder opløst, hvilket kommer til udtryk ved, at lærerne ikke opfatter sig som lærere, men ”kun som konsulenter”, når der er projektarbejde. At samarbejde kræver således en enorm abstraktionsevne af eleverne. Eleverne skal kunne se sig selv som udskiftelige punkter og kompetencer i en foranderlig struktur.

Men skolegangsfeltet i 2005 er ikke kun trukket i retning af økonomien. Også de kulturelle produktionsfelter trækker i skolegangsfeltet. Dette ses tydeligst af den ændrede betydning som *nationalkulturkategorien* har i den ændrede struktur i 2005. I 1970 var kategorien som beskrevet et bureaukratisk og alment kulturpolitisk fænomen, mens nationalkultur i 2005 dimensioneres som et kulturelt fænomen. Her drejer nationalkultur-kategorien sig om elevens sans for individuel tilpasning til projektpædagogikkens kulturelle enhed, det vil sige om *individuel viden om og indgroet fortrolighed med* fortællingen om en vestlig national-kultur og dens indskrevethed i udviklingen af demokratiet, frihedsrettigheder og menneskerettigheder. Nationalkultur-kategorien er altså blevet spidsfindiggjort: den refererer nu endnu mere til indre unikke værdier og dannelse, erhvervet gennem lang tids socialisering. Projektpædagogikkens indhold guides frem i relationer mellem lærere og elever gennem vejledning og diskussion. Lærerens dialogiske håndtering af stoffet bliver i den sammenhæng central og her viser det sig, at faglighedsfelter som religion, kultur, samfund og historie indgår som kanoniserede elementer i alle observerede projektarbejders faglighed. Således er projekter, der kredser om frihedsrettigheder, menneskerettigheder og sammenligninger af kulturelle og samfundsmæssige forhold på tværs af landegrænser, centrale. Skolens kulturelle og nationale dannelsesopgaver fremtræder således stærkt i projektarbejdet. I 2005 bliver det nationale fællesskab, der baserer sig på demokrati, til faglige diskussionsspørgsmål i projektarbejdet. Dialog som en demokratisk praksis, som en universel ide eller kollektiv praksis, der inkluderer alle uanset baggrund og tidligere socialisering, er nedtonet. Demokrati fremstår snarere som et (lokalt og nationalt) kulturelt standpunkt, som projektarbejdet skal bære videre i form og indhold.⁴⁷

⁴⁷ Se i øvrigt Øland 2008 for uddybning af nationalkultur-kategoriens transformation.

Progressiv pædagogik og uendelig moderne rationalitet i velfærdsstatens billede

Analyserne tyder på, at de velfærdsstatslige progressive pædagogikformer over tid ophober rationelle grunde og desuden forudsætter og skærper kravet om elevens fornuftige engagement i planlægningen af egen og fælles fremtid. Progressive pædagogikformer i form af kategoriseringspraktikker kan på denne måde forstås som former for dominans, der medvirker til at forny og stabilisere en social orden. Pædagogikkens transformation har stået i en gensidig relation til magtfeltets og velfærdsstatens produktion af en liberal orden, først af *ideologisk-universalistisk* karakter (men baseret på økonomisk vækst), siden også af mere entydig *økonomisk* karakter.⁴⁸ Det ser ud til, at økonomiske logikker, gennem statssanktionering, gradvis funktionaliserer og reducerer skolegangsfeltets kulturelle, almene og samfundsmæssige produktion til økonomisk produktion. Omsorgsmagten forsvinder ikke, men transformeres og spidsfindiggøres. Samfundets vidensbaser, som eksempelvis psykologien, der producerer viden om det universelle menneskes udviklingsmuligheder, bliver den velfærdsstatslige styrings samtalepartner både med henblik på selvkritik, selvundersøgelse og selvfornyeelse. Den moderne rationalitetsdiskurs, som velfærdsstaten og progressive pædagogikformer er indskrevet i, antager, at handlinger kan og bør foreskrives ved hjælp af videnskabelig, sociologisk og psykologisk indsigt, hvilket kan sammenfattes som en form for teknokratisk rationalisme.⁴⁹ Konkret betyder det, at de progressive pædagogikformer er intensiveret. Selve opdragelsesproblematikken, som omkring 1970 primært var et forhold mellem lærer og elev, er nu blevet en væsentlig del af elevens selvforhold. Omkring 1970 kunne eleven i kraft af sit forhold til pædagogikken, lærerne og skolen, forvente at blive opfattet som et udeleligt individ: uafhængigt med egen rytme og fornuftig udvikling i de frizoner, som stadietænkningen momentant frembragte. Samtidig skulle der ydes omsorg for, at barnet fik de bedste udviklingsbetingelser. Omsorgsmagten er i 2005 flyttet ind i elevens selvforhold, og individet kan på denne måde opfattes som divideret, hvilket muliggør forestillingen om, at eleven individualiserer sig selv gennem objektiverings- og subjektiveringsprocesser. Eleven skal først og fremmest udvikle sig selv og danne et forhold til sig selv.

Hermed er der også sket et skred i de progressive pædagogikformers syn på individet, dets frihed og fornuft. Fra at vægte det universelt frie individ, der som fornuftigt artsvesen har mulighed for endnu højere selvrealisering gennem skolegang, indenfor en traditionel liberal demokratisk tradition, er synet på indivi-

⁴⁸ Jf. Christiansen & Markkola 2006:21; Campbell & Pedersen 2005.

⁴⁹ Callewaert 2007:255-257.

det nu transformeret til at vægte, at individet *kan blive frit* med viljens praktiske hjælp og analytisk selvindsigt indenfor en avanceret liberal tradition. Frihed er blevet til et projekt og en strategisk praksis, der bør planlægges. Den almene og kollektive projekttænkning fra 1970 er i 2005 transformeret til et mere entydigt krav om uophørlig individuel projektering af fremtiden koblet med en individuel forpligtelse på at yde optimalt af hensyn til nationen i den globale konkurrence. Samtidig er skolen som institution, og læreren som lærer, i 2005 mindre accentueret, og eleven refererer mere direkte til en større markedssammenhæng uden skolen og læreren som nødvendigt mellemlid. Velfærdsstatens og progressivismens indbyggede modernitetsidealer om en rationel og intellektuel tilrettelagt orden er pålagt individet, som samtidig må finde sig i at blive kortlagt, og skulle kortlægge sig selv, i bestræbelsen på at sikre livets nyttiggørelse. På denne måde har artiklen vist, hvordan progressive pædagogikformer har forfinet og forandret samfundets individualiseringsformer. Artiklen har desforuden leveret stof til den fortsatte diskussion af, hvorvidt de sociale og pædagogiske antagelser om det selvstyrende fornuftige individ, og anti-autoritær liberal styring op gennem 1900-tallet, netop muliggør, at avancerede liberale markedrelationer gennemføres uden meget besvær i den offentlige skole. Lader det sig gøre fordi fornufts- og udviklingstænkningen på en måde forekommer så bekendt, uanset at velfærdsstatens organisering og målsætninger, og dermed betydningen af fornuft og udvikling, er forandret?

Referencer

- Arnesen, Anne-Lise & Lundahl, Lisbeth (2006): Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, No. 3, July 2006, pp. 285-300.
- Arvidsson, Håkan (2007): Skandinavisk modernisering – särdrag och likheter. I: Alsmark, G.; Kallehave, T. & Moldenhawer, B.: *Migration och tillhörighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*, pp. 23-52. Stockholm: MAKADAM-förlaget.
- Bourdieu, Pierre (1998) [1989]: *State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2005) [2001]: *Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på Collège de France 2000-2001*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2006) [1983]: Kapitalens former. I: *AGORA. Journal for metafysisk spekulation*, nr. 1-2, 2006. Temanummer om Pierre Bourdieu, s. 5-26. Oslo: Aschehoug.
- Broady, Donald (1979): Progressivismens rötter. I: *KRUT* 10, maj 1979.
- Buus, Henriette (2001): Velfærdsstatens kvindeliv – etablering, udvikling, afvikling? I: *Kvinder, køn & forskning* nr. 2/2001, pp. 69-78.
- Callewaert, Staf (1998): Uddannelsesfilosofi, Frankfurterskolens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi. I: Bjerg, J. (1998): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, pp. 453-479. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, Staf (2007): Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I: Andersen, P.Ø; Ellegård, T. & Muschinsky, L.J. (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, pp. 253-270. København: Hans Reitzels Forlag.
- Campbell, John L. & Pedersen, Ove K. (2005): *Dansk institutionel konkurrenceevne i den globale økonomi*. Udarbejdet for FTF.

- Christiansen Niels Finn & Markkola, Pirjo (2006): "Introduction", in *The Nordic Model of Welfare. A Historical Reappraisal*, af Niels Finn Christiansen, Klaus Petersen, Nils Edling & Per Have (red.), pp. 9-29. København: Museum Tusulanum Press.
- Darling, John & Nordenbo, Sven Erik (2003): Progressivism. I: Blake, Nigel et. al. (eds.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, pp. 288-308. Blackwell Publishers Ltd.
- de Coninck-Smith, Ning (1991): Folkeskolen i krig og fred 1938-1948. I: *Gladsaxebogen III*, pp. 207-222. Udgivet af Historisk-topografisk Selskab for Gladsaxe Kommune i samarbejde med Gladsaxe Kommune.
- de Coninck-Smith, Ning (2006): Børn, leg og demokrati. Et bidrag til formgivning af dansk barndom 1943-1960. I: Sørensen, Anne Scott & Jerlang, Martin (red.): *Kultur uden centre*, pp. 90-107. Århus: Forlaget Klim.
- Durkheim, Emile & Mauss, Marcel (1963) [1903]: *Primitive classification*. The University of Chicago Press.
- Henriksen, Spæt; Kærå, Lotte; Kærå, Poul & Schönemann, Villy (1969): *Børn i 1. og 2. klasse. Rapport fra et 4-årigt arbejde i Den lille skole*. Foreningen Unge Pædagoger. Unge pædagogers pædagogiske serie A3, redaktion: Finn Held og Spæt Henriksen.
- Himmelstrup, Kaj (1972): *Lille skole – hvad nu? Hvorfor er den forkætrede lilleskole så livskraftig? Er den et luksusreservat for en ny overklasse eller viser den vej mod en ny og mere menneskelig skole?* København: Lindhardt og Ringhof.
- Hultqvist, Kenneth (2004): 'Fremtiden' som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I: Krejler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, s. 159-189. København: Hans Reitzels forlag.
- Juul, Ida (2006): Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken. I: *Uddannelseshistorie 2006*, 40. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, pp. 72-99.
- Keldorff, Søren (1996): *Tæt på en gruppe. En projektgruppes besvær og succes*. Gistrup: Edition Edupax.
- Lebaron, Frederic (2003): Pierre Bourdieu: Economic models against economism. I: *Theory and Society* 32, 2003, pp. 551-565.
- Lund, Kirsten (red.) (1976): *Årgang 58/59. Skoleforløb m.m.* Fortalt af os selv og redigeret af Kirsten Lund. København: Fremad.
- Lund, Kirsten & Bruun-Rasmussen, Ole (1973): Behovspyramiden – en model af hvad vi har brug for. I: Sidenius, Jakob; Kirsten Lund; Bente Sidenius; Ole Bruun-Rasmussen og Henrik Sidenius (red.): *Dit barn skal i skole*, pp. 60-63. København: Forlaget Forum.
- Muschinsky, Lars Jakob (1991): Om mellemlagslivet og dets naturalisering. Upubliceret arbejds-papir, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Muschinsky, L.J. (2004): På sporet af 1968-pædagogikken. I: *1968 – dengang og nu*, pp. 283-306. Interview med Lars Jakob Muschinsky. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Nørgaard, Ellen (1977): *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestrebelse inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Nørgaard, Ellen (2005): *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Petterson, Lars (2003): Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse. I: Selander, Staffan (red.): *Kobran, nallen og majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola og skolforskning*, pp. 359-373. Stockholm: Liber Distribution.
- Raffnsøe, Sverre (2008): Prekær velfærd. I: Sløk, C. & Villadsen, K.: *Velfærdsledelse. I den selvstyrende velfærdsstat*, pp. 249-271. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rigné, E.M. (2007): Människan som ett rov för sina känslor – om styrning genom konstituering av emotionalitet. I: Lövgren, S. & Johansson, K. (red.): *Viljan att styra. Individ, samhälle och välfärdens styringspraktiker*, pp. 215-237. Lund: Studenterlitteratur.
- Sidenius, Henrik (1984): Børn og voksne sammen. I: Andersen, F; L. Roos; H. Sidenius: *Kan man klippe i vand?* pp. 40-47. Danmarks Radio og Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1960 & 1961): *Undervisningsvejledning for Folkeskolen I & II*. Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansud-

- valg. Betænkning nr. 253, 1960 & Betænkning nr. 297, 1961. Kaldet ”Den Blå Betænkning”.
- Værebroskole (1977): *Værebroskole 1977/1978: Sådan hænger det sammen*. Skrevet, tegnet og samlet af folkene på Værebroskolerne, nov. 1977.
 - Øland, Trine (2007a): *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*. Ph.d. afhandling, Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
 - Øland, Trine (2007b): Om pædagogikkens underfundige badutspring i velfærdsstatens billede. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 4/2007, s. 38-49.
 - Øland, Trine (2008): Nationalkulturel socialisation og universalismens glasur. Om forskelskategorier i pædagogik. I: Lippert-Rasmussen, Kasper & Holtug, Nils (red.): *Kulturel diversitet: muligheder og begrænsninger*. Under udgivelse.
 - Österlind, Eva (1998): *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 75.

Oprindelig utrykt materiale

- Interview med Poul og Lotte Kærå om Værebroskole mv., København september 2005.
- Kirsten Lunds notesbog (3) efterår 1971-sommer 1972.
- Observationer af projektarbejde om frihed på Vester skole, København april og maj 2005.

Trine Øland, f. 1968, er cand. mag. i pædagogik og samfundsvidenskab 1997, Ph.d. i pædagogik 2007 på afhandlingen *Grænser for progressive pædagogikformer*, Københavns Universitet, adjunkt ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet, ansat med Post. Doc.-midler fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation på projektet ”Fremtidens rationale mellem planer og kanoner. Kulturhistoriske antagelser om individ og fremtid i dansk skolepædagogik 1945-2008.” Hendes forskning drejer sig primært om pædagogisk sociologi, pædagogik som praktisk epistemologi og forskningsmetodologi. Øland studerer pædagogikformer som sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker i relation til historisk bestemte klassestrukturer, magtdifferentiering og organisering af magt i moderne stater. Aktuelle publikationer udover Ph.d.-afhandlingen er kapitlet: *Det registrerede og det væsentlige – om former for anerkendelse (2007)* i antologien *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, red. af Peter Østergaard Andersen m.fl. (Hans Reitzels forlag), og kapitlet: *Sammenligningens væsen. Lærestykker fra forskningspraksis (2007)* i antologien *Migration och tillhörighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*, red. af Gunnar Alsmark m.fl. (Makadam forlaget).

