

Bjørn Hamre

ph.d. i pædagogik og historie,
adjunkt, DPU, Aarhus Universitet

Individualiseret socialitet som *elevideal*

i skolens testpraksisser



”Y er en faglig dygtig pige, hun er arbejdsom, målrettet og pligtopfyldende, men med udfordringer, der naturligt kommer på 7. klasses trin, og især på de kommende klasses trin, hvor vi arbejder mere og mere projektorienteret, i grupper osv., er det utroligt svært for Y at administrere arbejdet. Det sociale i gruppearbejdet fylder utroligt meget, både for Y og dem hun arbejder sammen med”.

Skolens testpraksisser omfatter mere end blot måling af konkrete faglige mål. Test- og andre dokumentationspraksisser i skolen og i specialundervisningen afslører nemlig, hvilke forestillinger samfundet gør sig om den enkelte elevs individualitet. Artiklen argumenterer således for, at testpraksisser må iagttages som langt bredere end blot måling af faglige resultater. Disse praksisser kan nemlig også ses som udtryk for samfundets måling og evaluering af elevers egnethed som skolesubjekter ikke alene fagligt, men også socialt og personligt. Dokumentationspraksisser ses i artiklen som udtryk for handlinger der er med til at skabe de elevsubjekter, der til en given tid anses for samfundsmæssigt ønskværdige. Med baggrund i et udvalg af de testpraksisser, der findes i dokumenter i skolepsykologiske journaler, vil jeg i artiklen argumentere for, at skolens forståelse af det sociale har forskudt sig fra en forståelse af socialitet som værdier om fællesskab og solidaritet mod en forståelse, der i højere grad retter sig mod individuelle forståelser af kompetencer, der anses som nødvendige at besidde for at håndtere skolens modsatrettede krav til elevers evne til at mestre socialitet.

Inden jeg uddyber, hvad jeg i denne artikel mener med testpraksisser, vil jeg kort udfolde citatet ovenfor som en del af en skoleudtalelse, der beskriver en piges vanskeligheder i skolen. Pigen har modtaget en diagnose og får i den forbindelse støttetimer inden for den almindelige folkeskole. Fagligt vurderes pigen at være lykkedes i sin arbejdsomhed, målrettethed og pligtopfyldelse – værdier, der stort set kunne beskrive kravene til individet i industrisamfundet. Men

pigen magter ikke det, jeg i denne artikel kalder kravet om den *individualiserede socialitet*, ligesom hun heller ikke magter kravene om at være administrator for egen arbejdsindsats. Disse forventninger til eleven er af nyere dato, og de skaber nye problemstillinger for den gruppe af elever, der i skoledebatten italesættes som udsatte, diagnosticerede eller inklusionsbørn. Fælles for den gruppe af børn er, at de positioneres som vanskelige i forhold til skolens forestillinger om socialitet. Gennem de senere år er der sket en markant vækst i forhold til elever, der får en psykiatrisk diagnose. En vækst der, af Søren Langager, er blevet beskrevet som en 'tsunami af diagnoser' (Langager 2014). Har denne vækst mon at gøre med en ændring i forestillingerne om det sociale betydning i skolen, og hvordan virker disse forestillinger mon ind på skolens mulighed for at virke inkluderende, kunne man passende spørge.

I denne artikel peges der, gennem eksempler fra dokumentations- og testpraksisser, på at forestillingerne om det sociale har gennemgået nogle grundlæggende forandringer siden 1970'ernes idealer om den frigørende pædagogik med de forestillinger om solidaritet og fællesskab, der særligt på det tidspunkt omgærdede skolens pædagogiske opgave (Herman 2003, Øland 2007). I dag har forestillingerne om det sociale forskudt sig til i langt højere grad at handle om den enkeltes evne til at mestre det sociale. Forestillingerne om det sociale knytter sig i mindre grad til noget uomgængeligt, der er givet på forhånd, og i højere grad til noget den enkelte elev selv forventes at etablere og være ansvarlig for. Artiklen bygger på min ph.d. afhandling, hvor jeg forskede i problemforståelser i skolen i forskellige historiske perioder (Hamre 2012). Afhandlingens genstandsfelt er problemforståelser og forskelssætninger af elever i almen- og specialpædagogikken, sådan som de træder frem i forskellige dokumentations- og testpraksisser. Her har jeg undersøgt, hvordan bestemte problemforståelser kan være med til at legitimere inklusion og eksklusion i skolen. Undersøgelsen blev gennemført som en kvantitativ empirisk analyse af skolepsykologiske journaler og artikler fra skoletidsskrifter. Når jeg i denne artikel behandler skolens testpraksisser, er det derfor ikke i den smalle betydning af fænomenet test, som vi ser

i behandlingen af nationale test eller i diskussionen om high- og low-stakes testing, men i en bredere betydning, der refererer til en samlet betegnelse for pædagogiske dokumentationspraksisser, der finder sted inden for feltet daginstitution og skole. En sådan bredere forståelse ses fx i en ny dansk forskningsantologi på området *Test og prøvelser – Oprindelse, udvikling, aktualitet* (Andreasen, Buchardt, Rasmussen og Ydesen (Red.) 2015) og i et nyt temanummer fra Pædagogisk Psykologisk tidsskrift *Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner* (Kousholt og Røn Larsen (Red.) 2015), der behandler test som fænomen i skolen og daginstitutionen. Begge udgivelser kan ses som en ambition om at nå en bredere forståelse af testningens samfundsmæssige betydning som dokumentationspraksis.

Artiklens analytiske tilgang er informeret af Michel Foucault, og dokumentation og testpraksisser ses således ikke som neutrale, men som en magtudøvelse, der producerer forskellige pædagogiske identiteter, som fx problemkategorier og specifikke pædagogiske tiltag. Aktuelle forestillinger om læring og socialitet sætter bestemte rammer for skolens inklusions- og eksklusionsprocesser. Forestillingen om socialitet og den betydning den har i skolen, har jeg kaldt 'problematismen af det sociale'. Problematismen er således en bestemt tilgang til at forstå den udbredelse det sociale har fået, og som positionerer elever som sociale subjekter. Efter nedenfor at have introduceret begrebet problematisering nærmere, beskriver jeg i det efterfølgende afsnit projektarbejdet og de problemstillinger, der i den forbindelse har været peget på. Herefter følger eksempler fra min egen forskning, hvor jeg viser hvordan: *Problematismen af det sociale* synliggør et fravær af social kompetence, hvordan *Kend dig selv – og din potentialitet som socialt subjekt* er blevet til et ideal, dernæst kommer afsnittene *Arbejdsmarkedets behov for det sociale individ* og *Skolens produktion af socialt kompatible individer*. I det sidste afsnit *Individualiseret socialitet som ideal* konkluderer jeg på baggrund af artiklens analyser.

Problematismen som metode

Dette afsnit har til hensigt at forklare, hvordan det sociale med baggrund i Michel Foucaults metode-

overvejelser kan iagttages som en problematisering. Problematismen som metode kan forstås som en syntese af to andre metoder; vidensarkæologien og genealogien, og i lighed med disse er problematisering opstået på grund af Foucaults refleksioner over sine analyser af forbrydelse, galskab og seksualitet m.m. (Howarth 2005). I tråd med Foucault handler problematisering som tilgang om at undersøge; hvorfor noget gøres til et problem, hvordan det gøres til et problem, hvordan problematiseringen er konstitueret og hvordan den legitimerer bestemte løsninger (Foucault 1985; Foucault 1997). Når det fx siges, at diagnosticerede børn mangler sociale kompetencer, afspejler det en bestemt tidstypisk opfattelse af socialitet, som har forskubbet forståelsen af socialitet som en værdi, der angår fællesskab og solidaritet. I stedet individualiseres spørgsmålet om socialitet, når det fx gøres til et problem, at børn og unge mangler sociale kompetencer. Som mange af Foucaults øvrige begreber handler også problematisering om, at der skabes skel mellem, at noget opfattes som normalt og andet som afvigende. Problematismen får således også betydning for, hvordan det enkelte subjekt konstrueres. Anders Fogh Jensen har i sin reception af Foucault fremhævet problematiseringernes forskellssættende betydning; Det at definere et fænomen som et problem er ensbetydende med at sætte et skel for, hvad der kulturelt og institutionelt kan iagttages som værende hhv. inkluderet og ekskluderet (Fogh Jensen 2005). Problematismen har således også betydning for subjektivering, dvs. de måder individer konstrueres på i forskellige kontekster som skolen. Uden på dette sted at skulle gå nøjere ind i Foucaults magt- og subjektforståelse kan vi groft referere at subjektet konstrueres gennem tre måder: Institutionelle adskillelsespraktikker, videnskabelige diskurser og i de former hvorpå subjekter reflekterer over sig selv, dvs. det Foucault kalder selvteknologier (Foucault 1982, 208).

Vender vi os mod pædagogikken, kan vi således identificere problematiseringer, de elevkonstruktioner de skaber og de løsninger de opstiller. Sådanne problematiseringer kan også identificeres i skolens test- og dokumentationspraksisser. Problematismen som metode kan dreje sig om at forstå, hvordan forskellige løsninger til problemer er opstået, og hvordan

disse løsninger baserer sig på bestemte problematiseringer (Foucault 1997, 118-119). Problematiseringen af socialitet udgrænser nogle former for adfærd som problemadfærd, fx impulsstyret, psykosociale vanskeligheder eller manglende empati for sine omgivelser. Pædagogiske metoder som trin-for-trin eller konfliktløsning kan sigte på at genpositionere eleven som socialt acceptabel alt efter hvilken form for adfærd, der vurderes som problematisk. Hvis vi opsummerer, kan vi derfor slutte at problematiseringer fungerer således: 1) Som svar på skolemæssige og kulturelle fænomener, som fungerer ledende i forhold til, hvad der kan inkluderes og ekskluderes i skolen i bestemte perioder, 2) som noget der producerer bestemte løsninger i forhold til det, der ses som problematisk og 3) som et begreb der producerer bestemte forestillinger om, hvad der er en egnet elev og udgrænser andet som ikke-egnethed (Hamre 2012, 48).

Artiklens empiri bygger dels på 45 skolepsykologiske journaler fra Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune og dels på 125 artikler fra Folkeskolen og Pædagogisk psykologisk tidsskrift. En af forskellene på de to materialetyper er, at hvor tidsskrifterne tematiserer aktuelle forestillinger om skolen og eleven, så indeholder journalerne viden om, hvornår elever i skolen vurderes problematiske i skolens testpraksis. Journalerne indeholder tre typer af dokumenter, der hhv. har en problemløsnings-, videnskabeligt legitimerende eller handlingsanvisende funktion (Hamre 2012, 93). I denne artikel ses journalerne som en samlet del af skolens testpraksis. Her forstår jeg således test i en bred betydning, dvs. i de skolemæssige sammenhænge, hvor skolens professionelle udarbejder en skriftlig dokumentation, der tester elevens egnethed som skolesubjekt. Denne brede forståelse ligger i forlængelse af artiklens Foucault informerede blik. Her er test og undersøgelse ikke udtryk for objektive blikke på eleven, men udtryk for bestemte videnskabelige diskurser, der påvirkes af aktuelle samfundsmæssige dagordner, der fx sætter normer for, hvilket elevsubjekt, der anses som ønskværdigt i skolen. Dette blik på testning er ligeledes informeret af en konstruktivistisk tilgang til dokumentanalyser (Mik-Meyer 2005; Engebretsen 2006). Jf. ved denne tilgang er dokumenter ikke neu-

trale, men 'gør noget' ved deres kontekst. Det betyder således, at dokumenters problembeskrivelser fx påvirker lærerens didaktik og elevens selvforståelse. Dette konstruktivistiske greb, i forlængelse af artiklens Foucault informerende blik, betyder at test og andre dokumenter i skolen medvirker til at producere elevens subjektivitet.

Således informeret af den konstruktivistiske tilgang til dokumenter foretog jeg en kvantitativ dokumentanalyse. Første fase bestod i en registrering og analyse af journaler med henblik på udvikling af tematiske ledetråde, anden fase førte til udvælgelse af centrale artikler og temaer med afsæt i fase 1, og derefter blev der i tredje fase foretaget en samlet konstruktion af problematiseringer gennem sammenholdelse af de to materialetyper. Dette ledte til konstruktionen af problematiseringen socialitet (Hamre 2012, 155). Inden jeg præsenterer den konkrete analyse af testpraksisser vil jeg i det følgende afsnit synliggøre, hvordan projektarbejdet i skolen ligeledes har betydning for den måde det problematiseres på i skolen.

Projektarbejdet som forskellssættende magtudøvelse

Gruppe- og projektarbejde forbindes mest med 70'ernes kritisk frigørende pædagogik, hvor begreber som deltagelse, demokrati og solidaritet betones. Derfor kan det synes at være et paradoks, at eksemplerne fra journalerne viser, at projektarbejdet og lignende løsere undervisningsformer skaber problemer for en bestemt gruppe af elever. Det kan handle om, at projektarbejdets sociale dimension udfordres, når individualisering slår igennem i skolen. Ifølge forfatterne bag bogen "Pædagogikken og kampen om individet" blev individualisering den nye normalitetsdiskurs, der i 00'erne slog igennem i alle niveauer i uddannelsessystemet, trods den frigørende pædagogiks idealer, som de tidligere kom til udtryk i fx projekt- og gruppearbejdet (Krejsler 2008). Pædagogiske praksisser som evalueringer, logbøger og projektarbejdsformen satte dagsordenen for, hvordan den enkelte skulle positionere sig som skolesubjekt. "Forestillinger om individualitet og autonomi indgår her som uhyre produktive elementer, når det enkelte individ skal lære at opfatte det, som han forventes at gøre, som havde han selv

valgt at gøre det (Krejsler, 2003/2001)." (Krejsler 2008, 68). Ifølge forfatterne bag bogen var projektarbejdsformen egnet som tidstypisk styringsmekanisme, fordi den forenede det offentlige med det private og det faglige med det personlige i sin måde at virke på. Med sin karakter af selvbestemmelse og autonomi for individerne blev udøvelsen af magten mindre synlig for deltagerne. Som med projektarbejdet har gruppearbejdet et indbygget dilemma i sig mellem den alternative pædagogiks frigørende idealer og disciplinering til arbejdsmarkedet. Et dilemma der, ifølge Klaus Nielsen, har bevirket, at man kan tale om gruppearbejdets 'skjulte læreplan' (Nielsen 2008, 131). Dilemmaet består i, at gruppearbejdet på den ene side vægter den alternative pædagogiks idealer om autonomi og samarbejdsevne, men at gruppearbejdet samtidig er forankret i en institutionel og samfundsmæssig ramme, der skal skabe fleksible og funktionelle sociale individer, der kan løse opgaver på et omstillingsorienteret arbejdsmarked. Hvor gruppearbejdet legitimeres gennem sit ophav i en frigørende pædagogisk tradition, fungerer det i praksis som en magtudøvelse, der disciplinerer eleverne i en individualitet, hvor de gøres 'fleksible' til arbejdsmarkedet. Analyserne peger på, at elever positioneres som fleksible og sociale individer.

Betydningen af socialitet kan ses som funktion af det Anders Fogh Jensen har kaldt *projektdispositivet* som et styringsrationale, der karakteriserer måden, hvorpå mennesker indgår i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Fogh Jensen 2005). I denne dispositivs logik er industrisamfundets bånd i det postmoderne samfund afløst af passagen som en ny norm – en frihed – den enkelte må lede sig selv i forhold til. Passagen som symbolik betyder, at man som individ hele tiden befinder sig mellem ting, fx passerer mellem forskellige projekter. I lighed med de nævnte skoleanalyser bliver projektet "en kanal, hvor privatsfæren og arbejdssfæren løber over i hinanden." (Fogh Jensen 2005, 302). "Problematismen af projektet er svaret på spørgsmålet: Hvordan sikre stadig hurtigere fornyelse? Projekt og netværk er den sociale håndteringsmodel, der opleves som permanent passage og fleksibilitet" (Fogh Jensen 2005, 304). I skolens gruppe- og projektarbejder bliver det socia-

les betydning synligt. Det er her, at eleven ventes at transformere sig som socialt subjekt. Følges Fogh Jensens overvejelser om projektdispositivet, bliver dets således af afgørende betydning at kunne begå sig socialt – i skolen og i samfundet – stedse at kunne bevæge sig mellem passager. Det sociale subjekt er det subjekt, der mestrer at bevæge sig mellem projektet og grupper.

Problematismen af det sociale – fraværet af social kompetence

Min forskning i dokumenter fra skolen og specialpædagogikken viser, at det sociale er blevet en tidstypisk måde at tale om eleverne på, der forløber parallelt med det faglige. Dokumenterne udgør en del af en skolepsykologisk testpraksis, der handler om, at elever vurderes problematiske som sociale subjekter. Egnetheden som socialt subjekt testes ofte i forbindelse med elever, der har en diagnose. Her ses det fx, at elever forventes at demonstrere selvkendskab og indgå i et socialt samspil, hvilket kan indbefatte kompetencer til at kunne afkode gruppens og klassens fællesskab. I de skolepsykologiske journaler ses det, at det sociale roses, når det er der, og det beklages, når det er fraværende. 'Det sociale' indgår på en række niveauer i testpraksisserne: I konkrete vurderinger af elevens egnethed, som led i et argument for at en elev skal visiteres til specialundervisning og som et forventeligt output for den enkelte elev og fx som eksplicit del af curriculum på specialskolerne. Det fremgår fx af punkter i dokumenterne såsom beskrivelse af sociale/emotionelle funktioner hos eleven/klassen, status: socialt samspil (som led i en individuel undervisningsplan for en elev) etc.

De forskellige afarter af det sociale i testpraksisserne viser det *sociale som en problematisering*, hvor de professionelle oplevelser, erfaringer og iagttagelser i dokumenterne knyttes til overvejelser om socialitet, og at det sociale på tværs af disse praksisser udgør et gennemgående blik på eleven i såvel almen- som specialpædagogikken. At det er en problematisering betyder også, at der sættes forskelssætninger op mellem acceptabel og mindre acceptabel adfærd i skolen. Hvordan fremtræder det sociale da i testpraksisserne, og hvordan fungerer det forskelssættende i forhold til eleverne? I normalskolen træder betydningen af det

sociale tydeligt frem i forbindelse med elever, der er diagnosticeret med ADHD og Aspergers Syndrom. De har nemlig langt sværere ved at honorere skolens forventning om være sociale individer og risikerer derved langt nemmere at fremstå som mislykkede sociale subjekter, uanset deres øvrige faglige kunnen. I indledningen til artiklen mødte vi pigen med diagnosen, der havde svært ved at håndtere de sociale krav. I den samme skoleudtalelse søges der, på baggrund af vurderingen, om ekstra ressourcer til pigens skolegang:

"Jeg anser det derfor indeholdende store problematikker for Y at kunne fortsætte på en almindelig folkeskole uden ekstra ressourcer til at hjælpe hende igennem både hverdagen og projekter. Sociale funktioner: Hvordan fungerer eleven i sociale sammenhænge, i frikvarter, leg og i spisesituationer? Y vil utroligt gerne være en del af sociale sammenhænge, men har meget svært ved at knytte bånd til mere en én, højst to veninder (...) dette er også gældende for de voksne der er omkring Y. Y har svært ved at navigere i de sociale grupper i skole-sammenhænge og bliver nemt distraheret og kommer i konflikter med de andre" (3.8,35).

Testningen af elevens kompetence til socialitet vurderes ikke kun i forhold til klasserummet og undervisningssituationen, men omfatter en samlet bedømmelse af eleven som socialt subjekt, hvilket i ovenstående tilfælde handler om at kunne navigere i fællesskabet. Elever iagttages som sociale subjekter i dokumentation, og det ses således, at nogle elever positioneres som socialt problematiske, når de skal orientere sig i skolens komplekse strukturer. I specialundervisningen og på specialskolerne tages der helt konkret hånd om dette gennem faget 'socialfag', hvor eleverne kan træne sociale færdigheder og således gøre sig bedre i stand til at honorere kravene til socialitet. Spørgsmålet om socialitet er således også noget, der indgår i specialundervisningens evalueringspraksis.

Kend dig selv – og din potentialitet som socialt subjekt

Kend dig selv! - er blevet et imperativ i skolen, og det betyder, at manglende selvindsigt er medlegitimeren-

de for eksklusion. Analysen af dokumenterne viser, at sociale kompetencer og spilleregler er et tilbagevendende punkt i skolens forestilling om det sociale subjekt. Forestillingerne om dette subjekt omfatter evne til samarbejde, at kunne læse de sociale spilleregler i klassen, at kunne indgå i dialog med de voksne og at kunne indgå i gruppearbejdet. Elevers problemer iagttages og spottes i den sociale problematiseringslogik, fx som her i en udtalelse fra en børnehaveklasseleder:

"For mig at se er det som Y har brug for at lære "spilleregler" for at danne nye venskaber, i leg og samvær i gruppen. Hun skal lære at hun er god nok, men at andre også har en mening om tingene, og at man nogle gange må gå på kompromis. Hun er krævende når vi laver opgaver, for hun skal hele tiden bekræftes. Hun skal lære at stole på sig selv, og måske også søge hjælp hos andre børn. Hun skal lære at spille spil med nogle faste regler, uden at snyde." (3.7,41).

Den sociale problematisering betyder, at elever positioneres i en lærende position i forhold til det sociale med risiko for udelukkelse, når dette ikke mestres. Den sociale problematisering omfatter et blik på et subjekt, der vurderes efter selvværd, behov for anerkendelse og evne til at kunne udvikle sig i sociale relationer. Det ses af dokumenterne, at det sociale er blevet et parameter for, hvornår man er lykkedes i skolen. Som socialt subjekt må eleven være i stand til at forholde sig reflektivt til sig selv og den anden i en relation, både når det drejer sig om eleven og læreren. I pædagogisk psykologisk vurdering hedder det om en dreng, at: "Han kan overhovedet ikke indgå i en samarbejdsrelation med de andre børn." (3.7,48). Den sociale problematisering betyder, at eleven er partner i samarbejdsrelationer – at løse opgaver i et fællesskab bliver en samarbejdsrelation. Af de pædagogiske psykologiske evalueringer af børnene ses det, at det sociale er en optik, hvor igennem eleven iagttages og testes, og hvorfra forskelle konstrueres. Det sociale som felt indgår i de professionelle testpraksisser og som del af det blik, der spotter børn i vanskeligheder. Social kompetence er omvendt noget, der vurderes højt i skolen, hvilket ses af journalerne.

Arbejdsmarkedets behov for det sociale individ

I tidsskrifterne problematiseres det sociale betydning i skolen som svar på imødekomme af erhvervslivets behov. Hvor journalerne afspejler problematiseringen af det sociale som noget, der mangler, så problematiseres det sociale i artiklerne ofte i en ubetinget positivitet, som en positiv løsning på en række spørgsmål, som det fremtidige samfund tænkes at måtte forholde sig til. Fx bliver skolens arbejde med at udvikle sociale kompetencer til svaret på arbejdsmarkedets behov for fleksible personligheder, der evner at arbejde i teams og løse opgaver selvstændigt. Det sociale problematiseres desuden som metode til at uddanne demokratiske medborgere, der forstår at kommunikere lyttende og optræde empatisk, dertil er det sociale et svar på en uro, som nødvendiggør, at metoder som trin-for-trin bringes i spil og subjektiverer eleverne (og særligt de urolige) til at være bevidste om sociale adfældsregler, kommunikation eleverne imellem og i det hele taget skabelsen af en social kultur i klassen. Den sociale problematisering drejer sig (netop) ikke om en genkomst af værdier som solidaritet og fællesskab, men om individuel kvalificering i betydningen: At kunne skabe sig selv gennem en individualiseret socialitet, der er omsættelig.

Det sociale betydning fremstår som en problematisering af forhold, der grundlæggende ikke opponeres imod, dvs. det optræder som grundlæggende forudsætning for, hvordan pædagogik og pædagogisk arbejde bør indrettes og som en måde, som dette arbejde må orientere sig imod. Fx problematiseres det sociale af erhvervslivet som noget, der udelukkende kan komme skolen og eleverne til gode. I en udtalelse fra Novo Nordisks direktør hedder det, at: "Danske unge skal adskille sig fra jævnaldrende indere og kinesere ved at besidde den for skandinaver unikke evne til at indgå i team – uden at miste evnen til kritisk stillingtagen og faglige ageren" (Krogsgaard, FS 20-tema 2006 (særnummer), 58). Samarbejdsånd positioneres i artiklen som en nødvendighed i skolen, for at Danmark kan bevare sin position som videnssamfund i globaliseringen, hvor der er hård konkurrence fra lande med lave produktionsomkostninger. Samarbejdsånden bliver som målet for skolens produktion af elever, der kan sikre landets fremtid, kombineret med faglighed

forstået som opprioriteringen af de naturvidenskabelige fag i skolen. En lignende problematisering af det sociale kan læses i et interview med Dansk Industris uddannelseschef, som sidestiller de sociale kompetencers betydning med det faglige og det personlige:

"Den sociale kapital – de fælles værdier og tro på love og regler, tillid til andre og tro på, at samfundet fungerer – skabes i folkeskolen. Resultatet er unge mennesker, som er mere sociale robuste end i de fleste andre lande. Det er en meget stor kvalitet" (...) "Der er mange, der gerne vil splitte skolen, men vi skal beholde den som en central værdiinstitution. Det er rigtigt ud fra et moralsk og politisk synspunkt, og fordi de sociale kompetencer er meget værdifulde for virksomhederne." (Kaare, FS 1, 2000, 13-14).

Det forstås videre af interviewet, at behovet for fleksibilitet på arbejdsmarkedet ikke står i modsætning til et stærkt socialt værdifællesskab i skolen. Det sociale begrundes ud fra, at det skaber stærke individer, der kan bruges på arbejdsmarkedet. Derfor kan det betale sig at investere i det sociale, fordi det kan producere de særlige elevsubjekter, der er duelige på arbejdsmarkedet. Problematiseringen af det sociale træder frem som et svar på tidens udfordringer og som en måde, hvorpå skolen forventes at producere sociale elevsubjekter. Arbejdsmarkedets forventninger kan derfor lægge op til en udgrænsning og problematisering af den type socialitet, der ikke fremstår som omsættelig, og her ligger også kimen til forskels-sætning i skolen, hvor den skrøbelige/sårbare elev har vanskeligere ved at subjektivere sig som socialt robust kompetent og dermed arbejdsmarkedsegnet. Testpraksisser i skolen kan i denne kontekst risikere at virke ekskluderende i forhold til forestillinger om socialitet som noget, der indebærer værdier om fællesskab og solidaritet.

Skolens produktion af socialt kompatible individer

Skolen hjælper til med at producere det socialt kompatible individ. Den sociale problematisering kan identificeres som en målsætning om at skabe demokratiske borgere, der forstår at begå sig i fællesskabet,

hvilket samtidig forebygger mulig mistrivsel i klassen, dvs. klassemødet har en forebyggende og sikkerheds-skabende funktion. I omtalen af en bog¹, skrevet af tre lærere, beskrives klassemødet som en FN inspire-ret struktur, hvor stolene står i cirkler, og eleverne skal finde fælles løsninger på konflikter opstået i klassen eller i skolen: "Klassemødet er også opdragelse til demokrati, for demokrati er det sted i samfundet, hvor man lærer at fungere i et forpligtende fællesskab", uddyber en af lærerne (Ravn, FS 23, 2006, 11). For at klassemødet kan fungere, kræves der en stram styring fra læreren, og der laves regler for, hvordan kommunikationen skal foregå. Målet er udvikling af elevernes sociale kompetencer: "På klassemødet lærer børn, at vi er forskellige, de lærer at tale direkte til hinanden, se hinanden i øjnene og lytte aktivt. Men lærerne lærer også af klassemødet og kommer tæt på de mange personligheder i klassen." (Ravn, FS 23, 2006, 11). Klassemødet som metode producerer elever som demokratiske medborgere, men i denne funktion kan klassemødet også ses som potentielt forskelsættende, hvor nogle elever ikke formår at formatere sig som demokratiske medborgere. Et lignende tiltag for at producere socialt kompatible individer og for at forebygge konflikter findes i metoden trin-for-trin, hvis mål dog ikke eksplicit er at skabe demokratiske medborgere, men først og fremmest synes at have fokus på at producere sociale individer i skolen, således at konflikter og mobning undgås. Baggrunden var det politiske fokus på urolige elever, formålet med programmet beskrives som følgende:

"'Trin-for-trin' vil lære børn empati, impuls kontrol og problemløsning. Eleverne skal gennem et systematisk tilrettelagt forløb gennemgå følelser og lære, hvordan det er bedst, de reagerer på egne følelser og deres kammerater, når de for eksempel bliver kedede af det eller vrede."

(Jakobsen Bøye FS 16/17, 2006, 11).

Metoden er således i sit eget perspektiv en noget nær perfekt måde at tilpasse urolige og problematiske elever på og desuden en måde, hvorpå samfundet kan

sikre sig mod fremtidige urolige elementer. En skoleleder fremhæver de positive erfaringer: "Det hjælper skolen til at sætte social læring på dagsordenen og har en positiv virkning på hele skolemiljøet" (ibid., 13). I beskrivelserne af behovet for trin-for-trin som metode indgår begreber som "ro og orden i skolen" og "skolen træner børn i god opførsel" etc. (ibid., 12). Trin-for-trin tænkes således at have en tilpassende funktion i forhold til de urolige børn. Metoder som trin-for-trin og konfliktløsningsmetoder og øvrige former for social adfærdstræning er den sociale problematiserings skyggesider, dvs. det er teknologier, der træder i kraft, når den sociale produktion af eleverne ikke forløber uproblematisk. Metoderne forholder sig kompensatorisk i forhold til den sociale problematisering, idet de er teknologier til udbedring af sociale forhold. Fx optræder konfliktløsning som kompetence i tidsskriftet Folkeskolen. I en artikel foreslår en konfliktkonsulent, at "konflikt håndtering bliver en del af læreruddannelsen", både af hensyn til lærere og børn: "Kan vi give dem noget mere værdifuldt end tillid til, at de selv kan klare livets problemer, fordi de ved hvordan." (Christy, FS 47, 2005, 42). Det sociale positioneres som en individuel kompetence til håndtering af livet i konkurrencestaten.

Individualiseret socialitet som ideal

Forståelsen af det sociale er i skolen i dag kendetegnet ved at være en individualiseret socialitet. Det sociale er stadig centralt som et ideal, ikke som medium for solidaritet, men som individuel strategi i skolen og på arbejdsmarkedet. De refererede testpraksisser har vist betydningen af, at hver enkelt elev er i stand til at positionere sig som et socialt subjekt, hvis udskillelsen fra skolens fællesskab skal undgås. Det er positionering, der ikke forløber gennem en objektgørende tilpasning, men i et projekt hvor den enkelte elev ledes til et selvarbejde med sin potentialitet. Det foregår på en lang række teknologier såsom: Konfliktløsningsmetoder, individuelle elevplaner, samtalen som refleksionsredskab og for specialskolernes vedkommende gennem faget socialfag – teknologier, hvor arbejdet med elevens følelsesliv bliver fuldkommen essentielt. I et sigte mod elevens tilegnelse af social kompetence arbejdes med en palet af individualiserende teknikker, hvor målet er at blive i stand til at

¹ Anette Thulin, Helle Høiby og Marianne Levin: *Fællesskab mod mobning – grundlag for trivsel, Dafolo, 2008.*

rette op på den udskillelse, som den sociale problematisering har foreskrevet. Positioneringen af eleven som socialt subjekt foregår ikke i en monologisk envejskommunikation, men i en ageren, hvor læreren med det pædagogiske relationsarbejde ved hånden træder ind i en formidlerposition mellem den enkelte elev og klassefællesskabet. Hvor artiklerne problematiserer socialitet som efterstræbelsværdigt ideal for eleverne, lærerne og skolen, er journalernes positionering af det sociale kendetegnet ved at være noget, der mangler. Socialitet er en central skolemæssig værdi, og derfor må eleverne evne at positionere sig som sociale subjekter for at undgå eksklusionen. Et paradoks, der understreges af, at eksklusionen af eleverne søges kompenseret gennem individualiserende teknikker, der søger at genpositionere den ekskluderede elev som socialt subjekt.

De analyserede testpraksisser i artiklen har vist, hvor eleven måles som socialt individ i skolen. Et spørgsmål som problematiseringen af det sociale rejser er, hvorfor socialitet er blevet en måde at tale om pædagogik på? Hvorfor har det sociale fået en så afgørende betydning i vurderingen af, hvorvidt et barn hører til inden for normalskolens rammer? Betydningen af det sociale i skolen kan ifølge Trine Øland ikke kun forklares på baggrund af 70'ernes samfundsmæssige orientering i skolen eller de kritisk frigørende pædagogikker (Øland 2007). Det sociales fokus på personlig udvikling kan til dels fortolkes som udtryk for en personliggørelse og terapeutisering af den pædagogiske kultur, hvor det relationelle og det følelsesmæssige træder i centrum for skolens pædagogiske arbejde. Primært må skolens problematisering af det sociale dog ses som et udtryk for forskydninger i samfundets forventninger til skolens opgave. Hver enkelt elev må i dag være i stand til at positionere sig som socialt individ. Problematisering af det sociale får betydning, fordi evnen til socialitet er blevet et uomgængeligt krav på arbejdsmarkedet, derfor må hver enkelt være i stand til at kunne formatere sig som socialt subjekt. Hvor skolens forestillinger om det sociale tidligere er blevet forbundet med forestillinger om værdifællesskaber og demokrati, forbindes de i dag i højere grad med forestillinger om sociale kompetencer hos den enkelte. Såfremt vi på falderebet vender blikket

mod Søren Langagers konstatering af en 'tsunami af diagnoser', der har præget social- og specialpædagogikken de senere år, kan der være behov for fortsatte analyser af forholdet mellem stigningen i antallet af diagnosticerede og på den anden side måderne det sociale problematiseres på i skolen. Skaber disse problematiseringer bedre eller sværere betingelser for de diagnosticerede elevers muligheder for at være en del af skolens fællesskab? Fogh Jensens beskrivelse af projektdispositivet stiller individet over for at skulle håndtere passagen mellem forskellige projekter, hvor det drejer sig om at navigere og vælge. Hvis han har ret i denne samtidssdiagnostik, kunne man være bekymret for, at dette stiller de diagnosticerede i en vanskeligere position i det skolemæssige fællesskab.

Litteratur:

Andreasen, Karen E., Ydesen, Christian, Buchardt, Mette & Rasmussen, Annette (Red.) (2015): *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Christy, Lotte: *Konflikthåndtering ind i læreruddannelsen*, Folkeskolen, nr. 47, 2005, s. 42.

Engebretsen, Eivind (2006): *Barnevernet som tekst. Nærlesning af 15 udvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Oslo: Det humanistiske fakultet.

Fogh Jensen, Anders (2005): *Mellem ting, Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag.

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 (1982): "The Subject and Power." I *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert I. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.

Howarth, David (2005): *Diskurs – en introduktion*, København: Hans Reitzels Forlag.

Hamre, B. (2012): *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskellsetninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.

Hermann, Stefan (2007): *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.

Jakobsen Bøye, Kenneth: "Trin for trin" hører ikke hjemme i folkeskolen, Folkeskolen 16/17, 2006, s. 10.

Kousholt, Kristine og Røn Larsen, Maja (Red.) (2015): *Tema - Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner*, Pædagogisk Psykologisk tidsskrift.

Krejsler John (2008): *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

Krogsgaard, Mads: *Danmark i vidensamfundet*, Folkeskolen, 20-tema, 2006, (særunummer), s. 58.

Kaare, Jan: *Ikke nok at satse på det faglige*, Folkeskolen nr. 1, 2000, s. 13.

Langager, S (2014): *Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark*, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19 (3), 284-295.

Ravn, Karen: *En opskrift på trivsel*, Folkeskolen, nr. 23, 2006, s. 10.

Mik-Meyer, Nanna (2005): *Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen & Mik-Meyer (red.), Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Klaus (2008): *Eleverfaringer og gruppearbejds blinde vinkler – Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet? I Krejsler (red.), Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

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.



CEPRAsriben er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske Autoritetsliste.

cepra-sriben

