

Jakob Kvist

090388

Cand.merc.(fil)

16. oktober 2014

Barnet – mellem magt og kreativitet

The child – caught between power and
creativity

Kandidatafhandling

Cand.merc.(fil)

16. oktober 2014

Vejleder: Alexander Carnera

Antal tegn:

181.151 tegn inkl. mellemrum = 79,5 normalsider

Copenhagen business school 2014

"I civilisationer uden både udtørrer drømmene, spionagen
erstatte eventyret og politiet erstatter kaptajnerne"

- Michel Foucault

Indhold

Executive summary	6
Indledning.....	7
Problematisering.....	8
Læsevejledning.....	8
Metode.....	9
Genealogi og samtidsdiagnostik.....	9
Materialistisk epistemologi.....	9
Sprog-væren	11
Lys-væren	12
Kritik.....	13
Kapitalforståelse	14
Del I: en selektiv idéhistorie over barnet.....	15
Indledning.....	15
Antikken	15
Barnet hos Platon.....	15
Opdragelse i Athen	15
Boglig undervisning	16
Fysisk undervisning.....	16
Antikkens barnefigur	17
Middelalderen.....	17
Bevægelsen mod individopfattelsen	17
Barnets tøj.....	18
Middelalderens barnefigur.....	18
Jean-Jacques Rousseau	18
Emilie	19
Formål med opdragelse	19
Samfundet.....	20
Den Rousseauske barnefigur	20
Immanuel Kant	20
Om pædagogik.....	20
Den fysiske dannelse	22
Sindets kultivering.....	22
Den kantianske barnefigur.....	23

Mellem Kant og Piaget	24
Jean Piaget	24
Adaptionsstadier	26
Spædbarnet	26
Den tidlige barndom	27
Følelser	28
Syv til tolvårsalderen	28
Piagets barnefigur	28
Sammenfatning	29
Del II: samtidsdiagnose	30
Heldagsskole	30
Et alternativt blik på heldagsskolen: kontrolsamfundet	30
Heldagsskolen	31
Virkemidler	32
Heldagsskolens selvforståelse	36
Heldagsskolernes forskellighed	37
Heldagsskolen i et idéhistorisk perspektiv	37
Biopolitik og kontrolsamfund	39
Det markedsliggjorte samfund	40
Markedsliggørelse af den enkelte	41
Erhvervslivet	43
Kritikkens U-vending	44
Medarbejderudviklingssamtaler	45
Skole-hjem-samtale som forberedelse til MUS	49
Samtidens ønskelige subjekt	50
Sammenfatning	51
Del III: Begivenhedspædagogik	52
Uren pædagogik	52
Påmindelse og tilblivelse	53
Eksempler	53
Barnet: mellem livsverden og kontrol – et (quasi)fænomenologisk blik	54
Værdier	55
Påmindelse og tilblivelse 2.0	56
Barnet som stemningspolitik: mellem fænomenologi og tilblivelse	56

Fænomenologi	57
Selvet sker	58
Ole Fogh Kirkeby	58
Kroppen	59
De tre jeger	59
”Rødder”	61
Protreptik som læringsideal	62
Mening og betydning.....	63
Første tropos: øjebliksbegivenheden	63
Anden tropos: ordene.....	65
Ord og begreber	65
Tredje tropos: erindringen	67
Fjerde tropos: grundholdningerne	68
Femte tropos: den vægtige tanke	69
Sjette tropos: eventualerne.....	69
Læring	70
Anbefalinger til at arbejde videre med begivenhedspædagogikken	72
Sammenfatning.....	73
Konklusion	75
Litteraturliste	78
Bøger	78
Rapporter	80
Internet.....	80

Executive summary

This study takes place on the crossroads of different domains such as philosophy, education, economics, social sciences and history. This happens through an examination of changes in the conception of *childhood* since ancient Greek times. Through a preliminary analysis founded on a historical methodology this study seeks out different appearances of childhood in Western history.

Based on these discoveries the investigator will shed new light on the current ongoing reformation of the Danish public school system that is pushing an agenda of increased time spent in school by children. Furthermore this study analyses the new school reformation as a step in the evolution of capitalism vis-a-vis its indoctrination of a flexible workforce. Such a perspective is achieved by analysing how capitalism penetrates *the being of the child* and thereby creates a narrative about the child which appears as 'natural'. By drawing upon the works of Michel Foucault and Gilles Deleuze, it will prove possible to see our time from a problematic perspective. Such an understanding enables one to consider the school system's inherent production of subjects in danger of developing stress and burnouts. These pathologies become evident from the consequences of employee development conversations which the study analyses as an extension of the public school system. Ultimately, this study is not a Marxist critique who claims that capitalism is reducing children to objects. Rather it claims that capitalism institutionalizes marketability in children.

On the basis of the above this study develops an alternative concept of the child. This alternative is developed by using the Danish philosopher Ole Fogh Kirkeby's concept of *the event*. By combining Kirkeby's thoughts with the educational field it is possible to create the concept of 'event pedagogy'. The researcher underpins that his concept is essential when seeking to moments of contingency in the new school system and in our time, but that are trying to be controlled.

The study will conclude with a recommendation that children are treated as events to manage the many different dangers which appear in our time.

Indledning

Med afsæt i forliget om folkeskoleloven d. 10. januar 2008 blev det besluttet at udføre en evaluering af forsøgsprojektet med heldagsskolerne (Rambøll 2012: 3). Dette er interessant, fordi heldagsskolens markerer en ny måde at tænke barnet på. Dannelsen af barnet i skolen foregår ikke længere udelukkende igennem fysisk disciplinering. Nu skal større dele af barnets væren inddrages igennem alternativ undervisning. Med forskellige virkemidler bliver det muligt for heldagsskolen at indoptage stadigt flere elever samt at ændre den gængse forståelse af en undervisningssituation. Barnet er nu andet end et subjekt, der skal afrettes i lukkede fysiske miljøer. Fra at være blevet produceret som en fast 'type', bliver barnet nu produceret som en fleksibel kompetencemaskine. Før i tiden blev barnet gjort klar til et liv efter skolen ved at være en fast type med faste kompetencer. Det kunne være arbejderen eksemplificeret ved tømmeren. Her blev det forventet, at tømmeren havde faste kompetencer som fx at være praktisk, have øje for beboelse osv.. I samtiden hersker ingen garantier for morgendagens efterspørgsel på kompetencer. Den eneste garanti er foranderlighed.

På baggrund af ovenstående bliver det muligt at problematisere heldagsskolen. Heldagsskolen kan anskues som andet end et led i frigørelses- og demokratiseringsproces, nemlig som et led i kapitalismens udvikling. Ved at gå historisk til værks bliver det tydeligt, at udviklingen bag barnet som begreb har sine særlige årsager. Nærværende speciale undrer sig dermed over, hvordan barnet synes at blive sat frit samtidigt med, at der hersker kontrol. Lever vi en tid, hvor vi har opnået frihed eller er hangen og trangen til frihed i dag udtryk for magtens virkemåder? Specialet opererer med antagelsen, at kapitalismen ikke tingsliggør, men markedsliggør menneskets væren.

Specialets ærinde er en filosofisk undersøgelse af barnets idéhistorie, der kulminerer i heldagsskolens reformprogram. Dermed forsøger specialet at skrive en anden historie om den samtid, vi lever i, samtidigt med at det bliver etableret et alternativt begreb om barnet.

Det erhvervsøkonomiske sigte består i, at kritikken af børneopfattelsen i kapitalismen åbner op for, at organisationer kan drage nytte heraf samt den alternative tankegang, der kommer til udtryk i begivenhedspædagogikken. Grunden til, at tanker om barnet er relevant for organisationer, er, at barnet som begreb er relateret til begrebet læring. Organisationer har meget at vinde ved at inddrage begivenhedspædagogikken, fordi den siger noget generelt om livet.

Problematisering

Nærværende speciale forsøger at forholde sig kritisk til sin samtid ved at undersøge for det første, hvordan barnet som begreb ændrer form og indhold igennem historien. For det andet ved at undersøge, hvad der forårsager og betinger disse ændringer. Når barnet som begreb problematiseres, medfører det også, at begreber som frihed og kontrol problematiseres. Der er tale om en undersøgelse af givet fænomen(barnet som begreb), der forsøges anvendt for at sige noget generelt om livet. Specialet er en kritisk undersøgelse af samtidens børneforståelse, barnet som projekt, der kommer til udtryk i heldagsskolens reformprogram. I forlængelse heraf er det specialets ønske at:

1. *udarbejde en genealogisk samtidsdiagnostik om barnet som begreb*
2. *for herefter at undersøge og udpege et alternativ mulighedsrum for en pædagogik for barnet med afsæt i en kropsfænomenologisk tankegang*

Læsevejledning

Specialet består af tre dele. Første del er en selektiv idéhistorie over barnet som begreb, der går fra Platon til Piaget. Idéen med den selektive idéhistorie er ikke at skabe et analyseafsæt, men snarere at skabe en bevidsthed omkring barnets udviklingshistorie, som er værd at have i baghovedet, når resten af specialet læses. Det skaber med andre ord en forståelse for, hvordan og hvorfor barnet tænkes, som det gør i dag. Anden del er en samtidsdiagnose med afsæt i heldagsskolens reformprogram og fænomenet medarbejderudviklingssamtaler. Dette er samtidigt en forlængelse af den selektive idéhistorie. Til at foretage samtidsdiagnosen tages der primært udgangspunkt i de franske filosoffer Michel Foucault(1926-1984) og Gilles Deleuze(1925-1995), som også danner grundlag for specialets metodik sammen med den tyske filosof Martin Heidegger(1889-1976). Til at udvide og supplere disse diagnoser anvendes den danske filosof Steen Nepper Larsen og den danske sociolog Rasmus Willig. Disse udvider grundlaget for en kritik af samtiden. Tredje del forsøger at udvikle en alternativ forståelse af barnet med afsæt i en kritik af professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaards begreb om *uren pædagogik*. Denne forsøges at tænkes ind i et mere kropsligt perspektiv igennem den danske filosof Ole Fogh Kirkeby(1947-).

Metode

Genealogi og samtidsdiagnostik

Genealogien tager udgangspunkt i en bestemt måde at læse historien på. Genealogi er sammensat af to ord; *genea*, som betyder slægt på græsk¹ og *logi*, der stammer fra *logia*. *Logia* er afledt af *logos*, der har med fornuft og lære at gøre.² Genealogi betyder slægtsforskning og tager udgangspunkt i, at der ikke findes universalier (Foucault 2009a: 35). Hverken Gud, subjektet eller historien kan anvendes som garant for en sikker transcendent videns. Derfor må genealogen gå arkæologisk til værks. Han må grave i historien for at finde frem til, hvad der er sket og allervigtigst, hvordan netop dette skete.

Ved at undersøge et fænomen eller et ord, bliver det muligt at se, hvordan det kan have skiftet betydning og status med tiden. Der opereres ligeledes med antagelsen, at historien ikke har nogen begyndelse eller afslutning. Man befinder sig altid midt i, altid allerede i gang. Derfor er det ikke det genealogiske arbejdes ambition at finde frem til en sand 'førstebevægelse', der har sat historien i gang. Når barnet undersøges genealogisk er det ikke for at finde frem til en original idé om barnet. Det er derimod for at vise, hvordan forskellige idéer omkring barnet forandrer sig med tiden. Historien er ikke der, hvor menneskets ånd udfoldes og fuldendes. Historien synes snarere altid at være historie for nogen.

Materialistisk epistemologi

For Foucault er væren en ustabil masse, der konstant udvider sig. Dette kan sammenlignes med Deleuzes tanker om immanensplanet, hvor uendelig hastighed flourerer. Her eksisterer ikke identiteter men *singulariteter*, der udtrykker kræfter. Singulariteter udgør de bestanddele, som identiteter er sammensat af, men de skal ikke forstås som identiteter i sig selv. Forestiller man sig en arm, så er denne sammensat af celler og molekyler osv., som hele tiden er i bevægelse. Cellerne og molekylerne er selv sammensat af endnu mindre 'grundenheder', som igen er sammensat af endnu mindre enheder osv.. Pointen er, at singulariteterne kan optræde som identiteter, men de er ikke stabile. Det vil sige, at denne identitet, der udgør det ene øjeblik, kan blive opløst for at indgå i en anden anordning. Her kommer Foucaults magtbegreb ind i billedet. Singulariteterne udtrykker spredende kræfter, hvor magten derimod udtrykker det, som samler kræfter (Deleuze 2006a: 85). Magten handler om forhold mellem kræfter, og hvordan disse påvirker hinanden. Alt praktisk for

¹ <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=genealogi>, hentet 10.09.2014

² http://ordnet.dk/ddo/ordbog?entry_id=11030833&query=genealogi, hentet 10.09.2014

Foucault, da: ”*handlingens fysik er den abstrakte handlings fysik.*”(ibid: 87). Magt udtrykker en mikrofysik, der befinder sig overalt og især i de mellemværende, der er mellem singulariteter og dermed mennesker. Mikrofysikken skal ikke forstås som en mindste grundenhed, man kan udpege og gøre til genstand for viden, men udtrykker magtrelationer, der ikke kan reduceres til viden, men er derimod det, som *muliggør* viden(Foucault 2009a: 50-51). Magtrelationer anordner singulariteter, så de kan udgøre en kundskab: det handler med andre ord om, hvordan viden bliver til viden. Da magtrelationer er mobile, vil viden ændre sig med tiden: ”*Videnskaberne om mennesket lader sig ikke adskille fra de magtrelationer, som muliggør dem, og som fremkalder vidensformer, der i større eller mindre grad er i stand til at overskride en epistemologisk tærskel...*”(Deleuze 2006a: 89). Undersøgelsen af barnet viser, hvordan viden om barnet overskrides og dermed, hvordan opfattelsen af barnet ændres igennem *frembruddsflatene*(Foucault 2009a: 46). Viden handler derfor om, hvad der muliggør netop denne viden, og hvilke effekter det har på *udformningen* af en respektiv virkelighed. Den genealogiske undersøgelse af barnet viser, hvordan fremkomsten af barnet som tankefigur på den historiske scene går fra at være et spørgsmål om, *hvad* barnet er til, *hvordan* barnet er. Den genealogiske undersøgelse ønsker ligeledes ikke at vise, hvordan en autentisk barndom undertrykkes af magten, men at vise, hvilke kræfter, der muliggør forestillingen om den autentiske barndom.

Viden og historien for Foucault handler ikke om at komme frem til sandheden, men om hvordan noget hele tiden bliver skabt og dermed lagt til verden. Dette sker i igennem begreberne det *sigelige* og det *synlige*. Viden handler for Foucault altid om, hvad der muligt at sige og se i en given historisk epoke. Men der opstår altid asymmetri mellem det sigelige og det synlige, problematisering, og dette er drivkræften bag udviklingen af viden(Deleuze 2006a: 66-67). Viden bliver en anordning af synligheder og udsagn, der fordeler sig på forskellige tærskler, hvilket udtrykker, hvor praktisk viden er(Foucault 2009a: 35). Det handler med andre ord om, hvordan menneskets omgang med verden hele tiden fordrer mennesket til at udvikle sig.

Foucault tager ikke afsæt i fænomenologien³ men i epistemologien, da den udtrykker den praktiske indflydelse viden har på subjektets udformning og selvforhold. Det sigelige og det synlige undersøges, som aktualiserede identiteter, hvilket udtrykker hvad Deleuze kalder for Foucaults *positivisme*(Deleuze 2006a: 69). Det sigelige undersøges derfor ved at kløve ordene og undersøge deres historiske forbindelser og omskiftelighed(Foucault 2009a: 35). Det synlige skal ikke forstås

³ Foucault tager afstand til fænomenologien, da den opererer med forestillingen om et transcendentalt subjekt

som objekter, men som former af klarhed, der er skabt af lyset. Positivismen består dermed i, at: ”... der er intet bag at se bagved forhænget, men det var så meget desto vigtigere hver gang at beskrive forhænget, eller sokkelen, eftersom der ikke eksisterer noget bagved eller under.”(Deleuze 2006a: 71). Ved at tage afsæt i det *aktualiserede*, altså magtens produktioner, forsøges der også at vises, hvilke kræfter, som muliggør, at noget bliver aktualiseret:”... her, befinder ikke dannelsesreglerne sig i individenes «mentalitet» eller bevissthet, men i diskursen selv; følgelig gjør de sig gjeldende, ut fra en slags uniform anonymitet, for alle individer som gir seg i kast med å tale innen dette diskursive feltet.”(Foucault 2009a: 67).

Sprog-væren

Sproget spiller en væsentlig rolle, da en epoke kun kan sige om et fænomen, hvad dets udsagnsbetingelser tillader. Antikkens udsagnsbetingelser tillod ikke, at der blev sagt meget om barnet. Udsagnsbetingelserne begyndte langsomt at blive overskredet i middelalderen for herefter at opleve massiv opmærksomhed, der bevirkede forskellige diskurser omkring barnet. Det, som overhovedet tillader sprogets tilsynkomst, er *sprog-væren*, hvilket betyder, at *der gives sprog*:” *Diskurserne utgjøres riktignok av tegn; men de gjør mer enn å benytte disse tegnene for å benevne ting. Det er dette mer som gjør at det er umulig å innskrenke dem til språkssystemet (la langue) og talen (la parole). Det er dette «mer» vi må legge for dagen og beskrive.*”(ibid: 55). Her er Foucault tæt på den sene Heidegger, hvor sproget er noget, der skænker mening. Virkeligheden, ifølge Heidegger, skabes af sproget, som frem-kalder virkeligheden igennem den ontologiske differens⁴(Kirkeby 1998: 93) og: ”*værens sandhed skal vise sig i sproget*”(Heidegger 2004: 64). Det handler med andre ord om at spore sprogets: ”*anonyme spredning gjennom tekster, bøker og verk.*” hvilket sker på et: ”*førbegrepslig nivå.*”(Foucault 2009a: 65), der udtrykker:”... *ikke en horisont som skulle stamme fra historiens dyp og opprettholdes gjennom historien, men er tvert imot – på det mest «overfladiske» nivået (på diskursenes nivå) – dette settet med regler som faktisk anvendes der.*”(ibid: 67). Vi er tilbage ved soklerne og Foucaults positivisme. I dag foregår en massiv italesættelse af barnet, hvor det undersøges ned i mindste detalje. Dette udtrykker, at de forskellige relationer omkring udsagnene af barnet skifter ’plads’ og indgår i nye konstellationer. Barnet som begreb er konstant til forhandling, hvilket viser sig i de mange forskellige holdninger og

⁴ Hos Martin Heidegger udtrykker den ontologiske differens forskellen mellem det værende og væren. Det værende er ting og væren dets mulighedsbetingelser. Se fx *Væren og Tid*, hvor det lyder: ”*Værende er alt det, som vi taler om; som vi refererer til; som vi på den ene eller anden måde forholder os til; værende er også, hvad og hvordan vi selv er. Væren ligger i at-væren og således-væren, i realitet, i forhåndenhed, i beståen, gyldighed, i tilstedeværelse, i »der findes«.*”(Heidegger 2007: 26).

italessættelser af barnet. Grunden til, at sproget aldrig er 100 % identisk med, hvad vi ser, er, at væren er så komplekst sammensat, at sproget aldrig formår at beskrive synlighederne 'fyldestgørende'. Ordene er symboler for meget ustabile og komplekse sammensætninger(singulariteter). Derfor har opfattelsen af barnet som begreb ændret sig, ligesom der nok aldrig vil opstå enighed herom. Ordene reducerer barnet til et begreb, som konstant fejler, hvilket ikke skyldes, at sandheden derude venter på at blive forstået rigtigt. Det udtrykker snarere, at sproget ikke er gearret til at indfange værens komplekse struktur.

Lys-væren

For synlighederne gælder også, at de ikke er skjulte, men de er heller ikke umiddelbart synlige(Deleuze 2006a: 74). Forbliver man ved objekterne, vil synlighederne være usynlige, derfor skal fokus rettes mod, hvad der gør synlighedernes tilstedeværen mulig. Synet er ikke subjektets synlighed, fordi subjektet i sig selv er en funktion af synligheden, men er snarere en kompleks sammensætning af reaktioner, handlinger, mangfoldige sanser, passioner mm., der ser dagens lys(ibid: 76). Lyset gør noget synligt ved at kaste lys. Foucault er igen tæt på den sene Heidegger igennem hans tidsbegreb. I denne sammenhæng overrækkes der nærvær i tidsdimensionerne fortiden, nutiden og fremtiden, hvor disse tre dimensioner skaber en enhed, hvori ”*lysner det, vi kalder for tidsrum*”(Heidegger 2002: 57). Ifølge Deleuze opererer Foucault med en *lys-væren*, der netop gør synlighederne erkendelige(Deleuze 2006a: 75). Ligesom, at udsagnsbetingelser besad begrænsninger, så har en hver historisk epoke betingelser for synlighed, der bevirker, hvad der muligt at se. Barnet dukker op i dag som synlighed ved at vise sig på mange forskellige scener. Det er ikke kun i filosofiske diskussioner af lykken, hvor barnet optræder. Nu er det på den psykologiske, neurobiologiske, politiske, pædagogiske, økonomiske, filosofiske, ledelsesmæssige scene m.fl., hvor på barnet viser sine konturer.

Specialet undersøger, hvilke sandhedsprocedurer der har bevirket forskellige tilsynekomster af barnet på historiens scene. Hvordan glimrer disse på historiens scene, og på hvilke sokler er barnet blevet indgraveret? Udsagnene udtrykker udslyngninger af singulariteter, der går i forbindelse og skaber et sprogregime, hvorfor kun få ting kan siges om barnet i antikken og helt andre ting i fx modernismen(ibid: 23). Det sker i igennem *dannelsesregler* som:”... er eksistensbetingelser(men også betingelser for sameksistens, vedlikehold, endring og forsvinning) i en gitt diskursiv fordeling.”(Foucault 2009a: 44). Verden forsøges at åbnes op ved at arbejde som en kirurg for at gøre det muligt at aktualisere samtiden på en ny måde. Analysen af heldagsskolens reformprogram

forsøger at kaste lys over usete og usagte sider heraf. Den alternative børneforståelse forsøger på at samme måde at skabe nye sokler, hvorpå barnet kan indgraveres ligesom, at det også gerne skulle kastes lys over usete måder at se barnet på. På denne måde kan hele specialet anskues som et forsøg på at skabe nye begreber ved at tage fra forskellige domæner, hvad det kan bruge for at skabe et nyt begreb og lade resten ligge.

Kritik

Kritik kommer fra græsk og som verbum, *krinein*, udtrykker det en praktisk bedømmelseskunst. Som substantiv, *krisis*, udtrykker kritik:” *det afgørende vendepunkt (tænk på den etablerede vending, at patientens tilstand er kritisk, når den indtræffer en dramatisk temperaturstigning).*”(Larsen 2008: 122). *Krisis* handler ligeledes om domsafgørelser(ibid: 122). Kritik er *åndsbeslægtet* med begrebet *diagnose*, der også har græske rødder, *diagnosis*. Ordet er sammensat *dia*, der betyder *gennem* og *gnosis*, som betyder *erkendelse*. *Diagnosis* handler om afgørelser, der er tilegnet gennem erkendelse(ibid: 123).

Det er dog ikke ærindet at diagnosticere hele samfundet som værende sygt. At kunne afgrænse hele samfundet synes at være en umulighed. Derimod forsøger nærværende speciale at etablere forbindelser mellem områder, som man normalt ikke forbinder med hinanden. Barnet forsøges anskuet ud fra førebegrebslige tilstande for at forstå det anderledes, ligesom at der forsøges at stilles diagnoser til, hvordan samtiden forstår barnet. Som Steen Nepper Larsen påpeger, så vil en, der føler sig syg, søge hjælp hos fx hos en læge eller psykolog. Men nærværendes speciale analysegenstande har ikke bedt om at blive diagnosticeret. Derfor har det det også været udfordrende at forsøge at diagnosticere fx kapitalismen, fordi den ikke anser sig selv som syg(ibid: 123-124). At bedrive kritik er et skrøbeligt projekt, der skal udføres med forsigtighed for ikke at slå over i selvsving. Derfor er det ambitionen at udvide og skabe nye horisonter til at tænke barnet og kapitalismen. På samme måde forsøges barnet at tænkes i et mere kropsligt og sensitivt perspektiv ved at etablere elementer fra forskellige tanker og domæner.

Foucault, Deleuze, Willig og Nepper Larsen anvendes som samtalepartnere til at udfolde en kritik af samtiden. Empirien er Rambølls rapport *Evaluering af helddagskoler rapport*, udtalelser fra undervisningsminister Christine Antorini, Dansk Erhverv, lederweb og www.dea.dk. Kirkebys begrebsunivers bliver byggestenene for en alternativ børneforståelse igennem *begivenhedspædagogikken*.

Kapitalforståelse

Specialet opererer med en forståelse af kapitalismen som et: ”... *immanent system, der konstant flytter sine grænser og som altid genfinder dem på et højere niveau, fordi grænsen er kapitalen selv.*”(Deleuze 2006b: 205). Kapitalismen forstås ikke som en ideologi, da det ville medføre en forståelse af den sande virkelighed bag ’sløret’. Derimod er virkeligheden konstant i gang med at blive til, og i denne tilblivelsesproces har kapitalismen en stadigt større indflydelse, hvorfor kapitalismen altid foregår på overfladen: ”... *hvor Marx jagtede væsenet bag fremtrædelserne og sandheden bag skinnet, forekommer det mere sandsynligt, at de nutidige kapitaliserings- og økonomiseringsformer udspiller sig direkte ’på overfladen’*”(Larsen 2008: 33).

Del I: en selektiv idéhistorie over barnet

Indledning

Formålet med den idéhistoriske gennemgang er at vise, at barnet som *begreb* har gennemgået en længere historisk udviklingsproces. Teoretikerne til at kunne udarbejde denne idéhistoriske gennemgang er udvalgt ud fra deres virkningshistoriske betydning. Grunden til, at der startes i antikken, er, at det er her den vestlige histories tænkning 'begynder'.

Antikken

Barnet hos Platon

Hos Platon beskrives mennesket beskrives som en rytme(Platon 2007: 127), der kan være smuk eller hæsli. I Staten er den smukke rytme(melodi) efterstræbelsesværdig og barnets 'rytme'(sjælen) anskues som modulerbar(Ibid: 86 & 100). Barnet bør holdes på afstand fra digtere, fordi digternes beretninger om guderne ikke altid sætter dem i et godt lys(Ibid: 101). Billedmotiver, som udtrykker slethed og uretfærdighed, bør børnene ligeledes undgå. Det er vigtigt, at barnet opholder sig i sunde omgivelser. Staten skal derfor indrettes således, at der opstår de bedste betingelser for, at sjælen er i kontakt med det gode. Mennesket er fejlt og har tilbøjelighed til at misforstå sandheden. Det hævdes, at mennesket retfærdiggør uretfærdige handlinger ved at henvise til, at alle andre gør det(ibid: 77).

For at bekæmpe denne tendens til misforståelse må statens vogtere være af en særlig støbning. Staten skal være autoritær i retfærdighedens tjeneste, hvilket bør ske igennem en streng opdragelse(Ibid:100). Formålet med denne unge sjæl er:” ... *jo modigere og forstandigere en sjæl er, desto mindre forstyrres og ændres den af påvirkning af udefra.*”(ibid: 105). Barnet skal vokse sig stort og stærkt og være i harmoni med det ”store” kosmos(ibid: 89 & 132). Digtningen og musik er det vigtigste, barnet skal lære, da det er tættere på idéen om det gode(Ibid: 131-132), hvilket hænger sammen med kærligheden: ”... *den rette kærligheds væsen er at elske det velsammenstemte og skønne, med iagttagelse af sømmelighed og fin dannelse.*”(Ibid: 133).

Opdragelse i Athen⁵

Den praktiske varetagelse af barnet i Athen vil nu blive udfoldet for at give et mere nuanceret billede end Platons idealforestillinger af barnet.

⁵ Opgaven kunne have rummet et afsnit om Sparta, der behandlede deres børn anderledes end i Athen. I Sparta blev børnene udviklet til krigsmaskiner og staten ejede barnet fra det var 7 år gammelt og til det døde(Flacelière 1967: 86). Grunden til, at en udredelse af den spartanske ungdom er udeblevet, er, at der idéhistorisk synes at være det samme på spil hos Athenerne og Spartanernes begreb om barnet. Nemlig, at barndommen er noget, der skal overstås, så barnet kan blive voksen hurtigst muligt.

Undervisningen i Athen var liberal og bestod af grundfagene læsning, musik og sport og foregik i lærerens private hjem(Flacelière 1967: 93). Barnet fik tilknyttet en *paidagogos*, når det var 'modent nok' til at starte i skole. En *paidagogos* var en mandlig slave, som havde til at opgave at styrke barnets karakter(ibid: 95).

Boglig undervisning

Barnet lærte første at læse ved højtlesning og herefter at skrive. Bogstaverne blev lært udenad igennem sang, og disse(bogstaverne) blev betragtet som 'tingenes grundbegreber'(*stoikheia*) og var ligeledes vigtige i relation til tal(matematik) og musik(musikalske intervaller). Rent pædagogisk forsøgte man ikke at gøre tingene lette for barnet. Man tog dog udgangspunkt i 'det simple' men med den overbevisning, at når det simple var lært, ville det komplicerede komme af sig selv(Ibid: 97). Skriveprocessen foregik med en gaffel på en trætavle belagt med voks. Det tog ca. fire år, før barnet havde lært at læse og skrive. Når disse grundegenskaber var på plads skulle drengen lære digte udenad(ibid: s. 98). Musikundervisning blev anset som byggesten til åndelig dannelse(ibid). Sangene(*aoidoi*) berettede om helte og deres gode gerninger(ibid: 99).

Fysisk undervisning

Kroppen fyldte meget i den antikke bevidsthed, og barnet begyndte at modtage undervisning i gymnastik omkring 8-12 årsalderen(ibid: 104). Gymnastiklæreren(*paidotribos*) inddelte sine elever i en gruppe med elever fra alderen 12-15 år(*paides*) og en gruppe med elever fra 15-18 år(*neaniskoi*). Modsat anden undervisning foregik gymnastikundervisningen på en plads under åben himmel. Pladsen, *palæstra*, havde en firkantet form og var omgivet af vægge. Det var børnenes opgave at holde jorden klar på palæstraen med en hakke. Gymnastiklæreren bestemte egenrådigt på gymnastikpladsen og havde hjælpere i form af de bedste og ældste elever(ibid). Der var ligeledes en *obospiller* tilknyttet undervisningen, som havde til formål at give rytme til de forskellige discipliner, som blev udøvet.

Omkring d. 6. århundrede f.Kr. blev en børnekonkurrence i femkamp etableret, dog deltog voksne. Femkampen bestod af spydkast, spring, diskoskast, løb og brydning. Hvem der skulle kæmpe mod hvem, blev afgjort ud fra lodtrækning og der blev ikke taget højde for om man var dreng eller mand(ibid: 106). Det kunne godt gå vildt for sig, og blodet kunne sagtens flyde(ibid: 108). Det viser den lave status, barnet blev tildelt. Barnet eksisterede stort set ikke som tankekategori, hvorfor man ikke lagde det store i, om et barn skulle bryde mod en voksen mand - barnet blev betragtet som en minivoksen.

Antikkens barnefigur

Barnet fylder ikke meget i den antikke kollektive bevidsthed. Barnet, ungdommen og opdragelsen omtales og diskuteres i Platons *Staten*, men disse fungerer som støttebegreber til at legitimere og afgøre det gode(arete). Vi befinder os på et for tidligt stadie i historien til at kunne tale om barnet som en reel tankefigur, da barnet for grækerne ikke var et selvstændigt emnefelt.

Middelalderen

Bevægelsen mod individopfattelsen

Den franske historiker Philippe Ariés synes at kunne påvise, at opfindelsen af barnet som begreb finder sted tidligst omkring 1100-tallet, hvilket viser: ”*at der ikke var plads til barndommen i denne verden.*”(Aries 1982: 48). Kunsten begynder som noget nyt at indoptage barnet i sine motiver i 1100-tallet. Omkring 1200-tallet ænses de første tendenser til en moderne børneopfattelse(ibid: 63).

Malerkunsten anvendte nøgenhed til at symbolisere temaer som døden og sjælen(ibid: 51). Barnet er endnu ikke blevet fuldstændigt til som tankefigur, men bruges symbolsk ved at repræsentere døden og sjælen i malerkunsten(ibid: 51).

Kirken fremstillede barnet som følelsesmæssigt igennem kunsten, hvilket senere breder sig til hverdagslivet ca. omkring 12-1300-tallet(ibid: 51-52). Billederne viste nu motiver, som rummede mange forskellige børn. Dog er det værd at understrege, at barnet endnu ikke er blevet fremstillet *for sin egen skyld*(ibid: 52). Barnet er en del af noget større, hvilket kan ses i, at malerkunsten begynder at fremstille børn i større folkemængder, fx i familieportrætter. I 1400-tallet bliver barndommen behandlet på en radikal ny måde, hvilket kommer til udtryk igennem portrættet og spædbarnet(ibid: 53). At barnet endnu ikke er fuldt ud realiseret som tankefigur viser sig ved, at barnets navne først figurerer på gravstene omkring 1500-tallet(ibid: 53-54).

Børnedødeligheden var høj, hvilket forklarer det kolde syn på barnet. Barnet nåede oftest ikke at leve særligt længe, hvorfor man ikke nåede at knytte sig særligt meget til barnet. Dagligdagsopfattelsen var, at man producerede mange børn muligt for at kunne beholde et fåtal(ibid: 54). Spædbørnene blev anset som personlighedsløse, og døde udøbte børn blev begravet i baghaven. Da barnet ikke var døbt, frygtede man ikke ’religiøse’ konsekvenser(ibid: 54-55).

Portrætmaleriet synes at være årsagen til, at barnet trådte ud af anonymitetens skygge(ibid: 55). I 1600-tallet bliver det udbredt at eje et portrætbillede af sine børn og bliver nu fremstillet for sin

egen skyld(ibid: 58). Barnet bliver mere udbredt i den kollektive bevidsthed, og man begynder også at opfatte barnets sjæl som udødeligt. Konstruktionen af barnet som begreb kan blandt andet ses i den stigende interesse i at nedbringe børnedødeligheden. Sprogbruget omkring barnet ændrede sig også markant. Der opstod fx en interesse for barnets sprog, og man morede sig over de ord og begreber, som ammerne anvendte, når de talte med børnene(ibid: 63). På fransk gav man børnene nye navne i form af begreberne *bambins*(spædbarn) og *pitchoun*(lille skat) mm..⁶

Barnets tøj

Barnet gik i voksentøj, når det ikke længere var spæd. Det var først i 1600-tallet, at barnet fik en dragt, som udskilte sig fra de voksne. De ældre drenge gik i kjoler, som mindede om pigernes(ibid: 68). Det var primært blandt drengene, at barnet som begreb begyndte at tage form – pigerne er stadig en del af den kvindelige 'voksenverden'(ibid: 69 & 71). I 1600-tallet begyndte både piger og drenge at få deres egne dragter(ibid: 71), hvilket viser en hidtil uset omsorg for barnet(Ibid: 72 & 75). Selvom både piger og drenge fik deres egne dragter, var de kun drengene som skilte sig ud fra voksenverdenen(ibid: 76).

Middelalderens barnefigur

Barnet begynder at få opmærksomhed igennem kunsten og tøjet. Kirkens følelsesmæssige udlægning af barnet igennem kunsten begynder at sive ud til folket ligesom at sproget har fokus på barnet. Der opstår en interesse i at nedsætte dødeligheden, hvilket viser barnets synlighed. Barnet bliver sprogligt forstået igennem en hvad-forståelse.

Jean-Jacques Rousseau

Hos Jean-Jacques Rousseaus(1712-1778) er barnet som frø, der skal passes for at blomstre som voksen(Rousseau 1997: 7-8). Barnets personlighed er medfødt og må ikke overlades til tilfældighederne, da det vil resultere i elendighed(ibid: 8). Opdragelsen er nødvendig for at udløse menneskets medfødte potentialer(ibid: 9).

Rousseau opererer konsekvent med dikotomien sjæl/legeme. Han taler fx om: ” *Den indre udvikling af vore organer og åndsevner er naturopdragelsen*” og ”*Erhvervelsen af egne erfaringer gennem de ting der omgiver os, er tingenes opdragelse*”(ibid), hvilket udtrykker en forestilling om en indre verden overfor en ydre verden.

⁶ Ordene er slang, hvorfor oversættelserne 'kun' svarer nogenlunde til deres betydning.

Barnet er et sammensat kompleks, som med den rette påvirkning kan realisere sin sande natur. Tingenes og naturens domæne er mennesket ikke herre over, og det er kun i igennem den menneskelige opdragelse, at mennesket kan påvirkes. Derfor skal naturen og tingenes domæne respekteres og forstås, hvilket et dannet væsen har mulighed for. Naturen bestemmes som det vigtigste domæne, som skal være: ”*ledende for de to andre*”(ibid). Det hævdes, at mennesket lever i et spændingsforhold mellem indtryk og de genstande, som omgiver det. Derfor er mennesket tilbøjeligt til at undgå genstande, som fremkalder bestemte indtryk. Før det bliver muligt for mennesket at foretage bevidste handlinger, eksisterer: ”*naturen i os*”(ibid: 11).

Rousseaus kærlighed til naturen ses i hans distinktion mellem naturmennesket og kulturmennesket:”*Naturmennesket er i sig selv nok*”(ibid: 12). Kulturmennesket derimod opsluges i samfundets maskineri(ibid). Rousseaus fjende var det vestlige samfund, som ikke levnede meget plads for mennesket og barnets sande natur: ”*Det civiliserede menneske fødes, lever og dør i trældom*”(Ibid: 16).

Emilie

Emilie er en fiktiv person, som Rosseau anvender til at illustrere tanker om, hvordan børn bør opdrages(ibid: 21). Formålet for Emilie er: ”*At leve et menneskeliv er den bestilling jeg vil lære ham*”(Ibid: 14). Barnet bør kun have en vejleder ifølge Rosseau(Ibid), hvilket minder om antikkens *paidagogos*. Rosseau har ambitioner med opdragelsen af børn: ”*Man tænker udelukkende på beskytte sit barn, men det er ikke nok; man må lære det at tage vare på sig selv som voksen, at tåle skæbnens slag, at trodse overdådighed og fattig*”(ibid: s. 15). Barnet skal ikke overstås som i antikken.

Formål med opdragelse

Barnet græder fra øjeblik, det kommer til verden, og til at få gråden til at ophøre er der to muligheder ifølge Rosseau: enten at vugge barnet eller at slå det. Enten overtager barnet styringen af de voksne eller omvendt. Forældre beskyldes for at fylde:”*dets unge hjerte med lidenskaber, som man derefter giver naturen skylden for*”(ibid: 18). Barnets tilsynekomst i historien ses tydeligt i Rousseaus romantiske beskrivelser af barndommen: ”*Hvem af jer har ikke undertiden ønsket sig tilbage til den alder, hvor smilet altid ligger os om læben, og hvor man altid har fred i sjælen? Hvorfor vil I forhindre små uskyldige børn i at nyde den korte tid som svinder så hurtigt, og berøve dem det kostelige gode som de jo ikke kan misbruge*”(ibid: 29). Barndommen skal nu nydes.

Menneskets lykke er balance mellem viljen og evnen(ibid: 30). Der hersker tre fænomener, som er rene og rensede for socialitetens tvang: *den gode samvittighed, kraft og sundhed*(ibid: 31). Rousseau laver her både en ontologisk og epistemologisk beskrivelse. Den 'virkelige' verden har grænser, modsat indbildningskraften, som er uendelig(ibid: 31).

Samfundet

Inderst inde i selvet findes sandheden om den enkelte, hvori man vil finde sin plads i naturen(ibid: 31). Heri vil den enkelte indse, at det største gode i livet er frihed. Magt tildeles negativ værdi, da den modarbejder udviklingen af den enkeltes rigtige vilje. Samfundet bør indrettes til at styrke almenviljen for at undgå dominansen af en enkeltvilje.

Børn skal ikke lære af pligt, da det i bund og grund betyder frygt(ibid: 35-36). Barnet skal derimod forstå, hvem der har magten igennem pædagogens handlinger, hvorfor magthierarkiet pædagog og barn imellem ikke skal ytres højt(ibid: 36). Barnet skal inspireres og dresseres igennem pædagogens gøren og laden og dermed indse: "*tingenes natur*"(ibid: 37).

Barnet er åbent af natur, hvilket kræver en forsigtig og klog pædagogik. Barnets åbenhed bevirker, at barnets potentialer kan misbruges. Derfor skal dårlige vaner undgås, da det vil skabe en slet karakter(ibid: 47). Bliver man for *blødagtig* opdraget, vil man kun sove på dun(ibid: 49), hvorfor barnet skal have indstillet sit perspektiv på livet: "*Vort arbejde med jorden bereder os den bedste madras*"(ibid: 50).

Den Rousseauske barnefigur

Med Rousseau begynder barnet at fylde mere i den kollektive bevidsthed ved at blive beskrevet mere detaljeret, og fokus går fra hvad-spørgsmål til hvordan spørgsmål. Det er barnets sande natur, Rousseau appellerer til. Her skal barnet passe og plejes som et frø, så det kan vokse sig stort og stærkt.

Immanuel Kant

Om pædagogik

Skriftet *Om pædagogik* bygger på en række forelæsninger fra 1770'erne-1780'erne holdt af Kant, der indledes med: "*Mennesket er den eneste skabning, der behøver opdragelse. Ved opdragelse forstår vi omsorg (pleje, underhold), disciplin (tugt), undervisning samt dannelse. Følgelig er mennesket først spædbarn, siden elev og lærling*"(Kant 2000: 21). Mennesket forandrer sig fra

dyrets stadie til menneskets igennem disciplinering, fordi mennesket er fattigt på instinkter. Mennesket kommer: ”*ufærdigt til verden*” og er ikke stand til at disciplinere sig selv, hvorfor andre må: ”*gøre det for det*”(ibid). Det er menneskets pligt kontinuerligt at: ”*udfolde menneskehedens fulde naturlige anlæg*”(ibid).

Disciplin har som formål at sikre, at mennesket forbliver menneskeligt og ikke forfalder til dyriske tilbøjeligheder. Det dyriske er ufornuftigt, fordi de udsætter mennesket for fare og dermed potentiale for ophøret af den menneskelige eksistens(ibid: 22). Kant påpeger vigtigheden af, at menneskets disciplineres tidligt: ”*for hvis dette ikke sker, er det svært bagefter at ændre mennesket*”(ibid).

For at opnå frihed må barnet dannes igennem disciplin og undervisning. Her er opdragelsen vital for Kant, fordi mennesket: ”... *er intet andet end det, som opdragelsen gør det til.*”(ibid: 23). Opdragelsen får tildelt teleologisk betydning hos Kant: ”... *mennesker kun bliver opdraget af mennesker, der ligeledes er opdraget.*”(23-24). Mennesket kom som spædbarn ufærdigt til verden, hvor dets skæbne bliver lagt i hænderne på mennesker, som selv har gået fra ufærdig til ’færdig’(ibid: 24).

Kant udvikler en teori om det enkelte subjekts vej til autonomi, men han har hele menneskelighedens lykke som formål(ibid: 25-26). Da mennesket ankommer ufærdigt, dvs. uden udviklet godhed i sig, til den empiriske sanselige verden, må mennesket udviklet det gode i sig(ibid: 26-27). Kant beordrer:” *Forbedre sig selv, kultivere sig selv, og, hvis det er ondt, frembringe moralitet hos sig selv, det er, hvad mennesket skal*”(ibid:27).

Opdragelse deles op i fire kategorier:

- 1) *Disciplinering*: tæmning af den dyriske vildskab
- 2) *Kultivering*: sikre barnets dygtighed igennem undervisning og belæring.
- 3) *Civilisering*: skal sikre mennesket bliver klog og dermed kan indgå i det civile samfund på en fornuftig måde. Hertil hører manerer, artighed og klogskab.
- 4) *Moralisering*: det er ikke nok at være dygtig til alt. Mennesket skal kunne selektere i sine evner. Her er tale om dømmekraften, som skal sikre, at mennesket kun vælger at træne evner, som ender ud i gode formål(ibid:32).

Til opdragelse skelner Kant imellem *huslærer* og *hovmester*. Huslæreren har Kant ikke meget til overs for, da vedkommendes opdragelse er instrumentel. Hovmesteren derimod opdrager for livet(ibid: 36). Hertil skelner Kant mellem en *privat* og *offentlig* opdragelse, hvor sidstnævnte har mulighed for god opdragelse(ibid), og barnet skal opdrages indtil, at det er kønsmodent(ibid: 37). Herefter er barnet overladt til sig selv, selvom man dog stadig indirekte kan påvirke barnet igennem: ”*kulturens hjælpemidler og udøve en skjult disciplin...*”(ibid). Før barnet bliver kønsmodent, besidder det ingen dømmekraft, hvor det må være underdanigt. Opdragelsens største udfordring er at forene lovens tvang og evnen til at håndtere sin egen frihed(ibid: 38). Hertil svarer Kant, at eleven(barnet) skal vænnes til tvangen i takt med, at han vejledes i anvende sin frihed bedst muligt(ibid).

Den fysiske dannelse

Den fysiske dannelse handler om pleje såsom amning(ibid: 41). Her er Kant enig med Rousseau i, at det bør være den biologiske moder, som ammer sit barn(ibid). Barnet skal være i god form, hvorfor ernæring generelt er vigtig led i opdragelse. Det går heller ikke, at barnet svøbets ind i klæder, da det vil give en klaustrofobisk oplevelse og dermed mindre frihedsfølelse(ibid). Kant bestemmer spædbarnet som at være uden syn de første tre måneder af sin levetid(ibid: 45).

Disciplinen må ikke blive for slaveagtig, hvorfor barnet altid skal have mulighed for at mærke sin egen frihed – dog uden, at det forhindrer andres frihed.

Sindets kultivering

Den fysiske dannelse kan have indflydelse på sjælens udformning. Her laver Kant igen en distinktion – mellem fysisk dannelse af ånden og den moralske dannelse af ånden. Den fysiske har fokus på naturen, hvorfor en person kan være fysik dannet og kultiveret ved fx at have en fin uddannelse. Den moralske derimod retter sig mod friheden og heri, at mennesket kan anses for godt. Den fysiske dannelse kan derfor afføde en materiel dannet person, som er ond i moralsk forstand(ibid: 59). Hermed er kultivering en del af den fysiske kultur – men det er ikke nok, hvorfor Kant søsætter begrebet om den *praktiske* kultur, der er moralsk(ibid). Hertil kritiseres opfattelsen af, at børn skal lære igennem leg, da det også skal lære at arbejde(ibid). Lærer mennesket ikke arbejdets dyder, vil det blive dovent(ibid: 60).

Sindets kræfter deles op i to; de lavere kræfter og de højere kræfter. Det er her Kants pointe, at sindets kræfter aldrig må kultiveres isoleret – kultiveringen foregår altid relationelt:

”*indbildningskraften skal kun kultiveres til gavn for forstanden*”(ibid: 61). De lavere kræfter besidder ingen værdi i sig selv, dog er de nødvendige. Det er blandt disse, at dømmekraften skal afgøre, hvilke som er værd at arbejde videre på. Hertil anvender Kant begreberne forstand, dømmekraft og fornuft. Forstand defineres som *erkendelsen af det almene*(ibid). Dømmekraften er at kunne anvende det almene *på det særlige*(ibid), og fornuftens rolle er at være i stand til at se sammenhængen mellem det særlige og almene(ibid: 62).

Barnet skal ligeledes have kultiveret sin smag, som starter i sanserne og slutter i ideerne(ibid: 66). Til at kultivere forstanden er regler nødvendige. De må ikke gå hen og blive mekaniske, men friheden ligger i bevidstheden om reglerne, der styrer bevidstheden(ibid). Til opøvelse af barnets frihed er dets evne til at handle ud fra egne maksimer(ibid: 67).

Barnets vilje må ligeledes ikke brydes, men skal styres til, at det: ”*giver efter for naturlige forhindringer*”(ibid). Men skal ikke følge barnets vilje blindt eller modsætte sig deres vilje – barnet skal vejledes. Derfor er det ikke ønskværdig at belønne barnet for gode gerninger, da det blot vil handle godt for at opnå belønninger. Lyver det fx, skal man møde det med foragt og give udtryk for, at man ikke vil tro på barnet fremover(ibid: 72). Evnen til at skabe egne maksimer er af største vigtighed, da man her igennem lægger grunden for barnets karakter: ”*Hos børn skal man dog ikke danne en borgers karakter, men et barns karakter*”(ibid: 73).

Lydighed er vigtig for skoleeleven. Her er tale om lydighed overfor en ledendes *absolutte* vilje samt lydighed mod, hvad der *anerkendes som tilstedeværen af en fornuftig og god vilje* hos den ledende(ibid: 74). Den første er baseret på tvang og sidstnævnte på tillid. Hertil udleder Kant *frivillig lydighed*. Dette udtrykker, at barnet adlyder, selvom det ikke finder rart eller ikke er enig. Det stoler på den ledende autoritet, hvilket forbereder barnet på at blive en god samfundsborger(ibid). Barnet skal stole på autoriteten, for ellers ville barnet ikke tro på fornuften og friheden.

Den kantianske barnefigur

Kants tanker om barnet udtrykker den stigende interesse omkring barnet som genstand for viden. Hos Kant begrundes barnet i en forestilling om det transcendentale subjekt, som kan opnås igennem moraliteten. Igennem den praktiske verdens regler(kausaltitet) kan mennesket ophøje sig til fornuftens rige. Kants fokus på barnet viser, hvordan man undgår det onde igennem en jern hård

disciplinering og opdragelse af børn. Barnet bliver set som en 'kaos', der har brug for opdragere til at sikre den rette ethos ligesom at barnet italesættes som en mangel, der skal gøres færdigt.

Mellem Kant og Piaget

Mellem Kant og Piaget er der sket en stor udvikling i samfundet. Industrialiseringen medførte, at der blev behov for flere hænder til at producere varer. Demokratisering og industrialisering gik hånd i hånd og øgede fokus på inddragelse af flere mennesker. Kants disciplinering igennem en ydre instans passede godt ind i en tid, der bestod af flere og flere arbejdere.

I det 20. århundrede bliver Kants pædagogik udfordret. Dette skyldes flere forhold; for det første, at videnskaben bliver uafhængig af kirken. Herunder havde psykologien fået etableret sig som selvstændig disciplin med naturvidenskaben som ideal. Psykoanalysen, behaviorismen og eksistenspsykologien fik ligeledes vind i sejlene. For det andet voksede velfærdsstaten sig stor og stærk i 1950'erne, og der kom et øget antal uddannelsesinstitutioner i den vestlige verden. Der startede en stor uddannelsesoptimisme, hvilket kunne ses i øgede offentlige investeringer i uddannelsessystemet (Nielsen: 55). For det tredje medførte opfindelsen af computeren et helt nyt syn på mennesket. Mennesket blev ikke længere anskuet mekanisk, men som noget programmerbart (ibid: 60). Denne programmering forudsatte ikke en ekstern disciplinering, men havde som formål at styrke den enkeltes kompetencer. Ved en speciel programmering finder man frem til den sande personlighed og fælles menneskelighed 'inde bagved'. Motivering bliver her et nøgleord, da den enkelte selv overtager den eksterne disciplinerings rolle. Informationsteknologien krævede med andre ord en udvikling, hvor det enkelte individ selv planlagde sine handlinger, modsat den tidlige industrialisering, hvor individets handlinger blev planlagt i masseorganisationer (ibid: 56). Kants transcendentale subjekt 'eksisterer' stadig, men måden at komme frem til det har ændret sig markant. Fornuften skal nu være en måde, at den enkelte *realiserer sig selv på*. Fokus forskydes til, hvad der sker inde i mennesket og ikke hvilke transcendentale størrelser, der kan sikre et lykkeligt liv (ibid: 57).

Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) var en schweizisk udviklingspsykolog. Han bliver kategoriseret som konstruktivist og havde fokus på børns følelsesmæssige og kognitive udvikling (ibid: 67-68).

Piaget opdelte mennesket i en psykisk og fysisk del. Den psykiske udvikling sammenlignes med den fysiske og udtrykker en *bevægelse mod ligevægt* (Piaget 1969: s 7). Ligesom at barnet fødes

med en uudviklet krop, vil psyken gradvist blive udviklet hos mennesket, hvor formålet er den *voksne psyke*(ibid: 7). Psyken er for Piaget sammensat af det følelsesmæssige og intellektuelle, hvis kendetegn er *bevægelig ligevægt*(ibid: 8). Den psykiske udvikling er konstant *opbygningsarbejde*, som aldrig afsluttes. Piaget laver en distinktion mellem *skiftende* strukturer og en *kontinuerlig funktion*, som muliggør strukturskifte i en persons udvikling. De skiftende strukturer er udtryk for, når der sker en udvikling og dermed træder et trin op eller ned af udviklingsstigen. De skiftende strukturer udtrykker ligeledes *organisationsformer for psykisk aktivitet*(ibid: 9).

Piaget deler barnet op i følgende seks stadier:

0-2 års alderen

1. Reflekser og nedarvede adfærdsformer. Første instinktive tendenser og følelser.
2. De første motoriske vaner og organiserede perceptioner
3. Praktisk og førsproglig intelligens. Barnet første tilpasnings af følelser og første tilknytninger til noget eksternt

2-7 år

4. Intuitiv intelligens og spontane inter-individuelle følelser. De sociale relationer er underkastet voksne.

7-12 år

5. Konkrete intellektuelle operationer. Etisk og sociale samarbejdsfølelser.(ibid: 9).

Overgangen til voksenverdenen

6. Abstrakte og intellektuelle operationer. Personligheden udformes.

Hvert stadie udtrykker en struktur, hvor barnet går fra forskellige strukturer ved at bygge og udvide tidligere. Hver struktur udgør en ligevægt, og overgangen mellem hver struktur er en ubalance, som tvinger barnet til udvikle sig og søge mod en ny ligevægt(ibid: 10). For at udvikle sig må en vis adfærd udføres. Adfærden er bevægelser, tanker og følelser og udtrykker behov. Behovet er drivkraften for udvikling og er en forstyrret ligevægt:” *et behov foreligger, når noget udenfor eller indenfor os selv(legemligt eller psykisk) ændres og adfærden må tilpasses i overensstemmelse med*

denne ændring”(ibid: 10). Et behov som sult vil fx afføde en søgen efter mad eller en ydre genstand som et legehus kan vække lysten til leg. Når et behov tilfredsstilles, ophører adfærden, hvilket udtrykker en genoprettet ligevægt mellem den nye påvirkningsfaktor og den psykiske organisation, som var til stede, før behovet opstod(ibid: 10).

Piaget opererer med begreberne assimilation og akkomodation, hvilket er a priori funktioner for menneskets behov(ibid: 11). At assimilere vil sige, at barnet forsøger at inkorporere genstande og andre mennesker i sine aktiviteter. Barnet forsøger med andre ord at tilpasse den eksterne verden i sin egen verden ved at bearbejde den. Barnet forsøger også at tilpasse sine egne strukturer den eksterne verden, hvilket er at akkomodere. Akkomodation er, når assimilation ikke lader sig gøre, som når barnet møder noget ukendt. Barnet udtrykker igennem en assimilering en bevidstvidelse igennem en undersøgelse og opdagelse af den ydre verden. Assimilationen af genstande tvinger en til at handle og tænke til akkomodation. Når barnet fx skal lære at regne, vil det første blive præsenteret for en ny verden(her matematikkens). Den vil blive undersøgt og bearbejdet. Når barnet så har inkorporeret matematikkens verden og regler, skal det for at vise forståelse herfor, tilpasse sine strukturer den eksterne verden. Dette sker fx når barnet skal vise resultatet af sine regnestykker. Imellem assimilation og akkomodation eksisterer en ligevægt kaldet *adaption*. Her er tale om en tilpasning *til* virkeligheden(ibid: 12).

Adaptionsstadier

Imellem hvert stadie(struktur) hersker en tilpasningskamp.

Spædbarnet

Spædbarnsstadiet strækker sig, fra barnet er nyfødt og indtil sproget tilegnes(1½-2 år)(ibid: 12). Perioden bærer præg af en stor psykisk udvikling. Det er her, barnet *erobrer* den omkringsliggende verden vha. motorik og perception(ibid: 12). Barnet foretager en assimilation af den ydre verden, også kaldet *sensomotoriske assimilation*(ibid: 12). Dette er et vigtigt skridt i barnets udvikling og udtrykker, at barnet gennemgår en *kopernikansk revolution*(ibid: 12). Som udgangspunkt opfatter barnet hele verden som et sammenhængende hele. Barnet vil dermed knytte alt til sig selv og sin egen krop, fordi det ikke er bevidst om sin egen eksistens. Den kopernikanske vending opstår i overgangen fra spædbarnsstadiet til den *tidlige barndom*. Her begynder barnet at blive kropsligbevidst og opfatte sig selv en krop blandt andre kroppe(ibid: 12).

Den kopernikanske revolution opdeles i *det fremvoksende intelligens* og *følelsesliv*(ibid: 12). Den fremvoksende intelligens kan igen inddeles i reflekser, organiseringsmåder af perception og vaner samt den sensomotoriske intelligens. Reflekserne er de umiddelbare handlinger, som spædbarnet foretager og beskrives som instinktive. Disse reflekser udvikles hurtigt af spædbarnet, hvilket Piaget ser som bevis på den senso-motorisk assimilation. Disse reflekser er forløbere for og vil senere hen blive integreret i organiseret perception og vaner – eller som Piaget siger:” ... *de bliver udgangspunkt for nye adfærdsformer, som tilegnes gennem erfaringer*”(ibid: 13). Det vil lede over til det tredje stadie, senso-motoriske intelligens. Dette er den praktiske intelligens og udvikles igennem barnets erfaringer. Barnet eksperimenter sig frem i verden og opdager fx kausalitet(ibid: 16-17). Barnet vil omkring etårsalderen søge efter genstande, som forsvinder fra dets erkendeshorisont og dette viser, ifølge Piaget, at barnet begynder at opfatte den materielle verden som ekstern – også kaldet objektpermanens(ibid:16-17). På den måde anskues alt end barnet selv som genstande. Følelseslivet udvikler sig ligeledes i den periode, da følelser og intelligens er to *komplementære sider* af menneskelivet. Barnet vil bygge sin erkendelse på objekter ved at opfatte sig selv som *indre virkeligheds pol* og omverdenen som en *ydre virkelighedspol*. I det første par leveår vil barnet gradvist gå fra en ubevidst erkendelse af verden. Langsomt som det indskrives i kultur og udvikler sine færdigheder vil jeg’et opstå, som en langsom bevægelse fra verden oplevet fra den indre virkelighedspol, til at opleve verden mere fra den ydre virkelighedspol. Barnet bliver mere bevidst om sig selv.

Den tidlige barndom

Barnets optagelse af sproget skaber store forandringer i barnets udvikling og åbner mulighederne for, at barnet kan berette om sine handlinger. For Piaget resulterer det i: 1) muligheden for at interagere med andre mennesker, 2)internalisering af talen – tænkning som udtryk for en indre tale udtryk igennem symboler, 3)handling bliver så indoptaget i barnets vaner, at barnet kan handle intuitivt ud fra disse og en indre eksperimenteren(ibid: 20). Følelseslivet udveksler sig parallelt hermed. Fx kan barnet have følelser for andre mennesker.

Sproget tilsynekomst bevirker en udfordring for barnet: at mestre den sociale verden og den indre forestillingsverden. Sproget gør det muligt for barnet at meddele sin egen indre verden til den omkringliggende. Heri opstår et psykisk pres fra de voksne, idet barnet udvikler en forestilling om et ideal-jeg(ibid: 22).

Det mindre barns tænkning er præget af påstande uden beviser(ibid: 31). Det er grundet hensyn til andre, at man begynder at søge beviser, og dette sker først i socialiseringsprocessen. Barnet går altså fra en egocentrisk opfattelse, som det må ændre, da det støder på andre mennesker. Barnet bliver tvunget til at forholde sig til andre end sig selv.

Piaget viser igennem undersøgelser, hvordan børn er præget af det visuelle. Børnene præsenteres for en række af otte blå brikker. Børnene bedes om at samle ligesom mange røde brikker. Børnene vil parallelt ligge de røde brikker ved siden af de blå i en ligeså lang række. Børnes kvantitative vurderingsevne tager kun udgangspunkt i det rum, som anvendes. I 5-6 års alderen derimod sker en interessant forandring i barnets adfærd i samme eksperiment. Brikkerne bliver nu lagt ud fra hver blå brik. Bliver den røde række af brikker flyttet til siden, vil barnet påstå, at den ene række er længere end den anden. Dette viser, at barnet opfatter en kvantitativ overensstemmelse, når der er visuel overensstemmelse(ibid: 33).

Følelser

Barnets følelsesliv udvikler sig i takt med den intellektuelle udvikling, og adfærd henter sin *dynamiske energi* fra en *emotionel kilde*(ibid: 35). Følelsernes udvikling bliver stærkt præget af socialiseringsprocessen og kommer til udtryk i sympatier, antipatier og fremvæksten af etiske følelser(ibid: 36). Interesser spiller en vigtig rolle og er en forlængelse af behov. Derfor er handlinger både emotionelle og kognitive. Succes og fiasko vil barnet vurdere ud fra en værdiskala, hvor succes højner kravene til fremtidig handlen og fiasko mindsker dem(ibid: 37). Igennem sproget påvirkes den intuitive tænkning og menneskers samvær knyttes igennem *intellektuel interaktivitet*. I barnets møde med andre mennesker må det bruge sin intellektuelle kapacitet til at navigere med. I disse møder flourerer en masse energier og følelser.

Syv til tolvårsalderen

I denne fase sker et afgørende vendepunkt i den psykiske udvikling. Det er her, barnet begynder i skole, og det er her, barnet for alvor bliver indlemmet i de voksnes verden(ibid: 40).

Piagets barnefigur

Piagets stadielære viste barnets kvalitative udvikling. Barnet udvikler sig konstant ved at bevæge sig fra forskellige stadier mod ligevægt. Det er uligevægten, som driver mennesket frem. Den diskurs, Piaget befinder sig i, er præget af en forestilling af barnet som en fast kerne. Godt nok tvinges barnet til at udvikle sig og dermed ændre sig. Men her er tale om den samme persons

oplevelser af verden. Ontologien bag udviklingspsykologien er et statisk subjekt, som gennemgår forandringer. Epistemologien er, at subjekts måder at percipere på hele tiden forandrer sig.

Sammenfatning

I den ovenstående selektive idéhistorie var barnet som tankefigur i antikken endnu ikke etableret. Derfor eksisterede der ikke nogle deciderede 'børnesyn'. Barnet fik derfor tildelt meget lav status og blev opfattet som en minivoksen.

Barnet som tankefigur eksisterede ikke i middelalderen, men det var her, den begyndte at udvikle sig. Barnet var forbeholdt de voksnes verden. Man knyttede sig ikke til barnet på grund af den høje dødelighed blandt børn. Barnet blev brugt som motiver på malerier, og det øgede fokus på barnet indikerer et skift i historien. "Sammenhøre" og helhedsfølelsen fra den græske kosmologi begynder at blive brudt op – det moderne subjekt begynder så småt at gøre sit indtog på den historiske scene.

Med Rousseau tilskrives barnet en signifikant betydning, hvor det deles op i aldre og tildeles status. Barnet skal behandles og omgås med seriøsitet, da barnet er kilden til et sundt og oprigtigt liv. Samfundet kritiseres for ikke forstå barnet dybdegående. Rousseau udfoldede derfor en alternativ opdragelse, som havde fokus på metoden fremfor at udsige en facitliste omkring barnets ve og vel.

Kant var inspireret af Rousseaus børnesyn, men tilskrev opdragelsen gennem disciplinering en vigtig rolle. Formålet med opdragelsen for Kant var at gøre det ufærdige menneske(barnet) færdigt. Heri spiller opdragerne en væsentlig rolle. Barnet bliver beskrevet mere detaljeret, og det skal lære at anvende sin fornuft for at ophæve sig til fornuftens rige.

Piaget beskriver barnet endnu mere detaljeret igennem sin stadielære, hvor barnet deles op i seks stadier. Barnet er her en uligevægt, som hele tiden søger ligevægt. Det er ustabilitet i barnets perceptionsmønstre, der tvinger det til at udvikle sig.

Ovenstående idéhistoriske redegørelse har haft fokus på den kollektive bevidsthedsopfattelse af barnet. Den langsomme men gradvist mere detaljeret opfattelse af barnet, som finder sted kan forstås af forskellige årsager. Den mest udbredte er, at den udtrykker en demokratiseringsproces og dermed en frihedskamp. I næste del af specialet bliver denne antagelse problematiseret, og det vil være forståelsen, at det er kapitalismen, som har bevirket den høje grad af fokus på barnet.

Del II: samtidsdiagnose

Heldagsskole

Følgende tekst tager udgangspunkt i rapporten *Evaluering af helddagsskoler rapport*, som er udarbejdet af Rambøll og ph.d. Simon Calmar Andersen for Ministerieret for Børn og Undervisning. Formålet har været at sammenligne heldagsskoler med traditionelle folkeskoler for at finde ud af, hvorvidt heldagsskoler styrker den enkeltes elev faglighed (Rambøll 2012: 1). Rapporten tager udgangspunkt i 12 udvalgte skoler, som har forsøgt sig med at afprøve heldagsskolen struktur på deres skole. Heldagsskolen som forsøg er blevet foretaget på *særligt udsatte skoler* (ibid: 1). Kommuner har landet over fået lov til at få dispensation fra folkeskoleloven til at omorganisere deres skoles struktur til heldagsskolens (ibid: 3). Heldagsskolen afviger fra den traditionelle folkeskole ved at have udvidet åbningstider og dens overordnede mål er: ”at vurdere, om heldagsskolen bidrager til at styrke elevernes faglige kompetencer...” (ibid: 1).

Et alternativt blik på heldagsskolen: kontrolsamfundet

Heldagsskolen vil blive anskuet som en abstrakt maskine i Deleuziansk forstand. En abstrakt maskine betyder, at heldagsskolen ikke udgør en organisk lukket helhed. Den abstrakte maskine er en analyse af de relationer og virkninger, der ikke kan føres tilbage til en aktør eller et synligt magtcentrum (Deleuze 2005: 663-667).

Deleuze foretog en diagnose af sin samtid, som han døbte *kontrolsamfundet*, der er videreudviklingen af Foucaults disciplinsamfund. Kort fortalt er pointen, at den magt, som organiserer individer er gået fra at være i ’fast’ form til at have flydende karakter. Hos Foucault vandrede den enkelte fra forskellige institutioner – fra børnehaven, til skolen, til arbejdspladens, til militæret og plejehjemmet. I disse institutioner blev den enkelte disciplineret, og det var her, den enkeltes virkelighed blev struktureret. Arbejderen brugte fx meget tid på fabrikken og var i den forbindelse sammen med arbejdere. Der blev produceret en bestemt subjektivitet – arbejderen, som var medlem af en fagforening. Kapitalisten versus arbejderen. Blev man syg, skulle man på hospitalet, hvor man var en del af hospitalsverdenen for en stund. Imellem institutionerne opholdt privatlivet sig, og denne havde disciplinsamfundet ikke den store interesse i. Det handlede derimod om at: ”individet går konstant fra ét lukket samfund til et andet, der hver har deres love...” (Deleuze 2006b: 212).

Deleuzes pointe er, at de faste mure, som producerede og forvaltede subjekter i disciplinsamfundet, er i opløsning. Magten er blevet subtil. Deleuze kalder det for, at kontrolsamfundet har *de-*

territorialiseret det fysiske rum og *re-territorialiseret* sig som funktioner, hvilket vil sige, at subjektet ikke længere holdes tilbage af specifikke normfelter eller territorier. Derfor påpeger Deleuze, at i disciplinsamfundet startede man altid forfra, når man indtrådte i en ny institution. I kontrolsamfundet derimod er man aldrig færdig og konstant i gang (ibid: 214). Virksomhederne har erstattet fabrikkerne. Dette kan fx ses ved, at projektansættelser er udbredt i det moderne arbejdsliv (Kristensen 2011: 38). Medarbejderen skal konstant sikre sig projekter og penge hertil. Men projekterne hører hurtigt op, og inden de gør dette, må den enkelte være på jagt efter næste nye projekt og dermed en ansættelse. Kontrolsamfundet producerer med andre ord subjekter, som konstant er på arbejde. Det klassiske skel mellem arbejde og fritid er principielt blevet udvisket (ibid: 74 & 92-93). Fabrikkenes '8-16' job betød, at når man havde fri, så havde man fri, fordi man ikke kunne tage tunge maskiner med hjem. I kontrolsamfundet derimod er det accepteret, at man tjekker facebook i arbejdstiden, men så forventes det også, at man tjekker sine mails, når man har fri (ibid: 23-24). Deleuze udtrykker det således: "... kontrolmekanismerne er derimod en modulation som en slags selvformende støbform, der konstant ændrer sig fra det ene øjeblik til det andet – eller som en sigte, hvis masker ændrer sig fra et punkt til et andet" (Deleuze 2006b: 214). Der er ikke faste fikspunkter i kontrolsamfundet – kun bevægelsen og forandringens vinde. Her vil den opmærksomme læser påpege, jamen er det ikke netop Deleuzes filosofi, at alting er i bevægelse? På overfladen er det, men intet overlades 100 % til tilfældighederne i kontrolsamfundet. Magten har skiftet form, så den bliver udliciteret til det enkelte individ. Hvor magten før kom oppefra og disciplinerede hårdt fysisk, er det nu op til den enkelte at tilegne sin viden om, hvordan man begærder sig i det offentlige rum.

Heldagsskolen

Om skolesystemet i kontrolsamfundet skriver Deleuze: "*Moduleringsprincippet om "løn efter indsats" frister selv i det offentlige uddannelsessystem, for når virksomheden erstatter fabrikken, erstatter den livslange læring skolen, og den fortsatte kontrol erstatter eksamen.*" (ibid: 214). Det danske skolesystem står overfor en mindre 'revolution', hvor dens grundstrukturer synes at blive forandret. I det klassiske skolesystem er man vant til at træde ind i et klasselokale for at møde den klasse, som man skal være sammen med de ca. næste 9-10 år. Skolen var med andre ord et offentligt rum, som orkestrerede børnenes kroppe.

Med heldagsskolen sker der det, at folkeskolen udvides til at kunne tage vare om flere børn. Anskues heldagsskolen som en stor abstrakt maskine, der har til formål at anordne og disciplinere

kroppe(ligesom disciplinsamfundets), så gør den brug af såkaldte *virkemidler* til at sikre plads, tid og rum for at skabe et domæne til at udfolde sig på. Virkemidler bliver de praktiske tiltag, der fungerer som smørelse til det abstrakte maskineri. Til at samle den abstrakte maskine under en paraply udformes nogle mål for heldagsskolen. Heldagsskoleprogrammet arbejder med tre overordnede mål:

- *en styrket skolegang med fokus på elevernes sproglige, faglige og sociale udvikling,*
- *at tiltrække en større andel af lokalområdets børn til skolerne og*
- *at skabe en udfordrende, tryk og sammenhængende hverdag med tæt integration af undervisning og fritidsliv.*(Rambøll 2012: 3).

Virkemidler

For at opnå målene kommer virkemidlerne i spil, hvor det vigtigste er *udvidet undervisningstid*(ibid: 3). Børn skal opholde sig længere tid på skolen for på den måde at have mere tid til at forme dem i en ønsket retning. Den udvidede undervisningstid spiller en vigtig rolle i forhold til tosprogede elever, som er en stor udfordring for det danske skolesystem(ibid: 10). Det påpeges, at 9 ud af de 12 skoler i forsøgsordningen har haft særligt fokus på at arbejde med de tosprogedes sprogudvikling. Dette skal påvirke de tosprogedes *forforståelse og begrebsverden*(ibid: 10). Til at styrke deres sproglige kompetencer blev der arbejdet med begrebsforståelse i en 0. klasse, hvor læreren spurgte indtil udvalgte begreber fra en bog(ibid: 10). På en anden skole rykkede man undervisning udenfor, hvor man lavede bål, snobrød og snittede træfigurer. Her var det idéen, at børnene skulle arbejde uforpligtende med deres sprog i afslappede samtaler(ibid: 10-11). Et andet tiltag var, at man udsmykkede vægge og gulve med billeder af redskaber, hvor navnet på begrebet stod nedenunder billedet. Ligesom, at en skole lavede en *strategisk placeret løber* på skolens gangarealer. Børnene bliver konstant mødt af sproget som: ” ... *billeder, på skrift og i tale omgiver generelt børnene hele dagen*”.(ibid: 11). Vi ser, at børnene bliver taget ud af deres vante omgivelser(klasselokalet) for at lære. Børnene lærer ikke kun i klasseværelset. Nu kan de energiske unger bruge deres energi i læringsituationer. Med Deleuzes pointe om livslang læring i baghovedet, bliver det muligt at problematisere tiltaget. De utilpassede unge, som har været udenfor skolens rækkevidde, kan nu disciplineres igennem deres aktive deltagelse.

Andre virkemidler, der bruges til at sprænge klasseværelset mure, er projekter og udflugter. Her kan lærerne tage eleverne med på ture, som har fokus på et projekt. Her tager børn og lærer i teater, på museer mm.. Det, at kunne komme ud og opleve fysisk, fremfor at sidde stille hele dagen, nævnes som et vigtigt led i udviklingen af børnenes begrebsforståelse(ibid: 11). Disse tiltag kaldes for *strukturerede undervisningsrelaterede aktiviteter med klare mål*(ibid: 11). På den måde kan matematikken fx tages med på en byggeplads for at se, hvordan den anvendes i praksis. Dette giver lærerne en større frihed til selv at vælge undervisningsformer. I denne forstand kan vi anskue læreren ud fra Foucaults begreb om pastoral magt(Jensen 2013: 184-194). Læreren bliver hyrden, som skal holde styr på sin fåreflok, der opstår ved hyrdens(læreren) nærvær. For at få dem til at gå i samme retning *leder* læreren børnene igennem alternativ undervisning. På den måde er det muligt at sikre, at en så stor del af flokken som muligt bevares. Læreren kender sine børn og ved at for meget boglig undervisning kan årsage grus i maskineriet. Det påpeges dog i rapporten, at lærerne ikke har været særligt gode til at anvende undervisningsfriheden, og man nemt falder tilbage på gamle vaner(Rambøll 2012: 12). Det ses, at nye tiltage tit vil have opstartsvanskeligheder.

Pædagogens rolle

Til at imødekomme denne udfordring er pædagogen blevet introduceret i heldagsskolens program(ibid: 13). Pædagogen bliver hevet ud af sine vante gang i børnehaven eller SFO'en for at støtte læreren. Pædagogen bliver et vigtigt redskab til at holde styr på flokken. Det nævnes, at pædagogen udfordrer læreren ved at foreslå nye måder at undervise på. Fx kan en pædagog iværksætte en løbetur midt i undervisningen, hvis energiniveauet er for lavt(ibid: 13). Pædagogens funktion bliver at rydde modstand af vejen for læren i undervisningssituationen.

Årsagen til, at pædagogen i første omgang blev tilbudt job i heldagsskolen var, at med heldagsskolens udvidede undervisningstid blev SFO'en overflødig(ibid: 16).

Pædagogen indgår derfor nu i teamarbejde med lærerne. Pædagogerne er med til forældresamtaler, får efteruddannelse, og nogle bliver børnehaveklasseledere(ibid: 17). Her er pædagogen ligeledes med til at planlægge undervisning(ibid: 17). Det ses her, hvordan pædagogen, ligesom læreren, får større indflydelse på barnet. De skal vide mest muligt om børnene for at lede dem i ønsket retning.

Den mest udbredte måde, pædagogen anvendes på, er i *indskolingen*, hvor børnene skal omstilles fra børnehave til skolelivet(ibid: 17). Pædagogerne kan blive *klassepædagoger* og er tilknyttet en specifik klasse.

I de større klasser(udskoling) arbejder pædagogen med enkelte elever eller grupper af elever:” *i forhold til bestemte problemstillinger.*”(ibid: 17). Pædagogerne har også ansvaret for at organisere leg i frikvarterne. Pædagogen bruges til at trænge længere ind i børnenes liv. Selv frikvarteret, hvor barnet har fri, skal organiseres på helt bestemte måder. Kontrollsamfundet og heldagsskolerne organiseringsmåde er ikke præget af tilfældighed. Når pædagogen får større indflydelse på flere sider af barnets liv, vil de påvirke deres sociale kompetencer, og det er her, pædagogen bliver meget vigtig. Dette kommer til udtryk i, at pædagogerne deltager i *konflikthåndtering*. På den måde fejrer pædagogen modstand af banen, så læreren kan fortsætte undervisningen(ibid: 17).

Holddannelse

Holddannelse er et andet virkemiddel i struktureringen af heldagsskolen. Her bliver den klassiske forståelse af tilhørsforhold til klassen sprængt. I folkeskolelovens § 25 stk. 4 hedder det: ” *I børnehaveklassen og på 1.-7. klassetrin kan undervisningen organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin. Holddannelsen kan ske af praktiske og pædagogiske grunde.*”(ibid: 13) og stk. 5: ” *På 8.-10. klassetrin kan undervisningen organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin. Holddannelsen kan ske af praktiske og pædagogiske grunde eller på grundlag af en løbende evaluering af elevernes forskellige behov, jf. § 13, stk. 2, og § 18, stk. 4. Holddannelse på grundlag af en løbende evaluering kan ikke fastlægges på forhånd for et helt skoleår ad gangen.*”(ibid: 13). Det bliver muligt at undervise på tværs af klassetrin, hvilket er en effektiv måde at optimere undervisning på. Undervisningen tilrettelægges i højere grad efter den enkeltes behov(ibid: 14).

Ikke alle undervisningssituationer behøver dermed at være ens. En dag kan barnet modtage undervisning med sin ’stamklasse’, og en anden dag kan barnet modtage undervisning på modulerbare hold. På den måde kan den kloge elev få mere udfordring ved at deltage med ældre elever, og elever med udfordringer kan få repeteret undervisning. Det er ikke en nødvendighed, at heldagsskolen bruger holddannelsen i større omfang end den traditionelle folkeskole, men alligevel har over halvdelen af de 12 skoler søgt om yderlige dispensation til at udføre mere holddannelse(ibid: 13). Dette bevidner, hvor effektivt et redskab holddannelsen er. Klasseundervisningen bliver de-territorialiseret og re-territorialiseret som funktion i form af flydende holddannelser. Her er tale om livslang læring.

Det skal dog understreges, at det ikke er alle skoler, som benytter sig af holddannelse, og at det primært bliver anvendt i projektundervisning. Dog påpeges det, hvor godt et redskab, det er(ibid:

13). Dette kan skyldes, at heldagsskolen er i en forsøgsperiode, hvor ikke alt i begyndelse er lige velsmurt i den abstrakte maskine.

Ekstra timer til andre formål

Den udvidede åbningstid bliver også anvendt til andre formål som fx at arbejde med børnenes sociale kompetencer og relationer. De sociale færdigheder menes at have en indflydelse på det, som hele heldagsskolen handler om, børnenes faglighed(ibid: 14). Ekstra timerne bliver fx brugt til at håndtere konflikter, som er opstået i frikvarteret. På den måde har læreren og pædagogen mere tid til at løse op for spændinger, som kan modarbejde undervisningen. Alt det, som bliver slæbt med ind fra skolegården, har nu mulighed for at blive taget hånd om, så man kan sikre kvaliteten af undervisningen. Heldagsskolen sikrer derfor en 'harmonisk', som gør, at undervisningen kan foregå så gnidningsfrit som muligt. Den stigende indflydelse på børnenes væren legitimeres ved at henvise til fagligheden. Problemet er, at fagligheden bliver underlagt et strategisk perspektiv. På den måde inddrages flere børn i skolesystemet til at blive klar til en ungdomsuddannelse og på længere sigt arbejdsmarkedet. Med andre ord, så producerer heldagsskolen fleksible subjekter, som skal kunne omsætte sin faglighed i kapitalens kredsløb.

Tilbud

Ekstra timerne kan også bruges på at tilbyde eleverne friluftsliv. Her samarbejder heldagsskolen med andre foreninger. På den måde kan eleverne introduceres til musik og sport mm.(ibid: 15). Eleverne tilbydes også muligheden for at dyrke motion i skoletiden(ibid: 15) ligesom, at de på de forskellige heldagsskoler tilbydes sund mad. På nogle *madskoler* bliver eleverne inddraget i madlavningen, og læreren spiser sammen med eleverne. Eleverne bliver på den måde indsluset i heldagsskolen ved aktivt at være en del af madlavningen og på den måde at lære noget om ansvar(ibid: 15). Igen ses det, hvordan læreren rykker nærmere på eleven. Det er ikke længere de flade madpakker, som spises i klasselokalerne. Faren heri er, at det overordnede formål er at producere effektive elever. De skal have energi og sund mad, så de kan klare en heldagsskole og være omstillingsparate.

De mange tilbud er interessante, fordi eleverne ikke bliver tvunget til mange af de nye tiltag. På den måde opretholder kontrolsamfundet forestillingen om det frie individ. Pointen er, at tilbuddene er med til at skabe 'selvstændige' borgere, som selv kan vælge i fremtiden. Men valgmulighederne er begrænsede, da de helst skal passe ind i en økonomisk sammenhæng. Allerede i en tidlig alder skal børnene lære at navigere i en kompleks verden. På den måde sikres det, at eleverne trænes til at

træffe bestemte slutninger frem for andre. De gøres med andre ord klar til at kunne indgå i samtidens sandhedsspil for anerkendt opførsel.

Samarbejde med virksomhed og uddannelsesinstitutioner

Nogle skoler har *virksomhedsadaptation*, hvor: ” *en klasse har tæt kontakt til en virksomhed i lokalområdet og besøger virksomheden jævnligt i løbet af deres skolegang.*”(ibid: 16). Studiepraktik og hjælp til at søge studiejob er ligeledes muligheder(ibid: 16). Det ses, hvordan eleverne køres i stilling til erhvervslivet, og hvordan dette kan få indflydelse på fremtidige karrierevalg. Økonomien synes at være et overskyggende argument for at kunne begå sig fremover. Dette kan virke som pseudo-marxistisk kritik, men i forlængelse af kontrolsamfundet kan det hævdes, at kapitalismen har fået øjnene op for menneskets ressourcer, og disse skal forvaltes og organiseres på bestemte måder for at opfylde kapitalens krav om konstant udvidelse. Derfor ses det også, at heldagsskolen blandt andet som formål har at inddrage flere børn. På den måde kan en større masse disciplineres og sendes i kapitalens retning.

Heldagsskolens selvforståelse

Heldagsskolens selvforståelse italesættes i forhold til, hvad den ikke er. Her beskrives, hvordan elever før i tiden efter skole opholdt sig på uønskede steder efter skole. Her opholdt mange sig i hjem, hvor:

- *der ikke er mulighed for hjælp til lektielæsning*
- *der ikke er voksne, der sætter tydelige grænser*
- *det ikke nødvendigvis er muligt at få besøg af sine klassekammerater*
- *børnene ser (ofte udenlandsk) fjernsyn*
- *børnene ikke kommer uden for deres lokalområde*
- *der ikke tales dansk(ibid: 18).*

Selvforståelsen består i at: ”*heldagsskolen tilbyder nogle af de ting, børnenes hjemmemiljø ikke kan.*”(ibid: 18). Heldagsskolen kan på den måde tilbyde en struktureret hverdag til eleverne. Den abstrakte maskine, heldagsskolen, legitimerer sig selv ved at være en slags frelse-maskine. Ved at intervenere i den enkeltes væren gør den det muligt for den enkelte at begå sig i fremtidens offentlighed.

At heldagsskolen kun er blevet anvendt på skoler med udsatte unge, synes ikke at sætte en stopper for dens udbredelse: ”såfremt heldagsskolen som koncept blev bredt ud til at dække flere forskellige skoler og ikke kun skoledistrikter med mange tosprogede og/eller ressourcetsvage familier. På den måde ville man fremtvinge en mere målrettet vision om, hvad en heldagsskole kan.”(ibid: 19). Heldagsskolen synes at være et symptom og led i kapitalismens udvikling. En udvikling, som indeholder mange positive sider, men mindst ligeså mange farer, som er nødvendigt at forholde sig til, hvis man vil forstå noget om barnet, os selv og det samfund, vi lever i.

Heldagsskolernes forskellighed

At de forskellige heldagsskoler ikke er identiske, udtrykker kontrolsamfundets flydende karakter.

Skolerne er modulerbare, hvorfor nogle heldagsskoler bruger andre virkemidler end andre heldagsskoler. På den måde får selve skolen større frihed til at indrette sig. Det er den subtile magts virkemåde. Institutionernes krise har medført, at folkeskolen må forny sig og skifte form. Heldagsskolen bliver hermed løsningen, som kan sprænge de fysiske mure og konstant skifte form. Det handler om at håndtere problemer og udfordringer for at kunne fortsætte. Ligeledes påpeger rapporten en masse opstartsproblemer, som er værd at tage højde for i fremtiden. Her nævnes kommunens rolle og forældrenes opbakning. Disse forhold er vigtige at have styr på, da det kan sikre en nemmere implementering af heldagsskolen(ibid: 30-31).

Heldagsskolen i et idéhistorisk perspektiv

Forestillingen om barnet i heldagsskolen kan hævdes at have lighedstræk med Kants og Rousseaus forestillinger om barnet. Fra Kant er det idéen om, at menneskets natur er at anvende fornuften. Børnene skal disciplineres på en bestemt måde for at få styr over drift og begær. De skal med andre ord disciplineres til at kunne lede sig selv med fornuften. Kant beordrede, at den enkelte skal kultivere sig selv og bekæmpe ondskab med moral. I heldagsskolen bruges denne logik til at børnene trænes i at kultivere sig selv. På et mere abstrakt plan kan det hævdes, at ondskab kan være det ikke-økonomiske. På den måde skal eleven bruge moralitet til ikke at falde uden for kontrolsamfundet. Børnene skal disciplinere sig selv ved at få sat deres frihed fri. De skal vise, at de er ansvarlige nok til at forvalte deres egen frihed. Skal jeg tage hjem og spille computer eller skal jeg tage op på skolens lektiecafé? Skal jeg tage hjem til en ven eller skal jeg tage op på skolen spille fodbold? Alle disse valgmuligheder bliver barnet hele tiden præsenteret for og skal hele tiden tage stilling til. Her kommer Rousseaus tankegods ind i billedet. Det er som om, at hvis man sætter

barnet frit, så er det tættere på sin natur og kan dermed realisere sit potentiale. Kants disciplin og Rousseaus romantik arbejder sammen her. Barnet får jo lov til at bruge sin kreativitet til at gå på opdagelse i sprogets verden. Det lærer nye ord, ser hvordan begreber og fænomener bliver brugt i den 'rigtige' verden. Ved at lade barnet gå på opdagelse i sin verden(Rousseau) bruges Kants disciplin til at sikre, at barnets erfaringer påvirkes af og bruges i en bestemt retning. Her er det bemærkelsesværdigt, at Kant foreslog, at man kunne benytte sig af: "*kulturens hjælpemidler og udøve en skjult disciplin...*"(Kant 2000: 37) i opdragelsesprocessen.

Piagets tanker om barnet kan også spores i heldagsskolen. Holddannelse kan ses som et udtryk for, hvordan barnet deles op i stadier. Det er den intellektuelle lære, som Piaget snakkede om. Barnets uligevægtige ligevægts tilstande er blevet gjort endnu mere flygtige og modulerbare. Barnet udvikler sig ikke kun i forskellige aldre, nogle børn kan være længere fremme end andre, og dette kan der tages højde for. Barnet kan vandre fra projekt til projekt. De strukturerer, der udtrykker stadier hos Piaget, er ikke så statiske i heldagsskolen – de er til konstant forhandling. Som Piaget, der forsøgte at beskrive barnet så detaljeret som muligt, vil heldagsskolen inddrage som mange børn som muligt. På denne måde kan en detaljeret viden om barnet bruges til at indsluse stadigt flere individer til skolen. Assimilation kan ses i det, at barnet skal lære igennem udsmykning af skolens bygninger med ord og billeder. Det er den ukendte eksterne verden, som barnet forsøger at inkorporere i sin egen verden, og det var her, barnet vil akkomodere, altså forsøge at få sine egne eksisterende strukturerer(i bevidstheden) til at stemme overens med den omkringliggende verden. Herimellem foregår en adaptation til virkeligheden, og det kan hævdes, at heldagsskolen tilpasser barnet til en bestemt virkelighed. Det skal bruge sin kreativitet, spise sundt, overtage et bestemt sprogbrug, styrke sine sociale kompetencer for at blive gjort klar til virkeligheden. En virkelighed domineret af det neoliberale tankesæt, som vi senere skal se med Foucault. Det er også kontrolsamfundet, som både kan varetage flygtig kontrol og disciplin på en gang. Det subjekt, som bliver produceret, er *virksomhedsmennesket – homo oeconomicus*. Den kreativitet og viden, som barnet udvikler, skal kunne indgå i omsættelighedens spil. Der er mange nye muligheder til stede, men disse spændende tiltag som alternativ læring og kreativitet er alle holdt i et jerngreb af strategisk og økonomisk tænkning.

Der synes at være en opdragelse på spil, der opfordrer til, at man skal finde sine kreative kræfter og presse så meget ud af dem som muligt. Faremomenterne er stress og udbrændthed, hvor man ikke ved, hvilke kompetencer der efterspørges i morgen, hvorfor man konstant må opfinde sig selv på

ny. Her er tale om den livslange læring, hvor man konstant er til eksamen. Man skal være kreativ og omstillingsparat, men til hvad? Denne usikkerhed om morgendagen kan have fatale konsekvenser.

Biopolitik og kontrolsamfund

Foucault viste i den 9. forelæsning over *Biopolitikens fødsel*, hvordan neoliberalismen er udtryk for en *epistemologisk mutation* (Foucault 2009b: 247), hvilket betyder en ændring i den måde, vi forstår os selv på. I amerikansk forstand er neoliberalismen en måde at være til og tænke på. F.A. Hayek⁷ skulle have sagt: ”*Hvad vi har brug for, er en liberalisme, der skal være levende tænkning...*” (ibid: 251). Det ses, hvordan de økonomiske aspekter går helt ind i vores tanker og måder at være til stede på. Det er her, begrebet om *menneskelig kapital* begynder at vinde indpas. Arbejdet som begreb kommer til at spille en stor rolle for den neoliberale tankegang, der dominerer den vestlige verden. Arbejdet handler ikke om udbytningen af arbejderens arbejdskraft, men derimod om, hvordan man anvender knappe ressourcer for at opnå konkurrencefordele (ibid: 255).

Der sker en epistemologisk mutation, da menneskets adfærd bliver genstand for økonomien (ibid: 255). For at kunne analysere menneskets adfærd må man nu sætte sig i arbejderens sted og undersøge arbejdet som økonomisk adfærd: ”*Hvad vil det sige at arbejde for den, der arbejder; hvilket system af valg, hvilket rationalitetssystem er denne arbejdsaktivitet underkastet?*” (ibid: 256). Arbejderen arbejder for at tjene en indkomst. Indkomsten er kapital, der består af summen af psykologiske og fysiske faktorer, der gør det muligt for nogen at arbejde. Indkomsten er med andre ord evnen til at kunne sikre fremtidige indtægter (ibid: 257). Disse indtægter er både en evne og (abstrakt) maskine. Den arbejdende bliver dermed forvandlet til en maskine, som kan forældes (ibid: 257-258). Den arbejdende fremtræder som sin egen virksomhed, der er herre over indtægter. Samfundet er nu påvirket af at være sammensat af en masse virksomhedsenheder (abstrakt maskine), hvilket bliver økonomiens beregningsprincip. På den måde er den enkelte ikke blot en virksomhed men også en iværksætter. Samfundet kommer til at bestå af individer, der både er forbrugere og producenter af egen tilfredsstillelse (ibid: 259).

Den menneskelige kapital består af medfødte og tilegnede elementer. Foucault viser, at den krop vi har (genetikken) ikke koster noget og ikke er en del af det økonomiske kredsløb. Men han viser samtidigt mulighederne for, at genetikken kan indgå i et økonomisk kredsløb. Hvordan det? Ved at have fokus på gode gener, kan man udpege grupper med risiko for dårlige gener. Hvis man vil have børn med gode gener, må man finde en ægtefælle med mindst ligeså gode gener som en selv. På den

⁷ Friedrich August Hayek var en britisk-østrigsk økonom, der var fortaler for liberalismen

måde bliver gode gener en knap ressource, der kan indgå i økonomien. Her bliver det interessant i forhold til heldagsskolen, fordi Foucault viser, hvordan det at få en bestemt type børn kræver investeringer. Uddannelsesinstitutioner bliver dermed en investering, som producerer *kompetencemaskiner* (ibid: 260-262). Den tid, som forældre bruger på at drage omsorg for deres børn, kan forvaltes på en helt bestemt måde, så børn bliver dygtige iværksættere. I dag opdrager forældre deres børn som selvstændige projekter (Tanggaard 2011b: 51). Hertil er mobilitet vigtigt, og Foucault sammenligner med migranten, der konstant er i bevægelse. Han tjener ikke nogle penge ved at bevæge sig – det er negative omkostninger. Men derfor er det også en investering, da migranten vil søge derhen, hvor han kan tjene en indkomst. Individet er blevet en mobil virksomhed, der selv må søge derhen, hvor det kan tjene penge. I denne aktivitet kan mange elementer af individets bestanddele gøres til genstand for økonomisk analyse (Foucault 2009b: 264). I forlængelse heraf bliver innovation *et etisk-økonomisk-psykologisk problem hos kapitalismen* og et afkast af investeringer i den menneskelige kapital (ibid: 265).

Det markedsliggjorte samfund

At økonomien fylder mere i tilværelsen kan ses ved, at den danske regering har en *produktivitetskommission*⁸, og at regeringen bygger sin opfattelse af menneskets natur og antropologi på *homo oeconomicus*. Det kommer fx til udtryk i D.R.E.A.M modellen – Danish rational economic agents model. DREAM-gruppen er en uafhængig institution, hvis: ”*hovedformål at foretage langsigtede strukturanalyser af den danske økonomi - herunder især samspillet mellem den offentlige sektor og den resterende økonomi. Det samlede DREAM-modelsystem består af en befolkningsfremskrivning*”.⁹ Den enkelte er en rational agent, som altid vil foretrække rationelle valg i økonomisk forstand.

Erhvervslivet venter på ungdommen og har brug for flere hænder. Det kan fx ses i tiltaget *Fra forskning til faktura*, hvis formål er, at: ”*Hvad er det kommet ud af de seneste ti års forsøg på at tjene penge på forskning? Det har DEA sat fokus på i en ny kvalitativ analyse, der gør status over universiteternes teknologioverførselsindsats siden forskerpatentloven trådte i kraft i 2000, som første led i en politisk indsats for at styrke kommercialiseringen af universiteternes forskning*”.¹⁰

I en udgivelse om fremtidens ungdomsuddannelser er formålet fra *Ungdomsuddannelseskommissionen* at sikre et højt samfundsmæssigt afkast af *betydelige*

⁸ <http://produktivitetskommissionen.dk/>, hentet d. 03.09.2014

⁹ <http://dea.nu/publikationer/forskning-faktura>, d 13.08.2014

¹⁰ <http://dea.nu/publikationer/forskning-faktura>, d 13.08.2014

investeringer i ungdomsuddannelser. Det ungdomsuddannelsessystem, som ønskes, skal være: ”... i øjenhøjde med de unge, og som er i overensstemmelse med arbejdsmarkedets behov for arbejdskraft.”¹¹ Unge er en ressource, som ved at blive varetaget på en bestemt måde, kan blive kørt i stilling til arbejdsmarkedet. Ydermere hedder det: ”komme med forslag til en “New Deal” for ungdomsuddannelserne, der sikrer, at flere unge tager en uddannelse, som matcher egne evner og motivation såvel som arbejdsmarkedets behov”.¹² Det ses her, hvordan børn og unges evner skal *matche* arbejdsmarkedets behov. De unge skal motiveres til at please arbejdsmarkedet.

Heldagsskolen er også et led i en større samfundsmæssig kontekst. Her er tale om globaliseringen, og den tager rapporten også højde for ved at: ”komme med forslag til et sammenhængende og mere samarbejdende uddannelsessystem, der i 2020 vil være et kvalitetsmæssigt forbillede for resten af verden”.¹³ Det overordnede formål er at være de bedste i verden – med andre ord, så skal Danmarks ungdoms afspejles i forhold til resten af vestlige verden, som vi konkurrerer med. Danmark er en konkurrencestat, som finansminister, Brian Corydon, har påpeget.¹⁴ Den konkurrencementalitet, som Foucault beskriver, er at finde alle steder i samfundet. Danmark skal konkurrere med det omkringliggende samfund, som skal konkurrere med kineserne, og individerne i samfundet skal konkurrere med hinanden på arbejdspladsen.

Markedsliggørelse af den enkelte

En af grundene til, at kapitalismekritik kan fremstå konspiratorisk er, at vi er blevet så afhængige af lønarbejde, at vi har meget svært ved at forestille os et realistisk liv uden lønarbejde (ibid: 49). Det gør det heller ikke nemmere, at kontrolsamfundet lever af: ”sunde, idérige og fornuftigt levende ansatte.” (Larsen 2008: 51). Det er konflikten mellem et nødvendigt onde og primære livsbehov, som kapitalismen udtrykker og udgør. Kapitalismen har opnået den diskursive magt og dermed retten til at italesætte og udrulle vores virkelighed, og i denne proces individualiseres arbejdskraften (ibid: 51). Dette er heldagsskolen et eksempel på ved at tage vare om den enkeltes kompetencer. Det kan fx ses i et øget fokus på *forbedret forældresamarbejde*. Hertil har flere skoler tilknyttet en *skole-hjem-vejleder*. Flere rapporter beretter om vigtigheden af samarbejdet mellem forældrene og skolen (Rambøll 2012: 16). Her inddrages en større del af barnets væren ved, at

¹¹ <http://dea.nu/publikationer/fremtidens-ungdomsuddannelser-ungdomsuddannelseskommissionens-anbefalinger>, hentet 13.08.2014

¹² <http://dea.nu/publikationer/fremtidens-ungdomsuddannelser-ungdomsuddannelseskommissionens-anbefalinger>, hentet, 13.08.2014

¹³ <http://dea.nu/publikationer/fremtidens-ungdomsuddannelser-ungdomsuddannelseskommissionens-anbefalinger>, hentet d. 13.08.2014

¹⁴ <http://politiken.dk/indland/politik/ECE2056921/corydon-konkurrencestat-er-ny-velfaerdsstat/>, hentet d. 13.08.2014

læreren kan få mere viden omkring det enkelte barn og planlægge deres unikke skolesituation. Pastoralmagten er til stede, og læreren som hyrden kan opnå større kontrol på over eleverne(flokken), som stadig bliver mere individualiseret. Det slås fast, at der ikke findes faste opskrifter til det gode skole-hjem-samarbejde, men det kan gøres igennem forældremøder, temaftener, forældrecaféer, workshops og skole-hjem-samtaler.¹⁵ Kontrolsamfundets modulbarhed kommer her til udtryk, da man kan tage hånd om det enkelte barns situation, men formålet er klart: ”... at forældrene kommer til at spille en aktiv rolle i forhold til deres børns trivsel og faglige udbytte i skolen”.¹⁶ Her handler det om barnets sociale trivsel, om der bliver lavet lektier, om barnet hører efter i timerne og barnets faglige niveau.¹⁷ Det er disse forhold og elementer ved barnets liv, som får en strategisk vinkel og gøres til markedsrelationer. Ved at grave dybt i barnets væren og dermed barnets personlighed, bliver det muligt at pille og justere og dermed individualisere barnet tidligt, så det kan blive en individualiseret arbejdskraft på længere sigt: ”Arbejdspladsen bliver omskabt til et hjem, man dyrker sundhed og motion i arbejdstiden og cheferne bliver forældre og mødre. Skole-hjem-samarbejdet bliver en privat strategi for at få direkte indflydelse på ens barns skolegang.”(Larsen 2008: 82).

Analysen kan strækkes endnu længere: ”Den ”nye” kapitalisme bryder ikke radikalt med den gamles principper eller bevægelsesformer gennem allehånde typer stof og kroppe, og den nyder også godt af, at skolerne og familierne disciplinerer børnene til at virke som produktive og fleksible hjul i de industrielle og virtuelle maskiner, og at de enkelte mennesker er uhyre effektive til at disciplinere sig selv til lønarbejde og til at være kreative af egen drift, subs. på kommando.”(ibid: 89). Det er en rammende beskrivelse af farerne ved kapitalismen, som får nærmest ontologisk karakter forstået som, at den indoptager stadig større del af vores liv og fremstår derfor som mere og mere naturlig. Som Foucault påpegede bliver analysen af arbejdskraften en analyse af den enkeltes adfærd, der fremstår som værende en fornuftig agents valg ud fra økonomiske præmisser. Kapitalismen ligger sig ovenpå den mikrosociale verden som et atmosfærisk tryk.

På undervisningsministeriets hjemmeside kan man finde en pressemeddelelse omkring heldagsskolen. Her bygger man sine beslutninger på baggrund af Rambøll rapporten. Her udtaler børne- og undervisnings minister, Christine Antorini, at: ”Lige gyldigt hvem du er, og hvor du kommer fra, så skal du have de bedste forudsætninger for at komme godt ud i livet og gennemføre

¹⁵ <https://www.borger.dk/Sider/Skole-hjem-samarbejde.aspx>, hentet 13.08.2014

¹⁶ <https://www.borger.dk/Sider/Skole-hjem-samarbejde.aspx>, hentet 13.08.2014

¹⁷ <https://www.borger.dk/Sider/Skole-hjem-samarbejde.aspx>, hentet 13.08.2014

en ungdomsuddannelse.”¹⁸ At klare sig godt i livet hænger uløseligt sammen med at tage sig en uddannelse for Antorini, og hun fortsætter: ” *Det er ikke alle børn, der forstår kubikregning i første hug. Den sidder måske bedre fast, når man har været ude og måle skolen op. Det er derfor, at regeringen i sit udspil til et løft af folkeskolen vil lægge op til, at børnene skal have flere timer på en mere spændende måde. Det teoretiske og det praktiske skal gå hånd i hånd*”.¹⁹ Det er her tydeligt, at statens governmentalitetsprincip er at få så mange som muligt sluset ind i heldagsskole, da det vil medføre sandsynligheden for, at flere tager en ungdomsuddannelse og dermed bliver en god vidensarbejder. Der er større sandsynlighed for, at den ressourcensvare ikke bliver tabt bag en vogn: Hellere dumpe og gå en gang om for meget end at forsvinde fra systemets horisont.

Erhvervslivet

Erhvervslivet modtager heldagsskolen med kyshånd og giver det et 10-tal. Dansk erhverv roser tiltaget: ”*Den faglige og personlige kompetenceopbygning, der finder sted i folkeskolen, er grundlaget for den arbejdsmarkeds- og erhvervskvalificering, der opnås i erhvervsuddannelserne og de øvrige ungdomsuddannelser.*”²⁰ Ifølge Danske erhverv er det nødvendigt at *udklække (vel)uddannede elever og dygtige elever der er klædt på til livet i en global verden, hvis vi skal kunne følge med i det internationale videnkapløb.*”²¹ Det påpeges samtidigt, at folkeskolen nu har forudsætningerne for at skabe nysgerrige og dygtige elever. Den gode elev og nysgerrighed sættes i forbindelse med markedet. Børnenes nysgerrighed bliver drejet i en retning, hvor det er markedet og nytten, som afgør, om man er dygtig. Det er altså ikke, om man følger sine drømme og skaber et liv, der er værd at leve, som er i højsædet. Ens drømme skal kun indgå på markedet, hvor de kan skifte indhold, som vinden blæser.

I pressemeddelelsen hedder det yderligere (ikke Antorini): ” *Evalueringen kan ikke fastslå, hvilke af virkemidlerne der har den største effekt på skolernes resultater. Men den udvidede undervisningstid giver skolerne bedre muligheder for at arbejde intenst med anderledes undervisningsformer. Evalueringen tyder derfor på, at en sådan helhedsskole kan udgøre en god ramme, når elevernes*

¹⁸ <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Nov/121108-Heldagsskoler-kan-styrke-elevernes-laering>, hentet d. 13.08.2014

¹⁹ <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Nov/121108-Heldagsskoler-kan-styrke-elevernes-laering>, hentet d. 13.08.2014

²⁰ <https://www.danskerhverv.dk/Nyheder/Sider/10-tal-til-Christine-Antorini-for-heldagsskolen2.aspx>, hentet d. 13.08.2014

²¹ <https://www.danskerhverv.dk/Nyheder/Sider/10-tal-til-Christine-Antorini-for-heldagsskolen2.aspx>, hentet d. 29.09.2014

faglige niveau skal løftes.”²² Foucaults tanker angående socialpolitikken er relevante her. Det er pointen, at neoliberalismen ændrer ’virkeligheden’ ved at intervenere direkte i befolkningen(rammen)(Foucault 2009b: 168). Udtalelsen udtrykker, at der ændres direkte i befolkningens sammensætning. Nu skal alle på kryds og tværs af klasser og indkomst drage endnu mere nytte af hinanden. Der interveneres direkte i rammen(befolkningen) ved at ændre i uddannelsen. Det er ikke kun boglighed, som er relevant, det er også børns sociale relationer og kompetencer. Sociale relationer skal bruges til at styrke børnenes faglighed i den lange ende og er brændstoffet til kapitalismens motor.

Ovenstående legitimeres med marked som ’sandhedsmålestok’. Elevernes sociale kompetencer inddrages, da det kan styrke deres faglighed. Fagligheden skal der kunne drages nytte af, ved at gøres omsættelig. Læring og pædagogik tænkes ud fra et strategisk perspektiv, hvor formen bliver dominerende. Indholdet i læringen og pædagogikken er konstant til forhandling, så den kan tilpasses samfundets og dermed kapitalismens behov. Derfor kan heldagsskolen i et funktionalistisk perspektiv anskues som en abstrakt maskine, der fejer modstand til kapitalismen af banen. Ved at inddrage flere dele af børnenes væren(kompetencer og sociale relationer) og etablere en sproglig orden, som fortæller, at barnet selv skal tage ansvar(tilbud) og dermed får kørt barnet i stilling til at fremstå som et ansvarligt og frit individ, muliggør det for kapitalismen at indføre en meget subtil form for magt og kontrol. Barnet er frit til selv at vælge, men det skal helst vælge indenfor omsættelighedens spil.

Kritikkens U-vending

Bagsiden af medaljen kan ses i de patologier²³, der er herskende. I kontrolsamfundet er sket en del ændringer i samfundets strukturer. Når man før i tiden skulle ytre sig kritisk, vendte man kritikken mod noget eksternt, fx samfundet. Kapitalismen har formået at indoptage den kritik, så den er gået fra at være ekstrovert til at være introvert. Det bevirker, at når tingene ikke fungerer og bryder sammen, så rettes kritikken ikke imod de strukturerer, der muliggør dette. Individualiseringen af blandt andet arbejdskraften har medført, at kritikken bliver introvert, den vendes indad. Når der ikke formås, eller et projekt ikke bliver veludført, står den enkelte tilbage med sig selv som skydeskive. Det er, fordi *jeg* ikke er god nok. *Jeg* kunne jo bare have valgt at gøre det på en anden måde. *Jeg*

²² <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Nov/121108-Heldagsskoler-kan-styrke-elevernes-laering>, hentet d. 13.08.2014

²³ Her tænkes primært på stress og udbrændthed.

forstår ikke måden, som tingene hænger sammen på osv. bliver reaktionen. På denne bliver individerne i kontrolsamfundet udsatte for stress og udbrændthed. Det skyldes bl.a. at man skal være omsættelig. De ønskede kompetencer i samtiden er aldrig entydige. Dette bevirker, at den enkelte hele tiden må opfinde sig selv på ny. Det er som et ensomt spilles stangtennis, hvor bolden er kritikken og stangen er selvet. Vi bliver ved med at sende kritikken(bolden) af sted, men den vender konstant tilbage til os selv. Pludselig bliver vi viklet ind i snoren, og det hele går i hårdknode(Willig 2013: 13-15). Vi ser her spillet mellem frihed og kontrol. Den enkelte er blevet sat fri, men kun fri til at selv at kunne indse og leve op til samtidens sandhedsspil for anerkendt opførsel. Som sociologen Rasmus Willig påpeger, så vil den, der kritiserer samfundets strukturerer, fremstå som uvidende om, hvordan man begår sig i samfundet i dag, og dermed vende kritikken implicit mod sig selv(ibid: 72).

I forhold til heldagsskolen er det interessant at se, hvordan børnene opdrages til selv at skulle træffe valg i et virvar af tilbud. Opnå succes ikke, er det udtryk for, at børnene selv har foretaget forkerte valg. Dette skal gøre dem klar til en verden udenfor skolens usynlige mure, hvor udbuddet af tilbuddene er større. Forældre-hjem-samtalerne bruges til opblomstringen af et barn, hvor formålet er at få indblik i det enkelte barns 'selvstændighed' i forhold til at træffe rigtige valg. Det interessante er, at kapitalismen lever af: ” *aktivitetsfelter, hvor mennesket kan udfolde sig befriet fra den selvsamme kapitalistiske logik*”(Larsen 2008: 152). Frihed og kontrol hænger uløseligt sammen.

Medarbejderudviklingssamtaler

På mange arbejdspladser er der indført medarbejderudviklingssamtaler(MUS). Her er idéen, at chefen kan tale alene med den enkelte medarbejder for at høre vedkommendes oplevelse af nuværende situation og fremtidige (karriere)planer med vedkommende. MUS-samtaler defineres som: ”*En medarbejderudviklingssamtale er en forberedt, struktureret og fremadrettet samtale mellem leder og medarbejder. Det er her fremtidige arbejdsopgaver, forventninger og kompetenceudvikling med mere tages op.*”²⁴ MUS-samtalerne er et strategisk værktøj, virksomheder og chefer anvender. I en artikel på lederweb.dk gives 10 gode råd til MUS:

1. Fortæl om det strategiske fokus
2. Brug anerkendende spørgsmål
3. Bed om forslag til organisationens udvikling
4. individualiser spørgeskemaet

²⁴ <http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/>, hentet 14.08.2014

5. Giv medarbejderne indflydelse på MUS-dagsordenen
6. Skab rammerne for en god dialog
7. Knyt Udviklingssamtalerne til organisationens strategi
8. Vurder effekten af gamle aftaler
9. Tag ansvar for, at der sker en opfølgning på de individuelle aftaler
10. Vurder, om der er behov for at justere organisationens strategi²⁵

På det strukturelle plan sker der det, at lederen overtager terapeutens rolle (Willig 2013: 80). Dette giver lederen en magtposition, der bevirker, at han kan få større indsigt i og indflydelse på den enkelte medarbejder. Det er ikke råstoffer, vi lever af længere, det er viden, som organisationen kan kontrollere igennem MUS. MUS viser samtidigt, at det ikke handler om at kritisere arbejdspladsens miljø som før i tiden – nu handler det om at have fokus på, hvordan den enkelte medarbejder håndterer sig selv (ibid: 81).

10 ovenstående råd eksemplificerer, at MUS er en del af anerkendende ledelse (AI), der har indgået et ægteskab med den positive psykologi. På den måde bliver kritikken fejlet af banen, og medarbejderen skal se det positive i alt ting. Kritikken fremstår som noget, der blokerer for en bagvedliggende positiv energi. Derfor skal kritikken vendes i positiv retning for på den måde at kunne indgå i organisationens strategi. Derfor kan lederen appellere til, at der fokuseres på det positive (ibid: 84). Faren er, at der opstår *positivitetsfascisme*. Det bliver forbudt at tænke negativt på arbejdspladsen (ibid: 86). Punkt 2 udtrykker en situation, hvor chefen bruger en *anerkendende tilgang*, hvilket kan få medarbejderen til at føle sig hørt og samtidigt få følelsen af at kunne påvirke organisationens udvikling (punkt 3). Læg mærke til, at der ikke står kritik af organisationen men *udvikling*. Sproget har utroligt meget at sige, når det gælder udformningen af vores virkelighed og ordet udvikling giver mere positive associationer end kritik.

I punkt 4 bliver *den hele medarbejder inddraget*, og her kan opnås en effektiv kontrol af vedkommende. Det sker fx i form af selvcensur, hvor lederen kan spørge den kritiske medarbejder: ”Men vil du ikke gerne være positiv?” (ibid: 89). Punkt 4 skal også sikre, at medarbejderen tager ansvar for organisationens fremtidige beståen (ibid: 108-109). Her ses det, hvordan: ”Den kognitive kapitalisme dyrker ikke blot tilblivelsens absolutte bevægelse, og den elsker langt fra alle begivenheder. Den har nemlig meget andet at gøre end at bidrage til at civilisere og frisætte

²⁵ <http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/109912/10-rad-til-strategisk-MUS>, hentet 14.08.2014

menneskeheden. Den kognitive kapitalisme drejer umærkeligt rundt på samfundets hjul; den entrer de kommunikative trafikker og ændrer radikalt på alt fra systemernes udvekslinger til vore selvforståelser; den skævvrider kødet og siver ind i alt fra kontoret til fantasien og sproget.”(Larsen 2008: 144). Kontrolsamfundet er i bevægelse, men det er ikke alle bevægelser, som er ønskværdige – de skal være positive og støtte kapitalens udvidelse.

De 10 punkter udtrykker samtidigt samtidens *sandhedsspil*. De udtrykker værdierne og normerne for, hvad der er den sande måde at opføre sig på. Imellem subjekter og især mellem chef og medarbejder opstår der *magtrelationer*. Disse magtrelationer kan blive stivnede og opnå status af *herredømme*(Foucault 1988: 28). Når man har frigjort sig fra en bestemt form for magt, er man ikke af med magten – den opstår i nye former. Fx er frigørelsen af kvinden fra mandens magt nu blevet til et spørgsmål om: ”... *at kontrollere gennem frihedspraksisser*”(ibid: 28). På den måde handler magt i dag om at forvalte sin frihed i samtidens sandhedsspil, og man kan ikke forvalte eller drage omsorg for sig selv uden *at vide*(ibid: 29). De 10 punkter viser dermed, hvordan organisationen kan få indflydelse på den enkeltes medarbejders *selvomsorg*. Selvomsorgen handler om kunsten at styre sig selv og sine drifter(ibid: 31) og et magtmisbrug er udtryk for: ”*I magtmisbruget overskrider man det, som er den legitime udøvelse af ens magt, man påtvinger andre sin fantasi, sine appetitter, sine lyster og drifter.*”(ibid: 31) og: ”... *det er magten over sig selv, som vil regulere magten over andre.*”(ibid: 32). Magten handler her om den mikrosociale verden, som chefer let kommer til at misbruge. Under punkt 7 hedder det fx: ”*Det vil ofte være relevant at indgå aftaler om mål for arbejdet, aftaler om ændringer i arbejdsopgaver og arbejds gange og/eller aftaler om hvilke udviklingsaktiviteter medarbejderen skal deltage i.. I forbindelse med, at du indgår aftaler så tag en dialog om, hvordan den enkeltes aftale understøtter organisationens strategiske indsatsområder.*

*På den måde sikrer du, at alle medarbejderne reflekterer over, hvordan deres arbejde og udvikling kan understøtte organisationens strategi. Fastsæt gerne en deadline for alle aftaler og hvem, der er ansvarlig for, at aftalerne føres ud i livet.”*²⁶ Den enkeltes tanker formes og drejes i retningens af organisationens ønsker og mål. Organisationen er her en abstrakt maskine, der lader sit begær sprede ned over medarbejderen, hvilket sker i en magtrelation mellem leder og medarbejder, hvor relation skal forstås som: ”... *i hvilken én vil forsøge at dirigere en andens opførsel (conduite). Det er således relationer, som man kan finde på forskellige niveauer under forskellige former; disse magtrelationer er bevægelige relationer, dvs. at de kan modificere sig, at de ikke er givne en gang*

²⁶ <http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/109912/10-rad-til-strategisk-MUS>, hentet 14.08.2014

for alle”(ibid: 35). Dette ses tydeligt i punkt 4, hvor skemaet ikke er et udelukkende standardiseret skema, men et som tager højde for den enkelte, og her er det vigtigt, at: ”Brug et standardiseret spørgeskema, men tilpas det til den enkelte. Markér de spørgsmål, som du særligt ønsker at tale med den enkelte medarbejder om. Det giver medarbejderen bedre muligheder for at forberede sig og en mere relevant samtale.”²⁷ Medarbejderens selvomsorg sikres at blive inden for markedets rammer: ” I forbindelse med indkaldelsen til MUS kan du bede medarbejderne om at supplere samtalskemaet med emner, som den enkelte finder relevante. Det motiverer medarbejderne, og giver en unik mulighed for at få indblik i ”hvad der rører sig” i medarbejdergruppen. Samtidig giver det dig langt bedre muligheder for at forberede dig til samtalen.”²⁸ Chefen får en unik mulighed til at opnå kontrol over sin gruppe af medarbejdere. Her er tale om *adfærdspåvirkning*, der bevirker, at den enkelte undertrykker sig selv.

Willig påpeger, at sproget spiller væsentlig rolle heri. Det hedder fx ikke en arbejdsamtale, men en *medarbejdersamtale*. Ordet *med* er ikke uskyldigt, men viser, at arbejderen er med organisations udvikling og fremdrift. Det er en præmis, som sikrer, at medarbejderen ikke er imod organisationen (Willig 2013: 90). Igen spiller sproget en vigtig rolle, for ordet *arbejdsgiver* angiver, at arbejdsgiver *skænker* arbejdet som en gave, og det er uhøfligt ikke tage imod gaver. Hvis uhøflighed opstår ved, at en medarbejder kritiserer gaven, så opstår der en asymmetri, hvor medarbejderen fremstår som barnagtig, og chefen kan tale ned til medarbejderen (ibid: 92-93).

Det, der tales om til samtalerne, er udvikling af medarbejdernes evner og kompetencer i forhold til organisationens værdier og strategi (ibid: 95). Dette er tydeligt i punkt 7 og 10. Til punkt 10 hedder det: ”Sidst men ikke mindst bør ledelsen følge op på, hvordan MUS har understøttet organisationens strategi. I hvilken udstrækning har organisationens strategi været et emne i de enkelte MUS-samtaler? Hvad har medarbejderne bidraget med af forslag? I hvilken udstrækning har aftalerne fra forrige MUS haft effekt? Hvordan understøtter de nye aftaler de forskellige strategiske indsatsområder? Er der behov for at justere strategien eller tage særlige initiativer på områder, der kører skævt?”²⁹ Her ses et ønske om, at medarbejderen skal være den type, som kommer med konstruktive forslag, og dette kan sikres igennem, at man overholder aftaler fra sidste

²⁷ <http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/109912/10-rad-til-strategisk-MUS>, hentet 14.08.2014

²⁸ <http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/109912/10-rad-til-strategisk-MUS>, hentet 14.08.2014

²⁹ <http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/109912/10-rad-til-strategisk-MUS>, hentet 14.08.2014

MUS. Er der knas på grammofonpladen, så er MUS et effektivt redskab til at få pladen til at spille igen.

Markedet som målestok for sandheden viser sig, idet der opstår konkurrencen *mellem* medarbejderne. Grænsen mellem konkurrent og kollega er blevet udvisket og er meget svært at definere. I denne udvikling forsvinder kritikken også, for når alle er konkurrenter, så er den, der kritiserer, ude af stand til at forstå samtidens opførsel og er dermed inkompetent. Dermed opstår der en angst for at udstille sig selv, da den modarbejdende vil blive fremstillet som klodset og uduelig, og dermed vil en anden kunne overtage vedkommendes job.

Til medarbejdersamtalerne hersker en masse skemaer, som udtrykker det kvantitative element, hvor værdierne i organisation udtrykker de kvalitative. Det er svært at kvantificere disse abstrakte værdier, men spørgeskemaerne gør det muligt for organisationen at sammenligne på tværs af organisationen. Det kan fx være medarbejdertilfredshed. Disse skemaer er med til at gøre samtalen grundigere, og man 'gemmer' sidste mødes indhold i fx pointsystemer fra 1-10. Skemaerne kan sikre opfølgning på tidligere samtaler, personlige mål, samarbejde, hvordan kommer vi videre mm. og: ” *Med et enkelt skema, kan du sikre dig både ensartethed og systematik i dine medarbejderudviklingsamtaler. Giv medarbejderen skemaet, når I aftaler tid og sted for samtalen - du kan også gennemføre en tilsvarende forberedelse, hvor du gør dig klart, hvad du gerne vil have med i samtalen.*”³⁰ MUS bliver en *disciplineringsamtale*, hvor det er umuligt at opnå perfekt point, fordi der altid er plads til forbedring.

Medarbejderen er fri, men chefen har altså mange redskaber til at påvirke denne frihed. Det er netop, hvad der kendetegner magtrelationer: at den foregår mellem frie subjekter (Foucault 1988: 35). Magtrelationen betyder, at det ene subjekt ikke må have 100 % magt over det andet subjekt, og relationen skal som minimum bestå af to subjekter. Der skal med andre ord være muligheden for modstand til stede for, at man kan tale om en magtrelation, og det er denne modstand, som MUS-samtalerne forsøger at afmontere.

Skole-hjem-samtale som forberedelse til MUS

Skole-hjem-samtalen kan ses som en forberedelse til MUS. Her spredes frøene til det omstillingsparate subjekt. Forældrene tages med, og barnet skal vurderes ud fra faglige og sociale kompetencer. På den måde bliver heldagsskolens en maskine, som forbereder eleverne til at blive

³⁰ <http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/79492/Skema-til-medarbejder-udviklingsamtale>, Hentet 14.08.2014

fleksible vidensarbejdere, som er klar til at omstille deres viden. Kontrollen over barnet bevirker, at kontrollen bliver nemmere over dem, når de bliver voksne. Eleverne må tage sig sammen og forstå samtidens sandhedspil for anerkendt opførsel. Børnene bliver ikke tingsliggjort, men gjort klar til markedet. Heldagsskolen er ikke et minimarkedssamfund, men stedet, hvor fremtidens markedssubjekter bliver skabt.

Samtidens ønskelige subjekt

Den gode medarbejder i dag er en, som ved, hvad vedkommende vil. Det er en, som har klarhed, hvor og hvad vedkommende går efter. Heri spiller netværket en stor rolle. Kan man formulere kort og præcist, hvad man går efter, er det muligt at fange en i sit netværk, som kan hjælpe en.³¹ Det er derfor interessant, at DJØF anbefaler, at man 'glemmer' formelle regler og tænker i *spilleregler*. Det er ikke udtalte værdier og regler, som er interessante, det er alt det, som foregår på mikrosocialt niveau. Derfor skal man gå efter *kompetence* og ikke *sympati*. Man skal opsøge personer i ens netværk, som ved noget om det, man ønsker. Den kompetente i ens netværk har nemlig oftest selv et stærkt netværk, som man kan blive en del af.³² Derfor skal ens kontakter være professionelle og ikke opfattes som *private venner*.³³ Det billede, som tegner sig, er et netværk præget af markedet eller mere præcist: ens sociale relationer skal sammenlignes med markedet for at afgøre, om de har værdi eller nytte i forhold til samtidens sandhedspil. For at påtage sig og overtage samtidens sandhedsspil kan ovenstående være vejen ind, og her skal man være omstillingsparat. Det er en fare for, at vennerne i skolerne i langsom grad bliver professionelle kontakter. Fagligheden er i højsædet, og fritiden som samlingssted bliver udskiftet med lektiecaféen. Børnenes samvær bliver påvirket af, at de hele tiden skal have markedet omsætteligheden for øje. Folkeskolen bliver til *livslang læring*, hvor man altid potentielt er til eksamen. Alle barnets kompetencer må *blotlægges, evalueres og udfoldes* (Larsen 2008: 117). Kontrollen, som finder sted, kan lyde noget a la: "... *find jer I at blive gennemtestet, vejet og målt og ikke mindst sammenlignet fra skolen over arbejdslivet til alderdomshjemmet; bliv længere på arbejdsmarkedet og kom hurtigere ud på det; vær effektive, konkurrencedygtige og omstillingsparate; væn jer til at I altid kan lære mere, og at der altid er et*

³¹ http://www.djoef.dk/blog/2014/08/hvad-kan-du-tillade-dig-som-nyuddannet.aspx?gblink=asset_2192&utm_source=nyhedsmail&utm_medium=email&utm_campaign=201433&gbi=3db17bc3-bdff1166-75a111f7, hentet 14.08.2014

³² http://www.djoef.dk/blog/2014/08/hvad-kan-du-tillade-dig-som-nyuddannet.aspx?gblink=asset_2192&utm_source=nyhedsmail&utm_medium=email&utm_campaign=201433&gbi=3db17bc3-bdff1166-75a111f7, hentet 14.08.2014

³³ http://www.djoef.dk/blog/2014/08/hvad-kan-du-tillade-dig-som-nyuddannet.aspx?gblink=asset_2192&utm_source=nyhedsmail&utm_medium=email&utm_campaign=201433&gbi=3db17bc3-bdff1166-75a111f7, hentet 14.08.2014

kursus, I endnu ikke har taget!”(ibid: 108-109). Væn jer til ovenstående, og I vil forstå, hvordan man overtager samtidens sandhedsspil.

Sammenfatning

Del II af specialet var en analyse af heldagsskolens reformprogram, som viste, at det snarere er kapitalismen, der har fordret en større andel af unge, som tager en uddannelse end en reel demokratisering. Analysen blev foretaget på baggrund af Deleuzes kontrolsamfund og Foucaults pastoralmagtbegreb og biopolitik. Her blev det vist, hvordan heldagsskolen anvender en række virkemidler til at trænge længere ind i barnets væren. Barnet får en masse tilbud, fx mad og motion og skal opholde sig længere tid på skolen, der også har et øget samarbejde med pædagoger og erhvervslivet. Heldagsskolen ender med at være en forberedelsesmaskine til den virkelige verden i form af erhvervslivet.

Herefter blev det vist, hvordan erhvervslivet efterspørger en bestemt type subjekt. Her er tale om det omstillingsparate subjekt, som skal kunne omsætte sin kreativt i kapitalismens kredsløb. Her blev Steen Nepper Larsen anvendt til at male et nuanceret billede af kontrolsamfundet, og Rasmus Willig blev anvendt til at vise faremomenter. Her var det, hvordan en større indflydelse på barnets væren kan slå over i stress og udbrændthed. Der blev ligeledes argumenteret for, at skole-hjem-samtalen kan ses som en forberedelse til MUS. MUS blev også analyseret og kritiseret ved at være for strategisk og dermed umyndiggøre medarbejderne.

Kontrolsamfundet har afmonteret kritikken ved at gøre den introvert. På den måde bliver samtidens subjekt en, der kun kan kritisere sig selv og ikke samfundets strukturerer. Det er her en vigtig pointe, at kapitalismen(kontrolsamfundet) ikke tingsliggør subjektet. Derimod markedsliggør kapitalismen subjektet. Dette sker ved at installere markedet som målestok for sandheden(Foucault), hvilket bevirker en efterspørgsmål på fleksible medarbejdere. I kontrolsamfundet er man konstant til eksamen, og grænserne mellem privatliv og arbejdsliv er principielt blev udvisket.

Måden, hvorpå man håndterer og forstår barnet på, er medhenblik på at skabe ovenstående subjekt. Derfor har kapitalen brug for en detaljeret viden om barnet for at kunne intervenere i dets væren. I næste del vil specialet bevæge sig videre til en alternativ forståelse af barnet, der bygger på Ole Fogh Kirkebys filosofi.

Del III: Begivenhedspædagogik

Uren pædagogik

I kontrolsamfundet er magten mere subtil end nogensinde før, hvorfor der er brug for at gentænke barnet på ny. Med inspiration fra Lene Tanggaards m.fl. begreb om *uren pædagogik* vil en alternativ tankehorisont forsøgt etableret.

Den urene pædagogik er et modsvar til den herskende evidensbaserede forskning, der hersker på det pædagogiske område. Den urene pædagogik kritiserer den 'rene pædagogik' for at være teoritung og virkelighedsfjern. Sat på spidsen handler det om diskussion om indhold og form, hvor den urene pædagogik vil have mere indhold i pædagogikken (Rømer 2011: 7). Den urene pædagogik defineres som: "*En pædagogik, hvor pædagogikkens metode ikke kan løsrydes fra dens indhold og forankring i kulturelle, etiske og politiske processer.*" (ibid: 7).

Ligesom denne opgave kritiserer kontrolsamfundet, kritiseres evidensbaseret forskning som: "... *fokus på kontrol og effektivitet i den offentlige sektor i USA og dens betydning for uddannelsessystemet.*" (ibid: 7). Det er ifølge forfatterne ikke muligt at finde frem til universelle pædagogiske metoder. Når der alligevel forsøges dette, er det snarere tale om kontrol end om frigørende viden. I stedet hævder forfatterne at: "*Pædagogik er normativ, da den altid bygger på normer for, hvad det er værd at kunne, og hvad det er værd at være.*" (ibid: 8). Det er en illusion at tro, at man kan finde frem til en ren og rensset pædagogik, der kan sikre og legitimere den bedst mulige måde at omgås børn på. Pædagogikken er snarere altid uren og altid nedlejret i praksis (ibid: 9).

Konsekvensen af den rene pædagogik er, at lærere og pædagoger handler instrumentelt. Når der fx foretages PISA-tests bliver *pædagogiske mål* reduceret til *globale lister* og den evidensbaseret forskning (den rene pædagogik) fungerer som instrument for, at politikken kan indordnes og fremme *listeplaceringer* (Rømer 2011: 11). Den instrumentelle tilgang til pædagogikken har opnået *hegemoni*, der har den konsekvens at udvikle et væld af selvfølgeligheder, der har enorm indflydelse på skoler og børnehaver mm. (ibid: 11). Det er kontrolsamfundets atmosfæriske tryk, vi er vidner til. Umiddelbart er vi frie i uddannelsesinstitutionerne, men for at opnå orden, opstår en række selvfølgeligheder. Det kulturelle virker tilbage på den enkelte, og vi får ikke kun en skole, der tænker strategisk, men også forældre, der: "... *opfatter sit eget barn som et selvstændigt projekt, måske på bekostning af fællesskab og solidaritet.*" (Tanggaard 2011: 51).

Påmindelse og tilblivelse

Den urene pædagogik skal: *"pege på et ubestemmeligt element i pædagogikken; en ubestemmelighed, som på en måde er det vigtigste."*(Rømer 2011: 12), og betingelserne for *det pædagogiske* deles op i påmindelse og tilblivelse. Påmindelse er vaner og traditioner, hvor fx ældre generationer påmindes den yngre generation om selvfølgeligheder. Tilblivelse er udtryk for, når nye generationer trænger ind på påmindelsens processer. Det bliver først muligt at identificere pædagogikken: *"... i det øjeblik, at tilblivelse og påmindelse brydes"*(ibid: 12). Hertil forstås, at overalt i samfundet sker der sammenstød, hvilket udtrykker *fællesskabets genskabelsesproces*(ibid: 12). Det er sammenstødene, der interesserer den urene pædagogik, fordi de ikke kan evalueres eller planlægges(ibid: 12), og sammenstødene udtrykker: *"... kærlighed til materiens organiske bevægelighed og til elevens mulige tilsynekomst."*(ibid: 12). Derfor bestemmes pædagogen og læreren ikke som eksperter, men som: *"... en del af kulturens genskabelse eller forfald."*(ibid: 12). At arbejde med denne bevægelighed, som sammenstødene udtrykker, kræver mere end blot at kunne følge abstrakte manualer. Det kræver: *"En sans for, at der er mere, end man kan se, nemlig alt det, der skal kunne erindres, og det som barnet kan blive til"*(ibid: 13).

Ved at slå på lyd for at gøre pædagogikken mere praksisnær tages der samtidigt afstand fra forestillingen om et transcendentalt subjekt(ibid: 20-21). Konsekvensen af denne forestilling er, at kontekst og omgivelser forsvinder ud af den pædagogiske horisont(ibid: 20). Ved at dyrke selvet som grundlag for alt sker en: *"indholdsudtømmning af uddannelsessystemet."*(ibid: 21). I kontrolsamfundet synes indholdet af pædagogikken at være gået af ballonen. Det er kun formen i form af manualer, indre psykologiske processer mm., der dyrkes. Her er en kritik af dualismen mellem form og indhold; og intellekt og krop(ibid: 23).

Eksempler

Mesterlærer nævnes som eksempel på uren pædagogik, da den besidder mere end blot et strategisk mål. Med mesterlæreren: *"investeres liv, sjæl og helbred i at opnå det sublime."*(ibid: 24). Med afsæt i sociologen Richard Sennett hævdes det, at der ikke er tid til den fordybelse, mesterlæreren kræver; i kontrolsamfundet, og det påstås, at elever i kontrolsamfundet ikke lærer at være stolte af sine præstationer, men at de skal derimod lære at lære og dermed være opmærksom på egne læringsstrategier(ibid: 24-25).

Niels Bohrs måde at arbejde i forskellige laboratorier på og arkitekten Edgar Tafels tid som lærling hos Frank Lloyd Wrights er udtryk for uren pædagogik. Niels Bohrs erfaringer og udvikler af vaner

i forbindelse med arbejdet i laboratorier var årsag til, at han selv kunne starte et laboratorium med højt forskningsniveau. Edgar Taffel beretter om sin læremesters metoder, hvor eleverne blev bedt om at efterligne en tegning, og hvis det ikke var tilfredsstillende, kunne han ikke bruge vedkommende. Ligesom hvis de tegnede for tæt på Wrights egen stil, så var det som at spytte i hans kaffe(ibid: 26).

Begge eksempler udtrykker, at læringen ikke var bundet af fastlagte abstrakte mål, men snarere af nødvendighed. Som mennesker er vi en del af en gensidig udveksling med verden, hvor vi og verden ændrer os i interaktion mellem os og verden(ibid: 30).

Barnet: mellem livsverden og kontrol – et (quasi)fænomenologisk blik

Tanggaards projekts er interessant og, men det skal tænkes ind i et kropsligt og sanseligt perspektiv for ikke at ende som brændstof til kontrolsamfundet. Det hedder fx: *”Hvis skoler skulle bedrive uren pædagogik og måske tage ved lære af en århundrede lang tradition for mesterlære, så ville klasseværelser nedbrydes, og i stedet ville der opstå laboratorier til fysiske eksperimenter, skriveværksteder, ”restauranter”, ”banker” organiseret som tværgenerationelle læringsrum, hvor kunne opnås ved at gøre.”*(ibid: 33). Det kunne minde om heldagsskolen.

Et af problemerne i Tanggaards tænkning er, at den er for *dialektisk*. Ved at forestille sig det modsatte af, hvad der er herskerende diskurs indenfor pædagogikken, forestiller man sig at kunne gøre modstand. Den herskende diskurs er præget af form og hurtig tempo(omstillingsparathed), og Tanggaard foreslår mesterlæren, der bygger på fordybelse. På denne måde åbnes derop for, at kapitalismen kan bruge Tanggaards indsigter til at udvide sig. Trods styrker ved Tanggaards projekt kan det som en kritik nævnes, at det må gøres og forstås på en anden.

Et andet problem er, at Tanggaard kritiserer fejringen af forestillingen om, at alle er unikke(Tanggaard 2011: 36) dog uden at komme med nogle holdbare alternativer. Hun forsøger med et vagt bud igennem den pædagogisk-psykologiske forsker Howard Gardner. Her er pointen, at mennesket ikke besidder en intelligens men mange(ibid: 38-39). For at se intelligens må man: *”... betragte løsninger af problemer eller den kreative virksomhed af nye produkter i en samfundsmæssig kontekst.”*(ibid: 39). Man kan altså ikke forstå intelligens ved at isolere individer og undersøge dem. Forestillingen om, at psykologiske fænomener er inde i hovedet på os, forkastes samtidigt. Intelligens er evnen, der bevirker, at man kan handle fornuftigt(ibid: 40). Der findes heller ej nogen metode til at beskrive barnets *intelligens profil* direkte, hvorfor det drejer sig om: *”... at kigge på, hvordan barnet faktisk agerer, og derpå fortolke os til, hvilke intelligenser som er*

på spil.”(ibid: 42). Intelligenserne synes at fremstå som de rene former, Tanggaard forsøger at bekæmpe.

Tanggaard åbner op for nogle interessante kritikområder, som er værd at bygge videre på. Det er interessant at anskue pædagogikken som normativ og værdibaseret. Begreberne om *påmindelse* og *tilblivelse* kan være brugbare, men de skal udfoldes meget mere, ligesom det er tilfældet med praksisfænomenet.

Værdier

Ordet værdi stammer fra det nedertyske ord werdie, som er afledt af werd, der betyder værd. Værdi kan forstås på indenfor forskellige domæner. I økonomisk forstand bliver nogle genstande værdsat(værdisat) anderledes end andre genstande grundet forventningen om, hvor meget genstanden kan indbringe ved et evt. salg. Det kan også betyde den vigtighed, man tillægger noget. Fx tillægger danskere ytringsfriheden stor værdi, da vi mener, at det er et ideal med høj kvalitet.³⁴

Helt grundlæggende er værdier de mentale molekyler, som vi bygger vores virkelighed op omkring. Værdier har med andre ord epistemologiske konsekvenser. Når værdier beskrives som molekyler betyder det også, at de er usynlige. Vi er ikke altid bevidst om de værdier, der styrer vores liv. Værdier hænger sammen med det praktiske og levede liv. Dvs. at værdier oftest viser sig i vores livsførelse. Med Friedrich Nietzsches ord: ”*At leve er at ville, at ville er at sætte værdier*”(Larsen 1995: 340).

I heldagsskolen vil mange praktiske situationer opstå, og her vil være mange værdier på spil. Det er alt fra regeringens, til skoleledelsens, lærernes, elevernes og forældrenes værdier. Her handler det om at være bevidst om, hvilke værdier man arbejder ud fra, da det har en kæmpe indflydelse på børnenes formning af virkeligheden. Her er det ikke nok at tale om godhed og medmenneskelighed, det må praktiseres og komme til udtryk i de færdigheder eleverne udvikler.

Det kommer fx til udtryk i heldagsskolens arbejde med sprogforståelse, fordi ord udtrykker herskende værdier. Hvilke ord skal børnene lære, og hvordan er de forskellige fra de ord, man anvendte for bare 20 år siden. I rapporten om heldagsskolen hedder det: ”*Arbejdet med sproget gik igen i alle de små umiddelbart uforpligtende samtaler mellem elever og lærer, som eksempelvis en elev, der lige skulle mindes om det rette ord for tændstikker, hvilket udviklede sig til en kort samtale om, hvornår man ellers kan bruge tændstikker og til hvad.*”(Rambøll 2012: 10-22). Sproget bliver

³⁴ <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=v%C3%A6rdi>, hentet d. 23.08.2014

mere levendegjort, men som vi så det i analysen, så er det af helt af andre grunde. Det er andre værdier, der er på spil end en reel interesse i den enkeltes udvikling.

Påmindelse og tilblivelse 2.0

Påmindelse og tilblivelse minder om Nietzsches begreber, Apollon og Dionysos, som er to gudeskikkelser fra det antikke Grækenland. Apollon var gud for lægekunst, musik, bueskydning og digtning, ligesom han besad evnen til at spå. Apollon repræsenterede strenghed og form (Tortzen 2005: 273). Dionysos var gud for vegetation og i høj grad for vin og repræsenterede potens samt vilde og skabende kræfter (Ibid: 281-282). At påmindelse udtrykker traditioner, og det allerede etablerede synes ikke virke fremmed for os. Men lad os kigge nærmere på begrebet tilblivelse. Tilblivelsen er et begreb, som Gilles Deleuze og Ole Fogh Kirkeby har arbejdet med. Tilblivelsen udtrykker noget ontologisk – nemlig at bevægelsen er mere fundamental end stilstand. Virkeligheden er i konstant forandring, selvom det ikke altid fremtræder sådan for os. Tilblivelsen forstås hos de to filosoffer igennem begrebet om *begivenheden*. Begivenheden udtrykker, at der altid sker noget med os. Selv vores krop bliver 'fornyet' hvert 7. år. Forestillinger om selvet som et fikseret arkimedespunkt 'inde bagved' er udtryk for det apollinske princip. Pointen er ikke at benægte selvets eksistens, men at forstå det som tilstedeværen. Derfor eksisterer det apollinske, men det er ontologisk set ikke den mindste grundenhed. Det apollinske er noget, som sker i tilblivelsernes vold. Her er med andre ord tale om 'før-tilstande'. Dvs. før subjektet bliver til subjekt, og før noget bliver navngivet. Vi bliver ikke født med vores personlighed – den udvikles i det sociale.

Barnet som stemningspolitik: mellem fænomenologi og tilblivelse

Barnet bliver kastet ind i verden, og herfra indgår det i en masse tilblivelsesprocesser, der er med til at danne barnets selvforhold. Disse tilblivelsesprocesser stopper aldrig, men i det sociale opstår mekanismer, der modarbejder disse begivenheder. Formentligt fordi mennesket har et behov for ikke konstant at opholde sig i stormvejr. I dannelsen af barnet er det vigtigt at have øje for det ikke sproglige. Her er tale om brud, chok og stød, som er med til skabe en syntese – en sammentrækning, der udgør selvet. At befinde og bevæge sig i disse tilstande er ikke lige til, men noget som kræver øvelse og tålmodighed. At være menneske er at eksistere – menneskets opgave som menneske hører aldrig op.

Fænomenologi

Barnet opnår en bevidsthed og dermed evnen til at opleve i samspillet med andre. Når denne bevidsthed er opstået, bliver det relevant at tale om fænomenologi. Mennesket erfarer og erkender på 1. persons niveau (Gallagher 2010: 17), hvorfor det ikke direkte oplever de brud, chok og bevægelser, der finder sted i det mikrosociale. Hvert barn og menneske er ikke unikt grundet medfødt medfødt, men det er snarere unikt, fordi hvert menneske udtrykker forskellige tilblivelser. Det er her, kontrolsamfundet forsøger at anordne og ensrette disse tilblivelser, som bevirker forestillingen om jeg'et som et fast arkimedes-punkt. Verden er ikke noget, mennesket kan opnå 100 % kontrol over, men er snarere noget, mennesket er nedsunket i (Kirkeby 2008: 21).

Når barnet erfarer, oplever det verden på bestemte måder. Verden træder frem for mennesket på forskellige måder. Iagttages en bil, vil den træde frem på forskellige måder afhængigt af, hvor man iagttager fra. Fra fronten kan man ikke se bagenden, men man har en forventning om, at bilen besidder en bagende. Begynder bilen at køre, fremtræder den igen på ny. At verden fremtræder forskelligt for mennesket udtrykker ikke ren subjektivism og relativisme, men at væren i sig selv er i bevægelse³⁵: ”*Begivenheden som erkendelsesobjekt altid perspektivisk forvrænget, forkortet og foreløbig.*” (ibid: 16). Derfor kan man med fordel betragte barnet som en vind, der konstant er i gang med at blive til. Barnet er ikke noget, hvis formål er at blive voksen. Barnet udtrykker snarere fryden ved livet og bekræftelsen af livets mangfoldigheder. Det handler med andre ord om at sige ja til livet.

Det er derfor afgørende, hvordan en lærer eller pædagog er sammen med børn. Læreren og pædagogen kan styrke barnets evner til at begå sig selv i livet. Læreren og pædagogen udfører med andre ord en uundgåelig magt over barnet: de er med til at producere barnet og er dermed en del af deres tilblivelsesprocesser. Barnet har et meget ukritisk filter, hvorfor det er meget modtageligt overfor nye indtryk. Det er derfor ikke ligegyldigt, hvad barnet lærer. Barnets tilblivelsesproces kan sammenlignes med billedet af mennesket, der går på en line mellem to tårne. Her er mennesket konstant i det nærvær, at det kan falde ned fra linen. Og under linen er der ingen ting: en afgrund. Tårnene symboliserer, at mennesket altid er på vej. Linen er det sikre sted at opholde, og det er her, selvet befinder sig. Men at det er en line, viser samtidigt, at selvet er meget skrøbeligt. Der skal ikke trædes meget ved siden af, før man havner i afgrundens stormvejr. Det er netop denne bevægelse

³⁵ Shaun Gallagher og Dan Zahavi kalder dette for *den perspektiviske ufuldstændighed* (Gallagher 2010: 19).

mellem det kendte og det ukendte, der er interessant, for i det ukendte tvinges mennesket til at skabe sig selv på ny: ”*Selvet findes kun ved at ske.*”, som Kirkeby formulerer det(ibid: 12).

Selvet sker

Det kan være en kæmpe udfordring for lærere og pædagoger, fordi vi er vant til at tænke i essenser og: ”... næsten alle bevægelser mangler et navn i sproget.”(ibid: 18). Kroppen og tænkningen hænger uløseligt sammen, hvilket betegnes *tænkende kød*(ibid: 20). På den måde indgår vi et dobbeltspil, hvor vi er brugere af vores kroppe og samtidigt brugt af kroppen(ibid: 22). Selvet er derfor en afmagt: ”... der ligger i sansnings tvang, den afmagt, der består i det pathetiske, i den affektive side af os, at vi påvirkes mod vores vilje, af det, der sker, og af erindringens reproduktion af denne afmagt som erindringsbillede – siden afmagten både understreges med ”gaveøkonomiske”, juridiske og magtmæssige metaforer, men også den afmagt, der ligger i den sprogtvungne refleksionsfigur, der tvinger jeget til at forestille sig i form af, og i relation til, et mig.”(ibid: 23). Her ses det, hvordan jeget konstant foregår i et spændingsfelt mellem det allerede etablerede og det endnu ikke etablerede. Frihed bliver i dette perspektiv ikke et spørgsmål om bevægelsesfrihed, men at begivenheden forstås som noget, der ikke kan substantiveres(ibid: 25). Begivenheden udtrykker, at verden altid flyder over mere med betydning, end der kan repræsenteres. Vi må derfor acceptere, at vores tilstedeværen i verden udgør en paradoksal og kompleks struktur. På denne måde kan der åbnes for en *begivenhedens ethos*, der udtrykker: ”*Evnen til at modtage og skabe i samme hug.*”(ibid: 26).

Ole Fogh Kirkeby

Inden der undersøges, hvordan man kan arbejde med børn i en alternativ forståelsesramme, vil selvet og barnet for alvor blive udfoldet igennem Kirkebys tre jeger. Disse skaber afsættet for et alternativ til herskende forestillinger om barnet.

Kirkebys model over de 3 jeger er ikke en udtømmende beskrivelse af selvet. Her er snarere tale om en model til at indfange træk og strukturer ved selvet. Kirkeby skelner mellem tre niveauer, som udtrykker ontologien bag. Hvert niveau er forskellig fra hinanden ontologisk, epistemologisk og pragmatisk(ibid: 26). Niveau-1 kaldes for *eventum tantum* og udtrykker værens u-grund. Her preller alle forsøg på at navngive begivenheden af. Dette niveau er ikke diskursivt reproducerbart, og hersker: ”... *hinsides ontologiens og epistemologiens kræfter*”(ibid: 27). Her indsættes Nicolaus Cusanus’: ”*det ikke-andet er ikke andet end det ikke-andet*” for at angive, hvordan begivenheden er

identitetsløs, men alligevel besidder virkningskræft(ibid: 27). Vi befinder os uden for tid og rum, og man kan kalde dette for *absolut immanens*.³⁶

Næste niveau kaldes for *alma-begivenheden* og udtrykker, at noget sker. Niveau 1 udtrykker mulighedsbetingelser for, at noget overhovedet kan blive til, og niveau 2 udtrykker, når noget bliver etableret. Almabegivenheden beskrives som et *aktivt intet*. På dette niveau opstår en spændingstilstand mellem *begivenhedens betydning* og *betydnings begivenhed*. Heri sker en fordobling, fordi oplevelsen af begivenheden selv er en begivenhed. Her hiver refleksionen sig løs og gøres: ”... *selvstændigt i et kort sekund inden den atter fordobles; indtil han, der holder snorene i tilstedeværelsens marionetdukke, samler sig om dem på ny.*”(ibid: 28). Alma-begivenheden kan nås med en forsigtig omgang med sproget.

Niveau tre hedder proto-begivenheden og er diskursiv reproducerbar. Her er begivenheds betydning, og her er det muligt at snakke om, at noget er sket. Her befinder sprogpil, common-sense og kulturelle koder sig(ibid: 29). Begivenheder viser sig som et samarbejde mellem indbildningskraften og sproget.

Kroppen

Kroppen bliver central, fordi den er døren mellem alma-begivenheden og proto-begivenheden. Kroppen er derfor mere end blot et objekt og er: ”*erfarens usynlige medium*”(ibid: 30). Kroppen er en overflade og indgraveringspunkt, hvorpå *immanens* og *transcendens* skærer hinanden – en slags uerfaret erfaring. Vi befinder os her på alma-begivenheden. Kroppen overskrider vores oplevelse af at være i verden, fordi den erfares som en genstand, der tilhører os, og alligevel er den noget forskellig fra os selv. På den måde er kroppen *bevidsthed*, da vi sanser med og igennem den. Dualismen mellem subjekt og objekt aflives: ”*Vi er alt og alt er os, for så vidt det kan indtræde i bevidsthedens rum.*”(ibid: 30). Kroppen er med andre ord en erkendelsesmæssig attribut. Den tænker med og igennem os, og vi tænker igennem den. Kroppen bliver her igennem, hvor verden fremtræder for os, fordi vores bevidsthed via kroppen altid er ude hos tingene(ibid:31).

De tre jeger

Selvet har en særlig position, fordi den er *porten* mellem det sociale og individuelle. Til at diagnosticere selvet anvendes stemmen. Når vi lytter til os selv, hører vi en stemme inde i hovedet, der minder om en forhandlers, men der er mere end én stemme. Det kommer til udtryk, når vi reflekterer eller diskuterer med os selv, fordi det er ikke muligt at tale i munden på sig selv(Kirkeby

³⁶ Deleuze klinger med her

2008: 70). Hertil kommer *translokutionaritetens princip*: ”Jeg ved først, hvad jeg mener, når jeg hører, hvad jeg selv siger”(ibid: 77). Dette udtrykker, at selvets stemme ikke udelukkende er diskursivt, men må hente sit betydning et sted fra. Derfra forstår vi først, hvad vi *siger*, når vi siger det, som vi først ved, hvilke øjne terningerne viser efter, at vi har kastet dem. Med andre ord, så kan vi mere, end vi ved.

Kirkeby opererer med tre jeger, hvor *Jeg-1* udtrykker *ikke jeg-markerede* erfaringer. Disse er mentale stemninger uden afsender. *Jeg-2* derimod er et ekko og den reflekterende *ramme*, der muliggør, at vi har viden om vores ’indre univers’. Det er fx *jeg-2*, der bevirker, at vi forestiller os *jeg-1* som objekt og *jeg-2* som subjekt. *Jeg-1* er *forbindelsen* til *legemet*(kroppen) og summen af spontane og overførte erfaringer og forestillinger(ibid: 113). Kroppen berør *jeg-1* og viser sig som handlende og skabende(ibid: 91-92). For at det skal give mening, at der er tale om to jeger, må der være et *tredje jeg*, som *jeg-1* og *jeg-2* skiftes til at tale for, igennem *stemmen*(ibid: 107). Det tredje jeg: ”... *ligger på randen af os selv som afgrænset kompleks*”(ibid: 93). Det tredje jeg er som et indre vidne, der betragter, at vi betragter os selv, uden at dette tredje jeg kan betragtes. Det tredje jeg bevæger sig ligeledes mod *det ikke-andet* altså ikke-identiteten og eventum tantum(ibid: 94). Derfor skal forestillingen om et subjekt bagved alle erfaringer erstattes med en *retningssigende bevidsthedssans*, som ikke er *håndgribelig* for tanken, og denne fungerer igennem følelser og *stemninger*(ibid: 95). Vi ser her, hvordan fænomenologien bliver relevant, da det handler om vores *rettethed* imod de fænomener, vi perciperer. Vi har at gøre med en *aktiv skjulthed*. Bevidstheden, der udgør ovenstående, skal derfor billedeligt forstås som cirkler, der overlapper hinanden. Mellem *jeg-1* og *jeg-2* befinder det tredje jeg sig. Og det må være herfra, at betydning strømmer og gør mening mulig. Men vi kan ikke andet end at forstå det tredje jeg som en hemmelighed(ibid: 96). *Jeg-1* vil være den, der oftest taler i os som en slags repræsentant for kræfter i bevidstheden. Den magt, vi har over *jeg-1* opstår igennem *jeg-2*; med andre ord, så går indgangen til selvet/bevidstheden igennem *jeg-2*. *Jeg-2* er samtidigt den, der lytter på *jeg-1* og dermed videreformidler, hvad *jeg-1* siger(ibid: 97). Samvittigheden og begæret befinder sig på *jeg-1*’s niveau. *Jeg-1* er mere ’impulsiv’ end *jeg-2*, selvom *jeg-1* er påvirket af normer og moral. Når man foretager sig noget, bliver det først *jeg-2*’s ’produkt’, når det gøres til genstand for tanken: med andre ord, så bliver *jeg-2* forståelsen af den indre tale(ibid: 114-115).

Kirkebys univers tilbyder en alternativ måde at forstå selvet og dermed barnet på. Men hvordan kan denne abstrakte tankegang forenes med pædagogikken?

"Rødder"

Projektet *Rødder* er startet af gymnasielæreren Carsten Nivaa fra Aalborg katedralskole. Projektet er startet pga. den udfordring, det kan være at få unge til at beskæftige sig med lyrik. I stedet for at presse *Tom Kristensen*, *Emil Bønnelycke* og *Adam Oehlenschläger* ned over hovederne på de unge, har Nivaa benyttet sig af rappen til at reaktualisere dansk lyrik. Nivaa har udviklet projektet i samarbejde med den danske rapper *Per Vers*, der har inviteret 10 forskellige rappere (inklusive Per Vers) til at genfortolke et digt fra deres respektive yndlings digtere. I alt er 10 gymnasier involveret i projektet, og de skal til en stor fælles workshop til april (2015), hvor der skal arbejdes med rap og lyrik.³⁷

Rødder er et interessant projekt, fordi det tager noget allerede etablerede i form af lyrik og kaster det ind i en ny sammenhæng. Rapperne kan med deres forholdsvis moderne tilgang til sproget skabe nye interesser og forståelseshorisonter. Det kan fx være som rapperen *Mund de Carlo*, der genfortolker *Emil Bønnelyckes* digt *Gaden* ved at relatere det til, hvordan folk er begravet i deres smart phones eller *Kasper Spez'*, der genfortolker *Tom Kristensens* digt *Angst* fra romanen *Hærværk*.³⁸

Vi er her vidne til skabelsen af noget nyt, hvor digtningens tidligere konventioner bliver pillet af dets hængsler og overført til rappens domæne. Her er mulighed for at arbejde med sproget og se, hvordan noget kendt (lyrikken) bliver til noget ukendt i bevægelsen fra klassisk lyrik til 'moderne' rap. Her sker bruderfaringer og chok, som bevirker, at noget nyt potentiel kan se dagens lys.

De studerende får mulighed for at fordybe sig i lyrikkens univers på en måde, de selv forstår og tænker i. Her er altså tale om et skift fra en generation og tradition til en anden. Det er, hvad Tanggaard kaldt for *påmindelse* og *tilblivelse*. Den nye generation har mulighed for at være en del af en tilblivelse og dermed et brud på overleverede traditioner og vaner. *Rødder* forsøger ligesom heldagsskolen at få flere og dermed også ressourcetsvage til åbne sig op for læring. Men modsat heldagsskolen synes *Rødder* ikke have omsætteligheden for øje: "Jeg kan mærke, at vi får flere og flere elever ind, som ikke kommer fra et hjem med en akademisk baggrundsviden. Til gengæld kan mange elever relatere til rapmusik. Jeg kan se, at der er en sprogbegejstring hos eleverne, og når vi

³⁷ <http://gymnasieskolen.dk/gymnasiel%C3%A6rer-sparker-nyt-liv-i-oehlenschl%C3%A4ger-med-rapprojekt>, hentet 25.08.2014

³⁸ Se fx den tilhørende bog til pladen *Rødder*; Nivaa, Claus & Vers Per (2014): *Rødder*, Lasertryk

kan snakke om rytmik i sproget, og hvorfor det er fedt, at noget rimer, så kommer der også en erkendelse over for det, som kan virke fremmed i det danskfaglige,” udtaler Carsten Nivaa.³⁹

Når den enkelte arbejder med sproget i relation til rap og digtning, opstår ligeledes muligheden for at udfordre og provokere den enkelte. Jeg-2 og jeg-1 kan komme i karambolage og dermed nærme sig begivenhedens ethos. Det etiske ideal for Kirkebys tænkning er *protreptikken*⁴⁰, som kort fortalt handler om at vende den enkelte mod væsentlige i sit liv og om at lære at tænke rigtigt (ibid: 466). Den enkelte ’skal’ kastes ud på dybt vand for at danne egne erfaringer, som ikke udelukkende er influeret af markeds- og nyttetænkning. Om selve processen udtaler Nivaa: ”Det var en proces, hvor vi snakkede om musikalitet, koncentrationslyrik, ekspansionslyrik, rytmik, metrik og meget mere. Eleverne var meget engagerede i det”.⁴¹ Her arbejdes intensivt med form og indhold. Nivaas ambition med projektet er: ”Projektet hedder Rødder, og det gør det, blandt andet fordi det handler om at relatere til vores fælles dannelse og vise, hvor vi kommer fra. Det er i respekt for det klassiske, at vi kobler det til det moderne”.⁴²

Et andet vigtigt element er, at rappen startede med at sample en masse lyde og sange på det, man kalder for lydsiden. Det betød, at rappen og dj’s kunne blande en masse forskellige sange og lyde for så herefter at kunne rappe henover musikken. Grundet juridiske omstændigheder er det ikke længere muligt. Derfor kan rappen forny sig selv på *indholdssiden* ved at indsætte digtning og lyrik.⁴³ Rappen har med andre ord *de-territorieret* sig fra lydsiden og *re-territorieret* sig selv på indholdssiden.

Protreptik som læringsideal

Protreptikken er en alternativ terapiform, der er udviklet af Ole Fogh Kirkeby og kan beskrives som samtalefilosofi. Som udgangspunkt foregår protreptiske samtaler mellem to personer – enten under fire øjne eller foran et publikum. Det er ikke denne opgaves ambition at indføre terapi i heldagsskolen, men at tage og videreføre de elementer fra protreptikken, som kan være gavnlige for barnets dannelse. Protreptik er et ældre fænomen, der stammer fra den antikke græske filosofi. Det

³⁹ <http://gymnasieskolen.dk/gymnasiel%C3%A6rer-sparker-nyt-liv-i-oehlschl%C3%A4ger-med-rapprojekt>, hentet 25.08.2014

⁴⁰ Protreptikken bliver udfoldet grundigere senere i specialet

⁴¹ <http://gymnasieskolen.dk/gymnasiel%C3%A6rer-sparker-nyt-liv-i-oehlschl%C3%A4ger-med-rapprojekt>, hentet 25.08.2014

⁴² <http://gymnasieskolen.dk/gymnasiel%C3%A6rer-sparker-nyt-liv-i-oehlschl%C3%A4ger-med-rapprojekt>, hentet 25.08.2014

⁴³ <http://www.dr.dk/Nyheder/Kultur/Boeger/2014/01/16/103007.htm>, hentet 25.08.2014

handler om *at vende den enkelte mod sig selv* og at lære at tænke selvstændigt. Da protreptik foregår via dialog, er sproget i fokus (Kirkeby 2008: 38 & 465).

Protreptikkens mål er: ”*Det er det jeg-løse, men subjektformede plan, kroppen som agerende intensitets plamage...*” (ibid: 493). Det er ikke den absolutte immanens (eventum tantum), men en kontakt til alma-begivenheden, der søges. Til at gøre dette opererer protreptikken med seks *tropoi*, der kan oversættes til steder⁴⁴. Her er tale om steder i metafysisk forstand. Ordet er relateret til begreber som *mental omvendning, skik, vane, beskaffenhed, sindelag, karakter, livsform, betydning* og *sindsstemning* (ibid: 487). Protreptikken kan styrke den enkeltes fornemmelse af de principper, der ’styrer’ hans refleksioner og erindringer og dermed ens forhold til sig selv og andre (ibid: 190).

Mening og betydning

Inden de seks *tropoi* bliver udfoldet, er det vigtigt at få redegjort for skellen mellem *mening* og *betydning*, som ligger til grund for megen af Kirkebys tænkning. Dette er ontologiske begreber, som minder om den *ontologiske differens* hos Martin Heidegger.⁴⁵ Mening udtrykker, at noget forstås. Mening udgøres af sprogspil og etablerer en ensrettethed, der gør det muligt at kommunikere. Mening figurerer i det sociale og udgøres af sprog og symboler og foregår fx i danskundervisning, når der analyseres tekster. Man kan sige, at mening udtrykker, at noget er etableret som ting (det værende). Betydning derimod er det forhold, at mening overhovedet er mulig. Sproget og ordene står derfor centralt i det protreptiske projekt, da man må starte i det velkendte for at nå det ukendte (ibid: 496). Det er vigtigt at understrege, at betydningen ikke er et gemt niveau over eller under meningen. Det er snarere tale om en kraft, der *er* i meningen. Betydning hænger sammen med det tredje jeg.

Første tropos: øjebliksbegivenheden

Øjebliksbegivenheden udtrykker en afstandstagen til meta-oplevelser. Det er den samme kritik, som Tanggaard rettede imod, at elever i dag skal lære at være opmærksom på, hvordan de lærer. Øjebliksbegivenheden er at være ude af kraft af sin sansning og være et sted ’før’ bevidstheden; det tredje jeg (ibid: 489). Her er tale om stemninger og eksistensmåder, der ikke er boltret fast til forestillingen om et transcendentalt ego. Øjebliksbegivenheden er også noget, der undgår sproglige regimer, men protreptikken kan her styrke håndteringen af den *mangfoldighed i det oplevede*, som øjebliksbegivenheden udtrykker (ibid: 490).

⁴⁴ Det er værd at notere, at man i antikken opererede med forestillingen om, at rummet var i tingene modsat fx renæssancen, hvor man forestillede sig tingene være i rummet (Jensen 2013: 79).

⁴⁵ Se fodnote 4

Øjebliksbegivenheden indeholder fire dimensioner:

Den subjekt-løse og jeg-løse sansning udtrykker en tilstand, hvor ens aktive bevidsthed er *nedtonet*. Her er den enkeltes væren total åben og modtagelig for begivenheden. Kroppen viser sig her som mere end et *selvnærvær*; kroppen er en brudflade, der rammes af, påvirkes af og påvirker verdens sammensætning af mangfoldigheder(ibid: 491).

Den subjekt-fokuserede sansning er her, hvor der sorteres og ordnes i alle de sanseindtryk, stød og bevægelser, kroppen oplevede i *den subjekt-løse og jeg-løse sansning*. Her opstår genkendelsen. *Den subjekt-fokuserede sansning* bliver med *det samme jeg-fokuseret*, hvilket udtrykker, at her bliver vi bevidste om, at noget *sker* med os(ibid: 492). Her er man et legeme placeret blandt tingene ude i verden.

Den jeg-fokuserede sansning er diskursiv og foretager aktivt en udvælgelse af forskellige *betydningsmodi*. Det er en subjektiv anordning af alle de sanseindtryk, kroppen har været igennem, hvilket sker igennem selvets samtale med sig selv. Her er ligeledes en spænding mellem almene værdier og personlige værdier, der bevirker, at selvet kan diskutere med sig selv(ibid:492).

Betydnings-sansen er en intensiv dimension ved begivenheden, som indeholder mange indtryk, åbenhed og er mangetydig. Her er et fokus på fremtiden i form af *hvad vil der ske?* På dette plan er det muligt at identificere begivenheden dog ikke diskursivt: ”*fordi, den ikke fastholder noget gentageligt, men fordeler alt fokuseret i et rum uden skarpe grænser med en tid uden retning.*”(ibid: 492). Betydnings-sansen opholder sig på alma-begivenhedens plan og er stemning. Det er samtidigt her, at en *tilegnelse* af verden foregår igennem det tredje jeg. Vi sætter os selv i denne skeen; her foregår en subjektivering *uden kodens censur*(ibid: 492). Her hersker en følsomhed og åbenhed overfor begivenhedens bevægelige væsen. Protreptikken sigter imod: ”... *at italesætte, det, der vil ske, gennem forståelsen for dets rolle i de begivenheder, hvorigennem vores liv er blevet formet på alma-begivenhedens plan.*”(ibid: 494). I omgangen med sproget og samtalen må protreptikeren ligeledes: ”*standse sin trang til at registre reflektivt, hvad der sker.*”(ibid: 494). Det er netop her protreptikken adskiller sig fra gængs terapi, der fx vil forsøge at diagnosticere patienten med fx depression. Ideelt set handler det om at: ”*være i stand til at føle begivenhedens jerngreb, og overgive sig til dens erobring af hver fiber i hans krop og hvert atom i hans tanke.*”(ibid: 494).

I relation til læring og barnet er det tydeligt, at læringen ikke skal handle om ren og skær og udenadslære og genkendelse. Barnet har godt af at blive skubbet ud på ukendt farvand. Her kan

protreptikken som metode bistå lærer og pædagog, så der tør undervises mere udfordrende uden udelukkende at have omsætteligheden for øje. Eksempelvis kan det førnævnte projekt 'Rødder' nævnes som en måde at gøre det på.

Anden tropos: ordene

Vi bor i sproget for at bruge en Heideggersk vending,⁴⁶ og ordene er ikke uskyldige, og de kan sige meget om, hvem vi er. Ved at snakke med eller undervise igennem begreber som *tillid*, *glæde* og *ansvarlighed*, kan der åbnes op for, hvorfra at ordene henter deres betydning. Ordene bærer på en *kropslighed* og: ”en nær-uendelighed af kollektive og personlige erfaringer.”(ibid: 495). Ved at starte med de begreber, vi har til rådighed, kan der luges ud. De begreber, vi har fået overleveret, er nemlig slidte og brugte, og deres betydninger skifter med tiden.

Ordene er som *toner*, og her udgør *betydningsdimension* et instrument, som jeg-1 og jeg-2 spiller på. Det er forholdet mellem betydning og mening, der kommer til udtryk. Derfor må protreptikeren være: ”... *mester i klang*.”(ibid: 496). De ord, som udgør vores selvforhold, kan tydeliggøre vores egentlige værdier og holdninger. Vi kan fortolke os igennem dem for at komme frem til, hvordan vi lever igennem disse ord og dermed, hvordan vi oplever igennem dem(ibid: 497). Protreptik laver ikke narrativer over, hvem den enkelte i virkeligheden er – her er meget mere på spil. Her er snarere tale om et genealogisk arbejde af den enkeltes person, som i sidste ende vil føre ud i en *betydningsrig anonymitet* og dette er det tættest man overhovedet kan komme på det tredje jeg(ibid: 503).

Ord og begreber

Ord og begreber er ikke det samme hos Kirkeby. Begreber udtrykker de linser, som vi ser verden igennem. Begreberne er skabte og skifter mening med tiden. Ordene derimod har en mere fundamental betydning i den forstand, at de er begrebernes byggesten: ”... *denne kerne i ordene, hvis tilstedevær jo egentligt blot skyldes at de selv er kød af verdens kød*...”(ibid: 442). Begreber hænger sammen med *intentioner* og dermed det subjektive(ibid: 255), hvor ordene derimod: ”... *virker bare*.”(ibid: 256). Ordene er samtidigt indgangen til den sociale verden, da jeget møder betydningsdimensionen igennem ordene. Ordene møder betydningen med *nødvendighed*, og heri befinder det tredje jeg sig. Ordenes ’rigtige’ betydning befinder sig derved: ”... *det, man selv har erfaret ved at bruge dem, men uden at vide det*.”(ibid: 443). Protreptikken handler derfor om at

⁴⁶ Se Heideggers foredrag *Sproget*, hvor det fx hedder: ”Overalt møder vi sprog.” (Heidegger 2000: 7), ”... at tage ophold i sprogets tale...”(ibid: 9) og: ”Alt beror derimod på at lære at bo i sprogets tale.”(ibid: 31).

blive fortrolig med verden.” *Det simple, utvetydige mod til at være i verden, og dermed begære at forvandle den. Modet er en modus af lidenskaben. At sige ja til verden er at acceptere, at begivenheden kan forvandle alt.*”(bid: 443). Ordene er tæt forbundet til den proces, at selvet sker.

Mht. læring går det ud på at: ”... *finde den Andens kode, og dermed tale i hans sprog. Men det filosofiske univers gør det muligt for ham at gøre sine spørgsmål og svare skarpere og rigere, hvis han formår at bruge dem med omtanke.*”(ibid: 500). Barnet er udleveret til lærer og pædagog i skolen, hvorfor det kræver en forsigtighed og menneskelig indsigt at danne børn. Ved at være fortrolig med sprog og dermed bebo sprog på sin egen måde, bliver det mere overkommeligt at undervise børnene uden hele tiden at forfalde udelukkende til begreber, der er inficeret af økonomisk logik. Samtidigt viser Kirkebys tænkning, hvor tæt forbundet kroppen og tanken er, hvorfor det samtidigt åbner op for andet end at beskæftige sig med rent boglige aktiviteter. Når heldagsskolen udsmykker gangarealer og vægge med billeder og ord, åbner det op for sprækker til en mangfoldig omgang med sproget. Man kan udsmykke legepladsen, gymnastiksalen, skoven - kun fantasien sætter grænser, med billeder og ord for at forstå, hvordan de er blevet til. Historie kan ligeledes gøre sit indtog her, fordi børnene kan lære noget om *ordenes* historie. Potentielt set kan barnets umiddelbare fryd ved livet kombineres med det læringsmæssige og pædagogiske uden at have kapitalen som eneste horisont.

Vender vi tilbage til rapprojektet 'Rødder', så kan der heri være mulighedsbetingelserne for at eleverne kan overtage et allerede etableret sprog og skabe sit eget sprog i sproget, ved at begå vold imod det eksisterende. På denne måde forsvares sproget ved, at det angribes(Deleuze 1995: 61). I denne proces sker en *sprogets bliven-andet*, som udrykker, at subjektet tvinges ud af vante forestillinger til immanensplanet og det tredje jeg for *selv* at etablere sig på ny. Når en raptekst analyseres, startes der på meningsniveauet. Man begynder igennem det allerede etablerede. Ved at bryde sætninger og ord op, opstår en betydningsrigdom og kaos på en og samme tid, som åbner døren på klem til det tredje jeg. Heri sker en bevægelse mod tilblivelse og *nærhedszoner*, hvorfra man ikke længere kan adskille sig fra det omkringliggende(ibid: 58). Man opholder sig i *den subjekt-løse og jeg-løse sansning*. Men det sker ikke kun i at analysere tekster, der kan ske endnu mere, når man selv arbejder med at skrive. Rapperne *Mund de Carlo* og *Balthasar* har startet en rapskole, hvor elever kan lære de grundlæggende elementer ved rap som flow, stemmeføring, skrive, rim, levering og underholdningsværdi. Rapskolen går under navnet *rap det ud*.⁴⁷ Dette

⁴⁷ <http://asiliamedia.com/workshops/>, hentet 09.09.2014

rummer en rig mulighed for, at den enkelte kan skrive for at komme tættere på det tredje jeg. Her er det vigtigt at pointere, at det at skrive ikke handler om at berette om sine oplevelser (Ibid: 58). Dette ville være at forblive i subjektets vold. Oplevelserne skal derimod bruges til at sige noget generelt om livet om dermed opnå en betydningsrig anonymitet. Mund de Carlo og Balthasar arbejder igennem workshops med eleverne, hvor formålet er, at deres arbejde skal munde ud i et færdigt projekt i form af en rapsang. Til workshopsne er der fokus på: ”at frigøre uforløst energi”, ”større selvindsigt” og: ”personlige kriser er ensbetydende med en igangværende personlig udvikling”.⁴⁸ Eleverne får med andre ord lov til at arbejde med sig selv, mens de arbejder med rappen. Rappen behøver ikke blive brugt i et strategisk perspektiv. Det er derfor interessant, at der ligeledes er fokus på elevernes evner til at sætte ord på følelser. *Rap det ud* berører mange af de samme områder som protreptikken. Man kan sige, at deres genstand er det samme, at lære den enkelte at tænke selv, men deres metoder er vidt forskellige.

Tredje tropos: erindringen

Erindringen deles op i fire dimensioner:

Den *spontane erindring* er *oplevelsesglimt*, der er *fortidige*. Disse har substantiv karakter i form af billeder, lyde og dufte. Den bliver fremkaldt af noget ude i verden, vi ikke kender årsagen til. Jeg-1 og jeg-2 har ikke adgang hertil, da den er udenfor sprogets rækkevidde (Kirkeby 2008: 507-508).

Den *umiddelbare erindring* udtrykker en *færdighedshukommelse*, hvor der tænkes i årsag og sammenhæng. Den er dobbeltsidig i den forstand, at den er *praktisk-tematisk* og *begivenhedsfokuseret* på den ene side. Det viser fx i udenadslære og common sense, som befinder sig her. Den anden side består af *betydningsansen* (ibid: 508). Her er altså tale om to forhold, der hele tiden griber ind i hinanden.

Den *middelbare erindring* er at fastholde det, som sker i den *umiddelbare erindring*. Heri befinder sig almenviden og den kritiske dimension af common sense (ibid: 508). Moral og etik har sin holdeplads her og deres indhold er en: ”... *strategisk omgang med andre mennesker, den er institutionernes og lovens kognitive basis. Den middelbare erindring er den mentale funktion, hvorfra viden henter sin mulighed.*” (ibid: 510). Dette er dette niveau, heldagsskolen befinder sig på.

Den *overlagte erindring* er måder at erindre på. Denne påvirkes af den *umiddelbare erindring* ligesom den *overlagte erindring* kan påvirke den *umiddelbare erindring* (ibid: 508).

⁴⁸ <http://asiliamedia.com/workshops/>, hentet 09.09.2014

Alle fire dimensioner er baseret på en *erindringssubstans*, der udtrykker summen af de måder, hvorpå tidligere begivenheder er blevet erfaret. Disse begivenheder oplagres ikke som data, men igennem deres virkninger, som også selv af virkninger af virkninger osv.(ibid: 508-509).

Spontane erindringer er interessante, fordi de muliggør en distancetagen til sig selv, hvori man kan blive fremmed for sig selv og: "... møde sig selv som en anden."(ibid: 509). Det er her, det tredje jeg binder sig, hvor volden mod sproget kan slå til, og det kan sammenlignes med det ubevidste. I modsætning hertil står de *middelbare erindringer*, som man fremkalder *bevidst*(ibid: 509).

Den *umiddelbare erindring* er protreptikkens *egentlige genstand*(ibid: 510). Her er nemlig spor, der fører mod: "*en erfaringsfacon, der er individuerende for så vidt den peger på en erindringspraksis.*"(ibid: 510). Her fremtræder bevidstheden som begivenhed.

Fjerde tropos: grundholdningerne

En grundholdning er et fast og rigt fundament, der kan tøjle et indhold(ibid: 515). Grundholdninger er både sociale og individuelle. Det er socialt, fordi indgangen til grundholdningen går igennem sproget, og det er individuelt, fordi grundholdninger aldrig er identiske(ibid: 516). Grundholdninger er væsentlige, fordi de siger en del om den måde, hvorpå vi forholder os til os selv og til andre(ibid: 517). Grundholdningen kan potentielt set være en dyd, når den foretager bevidste handlinger igennem et refleksivt arbejde med sig selv(ibid: 518). Dyder er ikke maksimer, fordi det ville være ensbetydende med at installere troen på et almægtigt bagvedliggende subjekt. Det udtrykker snarere, at man *aldrig* når frem til sig selv(ibid: 518-519). Her spiller sproget igen en væsentlig rolle, da ordene danner subjektets indre(ibid: 519). Ordene er med andre ord indgangen til vores 'indre'.

Protreptikken kan 'afsløre' andres grundholdninger, når de fortolker et ord(ibid: 520). En meget væsentlig pointe er, at protreptikeren ikke skal spørge ind til, hvad et enkelt ord betyder for den enkelte, men åbne spørgsmålet ind til hvad ordet betyder generelt(ibid: 520). Det kan fx være at spørge ind til et begreb som mening. Hertil kan omgangen med sproget i rappen være givende, fordi at elevernes ordudvælgelse siger meget om dem. I bund og grund kan protreptikken opnå en våbenhvile mellem jeg1 og jeg2 og på den måde bliver tanken: "*ét med sig selv.*"(ibid: 521), hvilket præsenterer: "*en anden måde at være i verden på.*"(ibid: 521).

Femte tropos: den vægtige tanke

Den vægtige tanke udtrykker mennesket som tænkende væsen. Det handler ikke om et aktivt jeg, der tænker, men fra den position, hvorfra der tænkes. Det er med andre ord det tredje jeg.(ibid: 525).

Hertil siger Kirkeby: ”Vi er til, fordi der en instans, der virker indeni os, et præliminært, dynamisk, uendeligt, og uhåndgribeligt, ”selv”, som altid har mere end den funktion at være den indre tales mulighed for så vidt det indeksikalt garanterer en indre, topografisk lokalisierbar, men fuldkommen forbigående eller svævende sammehed, hvis formløse form måske kan lignedes ved en duftende plamage af blomsterstøv, en bisværme, eller egentligt blot en cirrusky. Så flygtigt og kort er livet.”(ibid: 526). Selvet er en begivenhed, og verden flyder altid over med mere mening og betydning, end der kan repræsenteres.

Den vægtige tanke er ligeledes en tænke måde, hvorpå man tilegner sig viden om, hvad man mener, når man taler på en bestemt måde. Protreptikeren skal derfor: ”... give smagsprøver på den vægtige tanke som begivenhed.”(ibid: 526). Det kan være en overvældende oplevelse, da den vægtige tanke udtrykker: ”den første tanke, der for alvor tilhører mig”.(ibid: 526). Den vægtige tanke er at være herre i eget hus og her, hvor translokutionaritetsprincippet fordufter, da men er bevidst om, hvad man mener, før man taler. Denne (selv)sikkerhed og viden udspringer fra det tredje jeg(ibid: 526).

Sjette tropos: eventualerne

Eventualerne handler om vise sig værdig til begivenheden igennem mødet med den Anden. Overordnet styrer tre principper eventualerne: at være værdig til begivenheden, bevare dens hemmelighed og gøre verden klar til begivenheden(ibid: 530-531).

Eventualerne udgøres af seks *grundabsortioner*:

1. Heteroteleos, Andetheden som mål: handler om evnen til: ”... at blive hændt af det gode”.”.
2. Synkatathesis, bekræftelse af den Anden i frihed: Dette er evnen til at afvise former og konstruktion af mening.
3. Lepsis, åben varsom formningsvilje: handler om at udfolde et socialt rum, der rummer friheden mellem kroppe. Her er en vilje, der ikke fokuserer på at overtage den Andens frihed.

4. Kataphygé, at være den andens gidsel: evnen til at kunne gøre sig til et frirum for den Anden.
5. Prosoché, opmærksomhed: en aktiv ”ikke villen”, der deles op i fem domæner: selvopmærksomhed, medmenneskeopmærksomhed, opmærksomhed mod skeen, vække opmærksomhed og meta-opmærksomhed
6. Ergon, at værkgøres: handler om at til-blive en anonym del af begivenheden og påtage sig rollen for den man er, med bevidstheden om, at man kan blive en anden.(ibid: 528-531).

Protreptik handler om at udvikle *den sande virkelighedssans*(ibid: 531), og dermed bliver det muligt at tro på det umulige: ”*Han vil ikke hovere, når noget lykkes, og ikke føle ressentiment, bitterhed eller angst, når begivenheden helt eller delvis tilintetgør ham.*”(ibid: 531).

Læring

Med Kirkeby bliver heldagsskolens læring som meta-læring problematiseret. I meta-læringen skal eleven blive bevidst om sin egen måde at lære på. Det er ikke en aktiv læring, hvor genstanden for læring er i centrum. Her trænes eleverne til at blive opmærksom på den oplevelse, der sker, når de lærer. Dette passer ind i kontrolsamfundet, hvor et fænomen som *oplevelsesøkonomi* er udbredt. Når man fx køber kaffe hos Starbucks eller går på museumsbesøg, handler det ikke om selve kaffen eller det at gå i en aktiv relation til kunstværker⁴⁹. Det handler om, hvordan jeg oplever kaffen og hvordan jeg oplever, at jeg oplever kunstværkerne. Her er med andre om tale om *iscenesættelse* og meta-opmærksomhed. På den måde gøres oplevelsen *omsættelig* og kan bruges i andre henseender end blot at lære og nyde sin kaffe. Når eleverne fx lærer om sprogforståelse, kan denne bruges i mange forskellige sammenhænge. Denne måde at bruge sproget på skal helst passe ind en økonomisk sammenhæng på længere sigt. Når eleven er trænet i at blive bevidst om, hvordan det lærer, kan det bruge disse erfaringer til at udtømme denne læring og bruge den i økonomisk sammenhæng. Fx kan et projekt om anden verdenskrig bruges direkte til markedets omsættelighed. På den måde træder selve det, man lærer i baggrunden for en opmærksomhed på, hvordan kan man bruge dette i andre sammenhænge. Nepper Larsen udtrykker det således: ”*Det interessante møde i skolen består ikke af de psykosociale overførsler mellem lærer og elev, men af en fælles udforskning af de faglige mellemværende, som Hundredårskrigen, andengradsligninger, Big bang, den*

⁴⁹ Se Lars Bang Larsens *Spredt varen*, hvor han diskuterer demokratiseringen af kunst; fx s. 13

naturalistiske fejlslutning, uregelmæssige tyske verber, evolutionsbiologiske indsigter, Inger Christensens uforlignelige stemmer under oplæsningen af egne digte og angrebsformationer indenfor volleyball.”(Larsen 2011: 87). Problemet med læringsformen i kontrolsamfundet er, at læringsformen som instrument bliver for virkningsfuldt, hvilket producerer en blindhed, der medfører: ”... *unødig kompleksitetsreduktion snarere end frit udsyn og betydningsvidde.*”(ibid: 91). På den måde bliver viden løsrevet fra det situationsbundne og gjort til data, som kan kastes i forskellige retninger. Viden og læring bliver dermed et spørgsmål om, hvordan man forvalter viden som data i en økonomisk kontekst. Kontrolsamfundet lukker sig om sig selv og kan kun virke indenfor et strategisk felt.

Enhver undervisningssituation er en unik begivenhed, hvilket betyder, at indimellem heldagsskolens kontrollerende undervisning kan folk: ”*faktisk risikere at blive forvandlede, når de lærer noget, eller de kan, irriterende nok for læreren, synes at være fuldkommen upåvirkelige og uengagerede. Dannelsesprocesser er således principielt ustyrlige.*”(ibid: 93). Heldagsskolen forsøger med dens *ensfoldige mangfoldighed* at gøre undervisningssituationer identiske igennem forskellighed. Men der er sprækker, hvor i begivenheden viser sit væsen. Igen kan rappen nævnes som eksempel, hvor eleverne kan fortabe sig en i en tekst og i processen ved at lave sin egen sang. Derfor har den gode lærer fornemmelse for atmosfæriske trykforskelle i klasselokalet, altså at mærke og arbejde i og med de brud og sammenstød, som opstår på det mikrosociale plan. Men det kræver mod at forlade de givne sociale sandhedsspil, der virker i samtiden. Den gode lærer styrker samtidigt sin og den enkeltes evne til at turde møde sig selv som fremmed. Der skal undervises mere i det ukendte, hvilket kræver et stort spring ud på de 1000 favne: ”*At give sig det ukendte i vold, hvad enten det er trubadurlyrik fra middelalderen, 12-tonemusik eller Einsteins relativitetsteori, kræver et vist mod, en form for subjektvirkeliggørende subjektoverskridelse.*”(ibid: 98). Det bliver her tydeligt, at det ikke primært, hvad elever lærer men *hvordan* de lærer, der er relevant. Det er ikke kun gamle langskæggede kloge mænd, der kan undervises i. Der åbnes med andre ord op for, at elevens nysgerrighed kan pirres, og de kan arbejde med deres passion. Sanseligheden spiller heri en vigtig rolle, som det så udformet hos Kirkeby igennem den kroppende tanke. Hele barnets situerethed og væren i verden er yderst relevant, når det gælder at danne børn: ”*Sanseligheden kan tydes som den kvalificerede og livgivende sansning og som en immateriel, men meget virkelighed, som pædagogikken må formå at appellere til og være i ledtog med, hvis den vil have nogen som helst gang på jorden i den (ud)dannelsesmæssige 'jernindustri', der er ved at blive transformeret til en*

hjerneindustri.”(ibid: 101). Proreptikkens formål som læringsideal må være *den sande virkelighedssans*(Kirkeby 2008: 531), som eksisterer i begivenheder.

Anbefalinger til at arbejde videre med begivenhedspædagogikken

At arbejde med begivenhedstænkningen kan virke fjernt og abstrakt, hvorfor der vil nu blive forsøgt at udarbejde nogle anbefalinger i punktform. Det handler kort fortalt om at lære børnene at blive værdige til begivenheden:

- Situationsbunden læring
- At udlevere sig selv(som lærer eller pædagog)
- At sætte sin eksistens på spil i mødet med børnene
- At øge børnenes opmærksomhed på forskelle
- At arbejde med børnenes selvforhold
- At udfordre børnene
- Ikke kun at forklare, men at vise(vejlede) igennem handlinger
- At anskue sproget og bogstaver som verdens byggesten
- At bebo sproget
- At indrette sig i sproget
- At udvikle forskellige måder at være tilstede i verden på
- Underviseren i højere grad anvender egne erfaringer
- At lade børnene mærke lærerens eller pædagogens tilstedeværelse
- At være konkret, kropslig og sanselig
- At være nede på jorden
- At turde bruge egen dømmesans
- Være aktivt medskabende af børnenes karakter(ethos)
- Gøre børnene årsag til egen fremdrift

Ved at følge begivenhedspædagogikken bliver det muligt at skabe individer, som kan håndtere:

- Ressentiment
- Misundelse
- Jalousi
- Uretfærdighed

- Narcissisme

Disse affektive tilstande udtrykker en tro på, at vi besidder en fast personlighedskerne. Når der føles fx misundelse, er det udtryk for, at vi reducerer den anden til en ting (fast kerne).

Ovenstående anbefalinger behøver ikke kun at anvendes på børn. De kan ligeledes anvendes i erhvervslivet, i det offentlige og andre organisatoriske sammenhænge. Det kan fx være i forbindelse med at skabe en stærk arbejdsplads. På den måde kan begivenhedspædagogikken have relevans for erhvervslivet. Ovenstående er kun et lille udpluk af forskellige måder at arbejde videre med begivenhedstænkningen, som gerne skulle inspirere til at tænke selvstændigt. Men det handler om en overordnet ting: at vise sig værdig til begivenheden!

Sammenfatning

I specialets tredje del blev Tanggaards urene pædagogik udfoldet, kritiseret og indsat i et mere kropsligt perspektiv. Dette blev gjort igennem Ole Fogh Kirkebys begivenhedstænkning og protreptik. Dette blev en fusion mellem pædagogik, fænomenologi og begivenhedsfilosofi, der mandede ud i *begivenhedspædagogikken*. Ole Fogh Kirkeby blev grundigt udfoldet, da hans tænkning centrerer sig om komplekse elementer, som er gavnelige for udviklingen af begivenhedspædagogikken. Begivenhedstænkningen handler om at verdens mindste grundenhed er bevægelsen og at selvet eksisterer ved *at ske*. Her opbygger Kirkeby en model, der bygger på tre jeger, hvor det handler om forholdet mellem det sproglige ikke sproglige. Det tredje jeg, som ikke er sprogligt, er i fokus og handler om en *betydningsrig anonymitet*. Vi har at gøre med en ontologi og epistemologi, der bryder med forestillingen om transcendentale størrelser til at begrunde værens mening. Selvet eksisterer ved altid at være nedfældet og indlejret i en begivenhed. Verden flyder altid over med mere mening, end det er muligt at repræsentere. Heromkring befinder det tredje sig. Til at komme nærmere det tredje jeg blev rapmusikken foreslået som alternativ undervisningsform. Heri blev vist, hvordan muligheden for at komme tættere på det tredje er til stede. Rapprojektet *Rødder* er et eksempel herpå, hvor der arbejdes med lyrikken igennem et velkendt sprog. Her får de studerende mulighed for at komme tættere på danske lyrikskatte igennem rapmusikken.

Workshoppen *Rap det ud* var et andet eksempel herpå. Her lærer de unge de grundlæggende elementer ved rap, hvor slutproduktet er sang med tilhørende musikvideo.

Hertil blev Steen Nepper Larsen igen anvendt for at vise sprækker i kontrolsamfundet til at en alternativ læring kan finde sted. Her handler det om, at læringen skal have en genstand, de unge kan gå i dybden med frem for en metalæring. Rappen viste sig her at være yderst givende, da den har

samme formål som protreptikken, men deres metoder er vidt forskellige. Rappen kan omgås sproget på en helt særlig sensitiv måde, der går at børn og unge bliver mere sprogligt bevidste. Sproget kan bebos ved at begå vold mod det for at skabe et nyt sprog i sproget. Det handler i en bund og grund om at styrke virkelighedssansen.

Afslutningsvis blev der udformede nogle guidelines til, hvordan man kan arbejde videre med begivenhedspædagogikken udenfor det pædagogiske felt. Begivenhedspædagogikken er ikke for fin til at blive anvendt i andre sammenhænge som fx på arbejdspladsen, i organisatoriske sammenhænge, ledelsesmæssige sammenhænge mm.. Alt dette har til formål at skabe individer, der kan genvinde fryden ved livet.

Konklusion

Specialet har undersøgt en række forskydninger i forståelsen af barnet fra Platon til i dag. I specialets første del blev barnet fra Platon til Piaget undersøgt på et deskriptivt niveau for at danne afsættet for specialets videre udvikling. Her blev det vist igennem en genealogisk metode, hvordan barnet i antikken var fraværende som begreb. Barnet eksisterede som minivoksen og var noget, der skulle overstås hurtigst muligt. Herefter begynder barnet så småt at gøre sin ankomst på den historiske scene i middelalderen. Her begyndte barnet at fylde mere i den offentlige bevidsthed, hvilket kom til udtryk i kunsten og barnets tøjbrug og der var en høj dødelighed, som bevirkede et koldt syn på barnet. Især i malerkunsten begynder barnet at træde ud af anonymitetens skygge ved først at dukke op i familiemalerier og senere hen i portrætmalerier. Barnet tænkes og forstås ud fra hvad-hed. Hos Rousseau sker en bevægelse til en forståelse præget af barnet igennem hvordan-hed. Rousseau udvikler en detaljeret skildring af barnets natur, hvilket bevidner, at barnet for alvor træder ind på historiens scene. Barnet besidder en sand natur og barnet skal passes og plejes som et frø for at vokse sig stor og stærk og barndommen skal ikke længere overstås, som i antikken, men den skal nydes. Efter Rousseau kommer Kants tanker om barnet, hvor barnet opdrages af en ekstern disciplinering. Mennesket forstås antropologisk som at komme ufærdigt til verden og herfra består menneskets opgave i at blive færdigt med hjælp fra fornuften. Mennesket får dermed sin ankomst til verden igennem opdragelse. Det er vigtigt for Kant, at barnet bliver disciplineret så tidligt som muligt for at forebygge ondskab. Kant udvikler et detaljeret opdragelsesprogram, der har til formål at styrke barnets forstand og dømmekraft indenfor moralitetens domæne. Herefter udfoldede Piaget en detaljeret beskrivelse af barnet. Frem for transcendentale garantier for et lykkeligt liv er det nu barnets indre liv, der er i fokus. Barnets psyke forstås som en bevægelig ligevægt og deles op stadier, der hver især udtrykker forskellige strukturer. Når et barns psyke udvikles går det fra et stadie til et andet. I denne bevægelse udvides og forandres en eksisterende struktur, der udtrykker ligevægt. For at udvikle sig må barnet ud i en ubalance, der befinder sig mellem de forskellige strukturer. Barnet vil i sin udvikling forsøge at inkorporere eksterne genstande ligesom, at det vil forsøge at tilpasse den eksterne verden sine egne struktur. Imellem her foregår en tilpasning til virkeligheden.

Specialets anden del var en kritisk samtidsdiagnostik, der tog udgangspunkt i heldagsskolens reformprogram og medarbejderudviklingssamtaler. Heldagsskolen viste, hvordan der er sket en forskydning i forståelsen af barnet. Her er tale om en bevægelse fra en forståelse af barnet igennem hvad-hed til hvordan-hed. Barnet skal ikke blot lære noget, det skal lære, hvordan at det lærer noget.

Heldagsskolen udtrykker på den måde frembrudsflader, der viser, hvordan nye barneforståelser begynder at se dagens lys. Dette skete igennem massiv italesættelse af barnet i Rambølls rapport om heldagsskolens reformprogram, der demonstrerede, hvordan heldagsskolens overordnede mål var at indoptage flere elever samt at styrke elevernes faglighed. Til at opnå dette opererer heldagsskolen med en række virkemidler. Hertil var den udvidede åbningstid, pædagogen, tilbud(fritid, mad og motion), sprogforståelse, holddannelse og samarbejde med erhvervslivet væsentlige. Med afsæt i Foucault og Deleuze blev det muligt at problematisere heldagsskolen ved at anskue den som en abstrakt maskine i kontrolsamfundet. Hertil blev Foucaults tanker om biopolitik og magt tilsat. Heldagsskolen udtrykker dermed, hvordan magten fungerer i dag. Her er tale om forhold mellem frihed og magt, hvor der kontrolleres igennem frihedspraksisser. Heldagsskolen viste sig at være et led i kapitalismens udvikling, der stadig kræver flere kroppe for at udvikle sig. Heldagsskolen producerer det omstillingsparate subjekt, der køres i stilling til erhvervslivet. På den måde kan skole-hjem-samtalerne ses som en forberedelse til medarbejderudviklingssamtaler. Her blev Rasmus Willig og Steen Nepper Larsen anvendt for at problematisere samtiden yderligere. Friheden er unægtelig til stede i heldagsskolen, men der er mindst ligeså mange farer forbundet hermed. Samtidens markedsliggjorte subjekt skal hele tiden opfinde sig selv på ny, hvilket kan medføre stress og udbændthed. Fagligheden i folkeskolen skal gøres fleksibelt, så det senere hen kan indgå i kapitalens kredsløb.

Specialets tredje del forsøgte at finde sprækkerne i kontrolsamfundet og heldagsskolen for at vise og styrke mulighedsbetingelserne for en alternativ pædagogik. Det blev gjort ved at kritisere den urene pædagogik for at indføre den i et kropsfænomenologisk perspektiv. Dette blev gjort igennem Ole Fogh Kirkebys begivenhedstænkning og protreptik, hvilket muliggjorde en forståelse af barnet som tilstedeværen. Her blev forestillingen om et transcendentalt ego opgivet for at forstå selvet som en begivenhed. Det handler om styrke barnets evne til at tænke selv og dermed evnen til at vise sig være til begivenheden. På den måde bliver det muligt at gøre barnet årsag til sin egen fremdrift, hvilket kan gøres i alternative undervisningsformer såsom rap-workshops. Igennem rappen kan barnet arbejde sig igennem det velkendte for at nå til det ukendte. Barnet lærer at udvikle en sensibilitet og dermed at være til stede i mangfoldigheder i det oplevede. Rappen og protreptikken kan ligeledes styrke barnets omgang med sproget og vise barnet, at ordene udgør verdens byggesten. Tredje del skulle ligeledes være en måde at forskyde de eksisterende sprogregimers orden for at give plads til, at nye forståelser kan se dagens lys. Denne tankegang behøver ikke kun gælde indenfor den pædagogiske verden og kan derfor overføres til andre domæner som fx

erhvervslivets. Specialet forsøger paradoksalt nok at finde fryden tilbage ved livet ved at skabe noget nyt.

Der hersker en masse magtrelationer i kontrolsamfundet, som er værd at være bevidst om for at blive årsag til sin egen fremdrift. I denne proces kan protreptikken og filosofien har en stor og hensigtsmæssig indflydelse.

Litteraturliste

Bøger

Aries, Philippe(1982): *Barndommens historie*, Nyt nordisk forlag

Deleuze, Gilles(1995): *Litteraturen og livet*, i Kritik, nr. 118, København

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix(2005): *Tusind plateauer – kapitalisme og skizofreni*, Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler, 1.udgave, 1. oplag

Deleuze, Gilles(2006a): *Foucault*, DET lille FORLAG, 2. oplag

Deleuze, Gilles(2006b): *Forhandlinger 1972-1990*, DET lille FORLAG, 1. udgave 1. oplag

Flacelière, Robert(1967): *Dagligt liv i Grækenland på Perikles' tid*, Haase, 1. oplag

Foucault, Michel(1988): *Selvomsorgens etik som frihedspraksis*, Undr. Nyt Nordisk Forum: 22:4, 25-38, bragt i kompendium for *Ledelse og arbejdsliv*, Cand.merc.(fil), Efterår 2012

Foucault, Michel(2009a): *Vitensarkeologien* i Agora – Journal for metafysisk spekulasjon, H. Aschehoug & Co, nr. 2-3, 2009

Foucault, Michel(2009b): *Biopolitikkens fødsel – Forelæsninger på Collège de France – 1978-1979*, Hans Reitzels Forlag, 1. bogklubudgave, 1. oplag

Gallagher, Shaun & Zahavi, Dan(2010): *Bevidsthedens fænomenologi*, Gyldendal,

Heidegger, Martin(2000): *Sproget og ordet*, Hans Reitzels forlag

Heidegger, Martin(2002): *Tid og Væren*, trykt i *Til sagen for tænkningen*, Philosophia

Heidegger, Martin(2004): *Et brev om 'humanismen'*, Gyldendals bogklubber, 1. bogklubudgave, 1. oplag

Heidegger, Martin(2007): *Væren og tid*, Forlaget Klim,

Jensen, Anders Fogh(2013): *Mellem Ting – Foucaults filosofi*, Forlaget THP, 2. reviderede udgave

Kant, Immanuel(2000): *Om pædagogik*, Klim, 1. udgave, 1. oplag

- Kirkeby, Ole Fogh(1998): *Begivenhed og krops-tanke – en fænomenologisk-hermeneutisk analyse*, Handelshøjskolen forlag, 1.udgave, 2. oplag
- Kirkeby, Ole Fogh(2008): *Selvet sker – bevidsthedens begivenhed*, Samfundslitteratur, 1.udgave
- Kristensen, Raastrup Anders(2011): *Det grænseløse arbejdsliv – At lede de selvledende medarbejdere*, Gyldendal, 1. udgave, 3. oplag
- Larsen, Steen Nepper(1995): *Nietzsche – at filosofere med hammeren* i Rahbek, Birgitte(red.): *Når mennesket undrer sig – Vestlige tanker gennem 2500 år*, Lindhardt og Ringhof, 3.udgave, 1.oplag
- Larsen, Steen Nepper(2008): *Kategoriale tydinge af den kognitive kapitalisme med særligt henblik på at begribe samtidens trang og tvang til kreativitet*, Gnosis
- Larsen, Steen Nepper(2011): *Tanker om det lærende dyr og den urene pædagogik* i Rømer, Thomas Aastrup; Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (red.): *Uren pædagogik*, Klim, 2. udgave
- Nielsen, Klaus & Tanggaard Lene(2011): *Pædagogisk psykologi – en grundbog*, Samfundslitteratur, 1. udgave
- Nivaa, Claus & Vers, Per(2014): *Rødder*, Lasertryk
- Piaget, Jean(1969): *Barnets psykiske udvikling*, Hans Reitzels forlag, bragt i kompendium for *Udviklingspsykologi*, bind 1, institut for Psykologi, Københavns universitet, 2013
- Platon(2007): *Staten*, Museum Tusulanums forlag, 8. oplag
- Rousseau, Jean-Jacques(1997): *Emilie eller om opdragelsen*, Borgens Forlag, 2. udgave, 1. oplag
- Rømer, Thomas Aastrup; Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (red.)(2011): *Uren pædagogik*, Klim, 2. udgave
- Tanggaard, Lene(2011): *En læsning af Howard Gardner som uren pædagog* i Rømer, Thomas Aastrup; Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (red.): *Uren pædagogik*, Klim, 2. udgave
- Tortzen, Christian Gorm(2005): *Antik mytologi*, Høst, 1. bogklubudgave, 1. oplag
- Willig, Rasmus(2013): *Kritikkens U-vending – En diagnose af forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*, Hans Reitzels Forlag, 1.udgave, 1. oplag

Rapporter

Rambøll(2012): *Evaluering af heldagskoler*, Rapport til Ministeriet for Børn og Undervisning

Internet

<http://asiliamedia.com/workshops/>, hentet 09.09.2014

<https://www.borger.dk/Sider/Skole-hjem-samarbejde.aspx>, hentet 13.08.2014

<https://www.danskerhverv.dk/Nyheder/Sider/10-tal-til-Christine-Antorini-for-heldagsskolen2.aspx>,
hentet d. 13.08.2014

<http://dea.nu/publikationer/forskning-faktura>, d 13.08.2014

<http://dea.nu/publikationer/fremtidens-ungdomsuddannelser-ungdomsuddannelseskommissionens-anbefalinger>, hentet 13.08.2014

http://www.djoef.dk/blog/2014/08/hvad-kan-du-tillade-dig-som-nyuddannet.aspx?gblink=asset_2192&utm_source=nyhedsmail&utm_medium=email&utm_campaign=201433&gbi=3db17bc3-bdff1166-75a111f7, hentet 14.08.2014

<http://www.dr.dk/Nyheder/Kultur/Boeger/2014/01/16/103007.htm>, hentet 25.08.2014

<http://gymnasieskolen.dk/gymnasieI%C3%A6rre-sparker-nyt-liv-i-oehlschl%C3%A4ger-med-rapport>, hentet 25.08.2014

<http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/>, hentet 14.08.2014

<http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/109912/10-rad-til-strategisk-MUS>, hentet 14.08.2014

<http://www.lederweb.dk/Personale/Medarbejdersamtaler-MUS/Artikel/79492/Skema-til-medarbejder-udviklingsamtale>, Hentet 14.08.2014

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=v%C3%A6rdi>, hentet d. 23.08.2014

<http://politiken.dk/indland/politik/ECE2056921/corydon-konkurrencestat-er-ny-velfaerdsstat/>,
hentet d. 13.08.2014

<http://produktivitetskommissionen.dk/>, hentet d. 03.09.2014

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Nov/121108-Heldagsskoler-kan-styrke-elevernes-laering>, hentet d. 13.08.2014