

Biografisk arbejdsviden – et livshistorisk møde med institutionel etnografi

Stigemo, Aske

Published in:
Norsk Sosiologisk Tidsskrift

DOI:
[10.18261/nost.6.1.4](https://doi.org/10.18261/nost.6.1.4)

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Stigemo, A. (2022). Biografisk arbejdsviden – et livshistorisk møde med institutionel etnografi. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 6(1), 40-54. <https://doi.org/10.18261/nost.6.1.4>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Biografisk arbejdsviden – et livshistorisk møde med institutionel etnografi

Biographical work-knowledge – a life historical encounter with institutional ethnography

Aske Stigemo

Postdoc, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

Asch@ruc.dk

Sammendrag

Denne artikel præsenterer arbejdet med at sammentænke inspirationer hentet fra det livshistoriske interview, teorier om biografisk læring og institutionel etnografi. Fra det afsæt indkredses biografisk arbejdsviden som et hjælpebegreb til at integrere livshistoriske perspektiver i udformningen af institutionelle etnografier. Det illustreres, hvordan den biografiske arbejdsviden gør det muligt at arbejde med et situeret historisk ståsted i udforskningen af koblinger mellem subjektive erfaringer, institutionelle aktiviteter og styringsrelationer.

Keywords

Metodologisk essay, livshistorisk interview, biografisk læring, institutionel etnografi, biografisk arbejdsviden

Abstract

This article presents the combining of inspirations taken from the life-history interview, theories of biographical learning and institutional ethnography. In the article, biographical work knowledge gets introduced as an assisting concept for integrating life-historical perspectives in the design of institutional ethnographies. It illustrates how working with biographical work knowledge makes it possible to create a situated standpoint in peoples biographical experiences when exploring links between subjective experiences, institutional activities and ruling relations.

Keywords

Methodological essay, life-historical interview, biographical learning, institutional ethnography, biographical work knowledge

Introduktion

I min studietid på universitetet havde jeg udviklet en indgående interesse for samfundsdiagnostiske analyser af det senmoderne arbejdsliv og deraf koblinger til spørgsmål om arbejdets betydning og meningsdannelse. Det var teorier, der tilsammen tegnede et billede af, hvordan den kapitaliske samfundsorden vedvarende skabte store patologier som følge af intensiverede krav til menneskets fleksibilitet og omstillingsevne i en verden, hvor alt var flydende eller under opløsning (Sennett, 2006; Rosa, 2010). Jagten på kapital, vækst og konkurrencefordele havde skabt en vedvarende acceleration af transformationerne i den sociale

virkelighed, der ligefrem kunne føre til oplevelser af at være fremmedgjort over for sig selv og sin omverden (Rosa, 2010). I overgangen fra den tayloriserede industri til den vidensbaserede økonomi var arbejdet tilmed blevet inderliggjort som et vigtigt identitetsprojekt.

Behovet for selvrealisering via arbejdet var blevet et samfundsmæssigt imperativ som det, der bringer mening til tilværelsen. Der var sket et skred fra synlig ledelsesmagt til subtile former for magtudøvelse under opkomsten af neoliberale magtformer, hvor individet selvovervågede sin egen (u)tilstrækkelighed som en avanceret form for selvmoniterende ansvarliggørelse af egne præstationer (Rose, 1999). I den optik var kapitalismens modsvær på lønarbejdets dehumanisering at gøre arbejdet til et biografisk menings- og identitetsprojekt, der i stedet for at fastholde mennesket i en position uden udviklings- og læringsmuligheder hyldede projektarbejdets konstante overskridelse af alt, der var fast og vedvarende (Boltanski & Chiapello, 2007). De præmoderne hierarkiske samfundspositioner og arbejdsdelinger, hvor arbejde og identitet blev videreført fra generation til generation, var i den flydende modernitet nu grænseløst og opløst uden klar adskillelse mellem arbejdstid og fritid. Det var en ny samfundsorden, hvor der ikke længere var faste identitetsmarkører og stabile habituelle erfaringer at navigere efter (Archer, 2012). I den nye verdensorden var der ikke et retningsgivende kompas, men altid en mere kompleks, omskiftelig og uforudsigelig verden at forholde sig til. Her var den konstante oplevelse af mangel på tid og følelsen af utilstrækkelighed en konstant nærværende følelse og en væsentlig forklaring på den eksplosive udvikling i forekomsten af stress, depressioner og udbrændthed. Det var en dehumaniserende samfundsorden, hvor alle var fanget i kapitalismens nye styringsform, tempokratiet (Rosa, 2010).

Folkeskolen i accelerationssamfundet og konkurrencestatens tjeneste

Da jeg skulle gå i gang med mit ph.d.-projekt, der skulle være baseret på en analyse af folkeskolelærernes tidsmiljø (Stigemo, 2020), virkede det ligeledes oplagt, at jeg bragte mine interesser for tendenser i det senmoderne arbejdsliv med ind i udformningen af mit undersøgelsesdesign. I litteraturen blev læreren ofte beskrevet som den type af ildsjæl, der identificerede sig stærkt med sit arbejde på måder, der gjorde arbejdet allestedsnærværende, og hvor der tilmed var store problemer med forekomsten af stress og udbrændthed (Holt et al., 2013). Optakten til projektet var derudover, at folkeskolen stod over for at skulle gennemgå store ændringer, da der politisk var blevet vedtaget en omfattende folkeskolereform (Regeringen, 2013), samtidig med at lærerne under den såkaldte LOV 409 var blevet pålagt at arbejde under en arbejdstidslov, der annullerede tidligere indgåede arbejdstidsaftaler (LOV 409).

Folkeskolen var i nyere tid kommet under et større pres foranlediget ikke mindst af de nye test- og evalueringsparadigmer, der sammenlignede folkeskoles præstationer med andre landes skolesystemer, og hvor Danmark havde opnået, som det også var tilfældet i Norge, flere skuffende placeringer i de internationale PISA-målinger (Askling et al., 2016). Det politiske ræsonnement var, at de dårlige PISA-placeringer, alt andet lige, kunne føre til, at Danmark faldt agterud i kapløbet grundet manglen på kvalificeret arbejdskraft, hvilket ville gå ud over den internationale konkurrenceevne og underminere det økonomiske fundament under velfærdssamfundet. En politisk designet folkeskolereform skulle løfte kvaliteten op på niveau med de bedst præsterende skolesystemer i verden (Regeringen, 2013). For at nå dertil skulle arbejdstiden normaliseres, hvilket oversat betød, at arbejdstidsloven fjernede de tidsmæssige bindinger på lærernes opgaver, som var indgået i de tidligere arbejdstidsaftaler.

Det skulle skabe større lokalt ledelsesrum, hvor arbejdstiden kunne anvendes på måder, der kunne øge folkeskolens effektivitet og produktivitet (KL, 2010, 2012, 2013).

Arbejdstidsloven var dog et stort indgreb i en årelang tradition for at finde brede aftaler blandt arbejdsmarkedets parter og medførte samtidig et stort skifte i traditionen for, hvordan lærerne havde tilrettelagt deres arbejde. For mange lærere havde lært at sætte stor pris på deres fleksibilitet i arbejdet, de havde udviklet deres egne personliggjorte hjemmekontorer og havde nydt det tillidsmandat, der var udvist gennem den gradvise selvbestemmelse over tilrettelæggelsen af arbejdsdagen. Konkret førte LOV 409 til ændringer af skolernes tidsmiljø ved, at det ikke længere var muligt at administrere over den del af forberedelsestiden, som ikke var skemalagt. Det var en tid, der ofte var blevet brugt til at flekse eller forberede sig derhjemme. Alle arbejdstimer skulle nu afholdes på selve skolen, og lærerne måtte ikke længere forlade skolen i arbejdstiden uden tilladelse fra lederen. Umiddelbart var den nye grænse mellem privatliv og arbejde en produktiv opdæmning af det grænseløse arbejde (Holt et al., 2013). Men loven fjernede også de kollektivt aftalte tidsnormer, der fungerede som beskyttelsesforanstaltning mod en fleksibilisering af arbejdstiden. Min hypotese var, at det kunne føre til en acceleration af arbejdet indadtil i jagten på at optimere skolerne produktivitet. Den stærke politiske fokusering på en øgning af elevernes læringsafkast var for mig at se et signal om, at de danske uddannelsesinstitutioner nu for alvor var underlagt de rå markeds kræfter. De politiske forsøg på at evidensbasere lærerarbejdet var blot endnu et tegn på, at den professionelle dømmekraft var ved at blive afmonteret til fordel for standardiserede og behavioristiske forståelser af læring, der passede fint i konkurrencestatens systemfunktionalistiske verdenssyn med elever og lærere som konkurrencestatens fodsoldater (Pedersen, 2011). Og det var ganske opløftende, at de teoretiske perspektiver allerede inden arbejdet med at indsamle empiri gav anledning til strukturkritiske analyser af en verdensorden, hvor vækstmotorer koloniserede lærerfagligheden og opløste demokratiske institutioner ved at miskende ånds- og dannelses traditioner. Nu handlede det bare om at dokumentere effekterne af, at der blev implementeret et accelerations- og læringsregime, der kun havde blik for instrumentelle kortsigtede bindinger til beskæftigelseslogikker.

Det første møde med folkeskolen

Dagen var kommet. Jeg havde fået adgang til en skole, og flere lærere havde meldt sig som informanter. Jeg var klar til at gå i gang. Men da jeg så endelig stod derude blandt eleverne og lærerne, syntes der pludselig at være særdeles langt til de sociologiske indramninger af det senmoderne samfund til klasseværelset i 3. a. Folkeskolen var ikke læringsintensiveret og lignede på mange måder sig selv. De gamle kridttavler var godt nok erstattet med smart- og whiteboards, og vi målte ganske vist vinkler udenfor i snevejret samt hoppede alfabetet og tabellerne mere end normalt. Men skoledagen var stadig skemainddelt i timer, skoleklokken ringede stadig ud til frikvarter, klasseværelserne var fyldt med hårde træstole og borde, der stod på række, og meget af undervisningen foregik ved tavlen. Derudover gjorde lærerne i grove træk stort set, som de plejede, med den store forskel, at der i modsætning til reformteksternes italesættelse af en ny og forbedret folkeskole med tid til mere bevægelse, flere undervisningstimer, flere besøg ude i naturen og kulturlivet, var markant dårligere tid til både at opretholde den skolevirkelighed, de kendte fra før reformen, samt dårligere tid til at implementere de tiltag, der skulle løfte kvaliteten og sikre landets internationale konkurrenceevne. Folkeskolereformen var kollideret med arbejdstidslovens fastlåsning af arbejdstiden. I stedet for konkurrencestatens fodsoldater var der frustrerede lærere, der kæmpede

med kvalerne over at skulle gå til deres undervisning dårligere forberedt, de bandede over manglen på skriveborde til at forberede sig ved og var i sorg over, at det var sværere at finde tid til det relationelle arbejde med de elever, der havde svært. At der var mindre tid, gjorde det sværere at være kreativ i sit fag eller finde tid til at opfinde sit eget undervisningsmateriale, og mange skulle affinde sig med at bruge mere præfabrikeret lærebogsmateriale. Til gengæld nød langt de fleste at have fået fritiden tilbage og at kunne holde fri med god samvittighed.

Panikken begyndte så småt at melde sig hos mig. Der var pludselig langt fra Rosas dystopiske samfundsanalyse til matematik hos eleverne i 3. a på en københavnsk folkeskole. Jeg stod tilbage med en oplevelse af at stå med de sociologiske analyser af det senmoderne samfund i den ene hånd og empirien i den anden. Langsomt gik det op for mig, at jeg var gået til «... *verks ved hjælp av folkelige og sosiologiske begreper som er ment å beskrive sosiale fenomener, men som i stedet ofte tilslører det som skjer*» (Magnussen, 2015, s. 53; Smith, 2005, s. 31; Smith, 2008). De før så inspirerende udlægninger af det senmoderne samfunds drivende dynamikker virkede nu ensidigt kategoriske i deres beskrivelser.

Det livshistoriske interview

Jeg havde brug for at starte et andet sted og finde en alternativ måde at gå til spørgsmålet om tid som betydningsfuldt i lærernes arbejdsliv på. I modsætning til de mere strukturfunktionalistiske teorier skulle det være en tilgang, der kunne tilgå lærerne som aktive lærende og handlende subjekter (Salling Olsen, 2006, s. 56). Jeg havde brug for at finde en forskerposition, hvor det var muligt at få udfoldet en anden type af viden om lærerarbejdets udvikling, hvor det var muligt at stille sig mere åbent og eksplorativt til feltet. For at komme derhen var det min tanke, at jeg havde brug for at afkoble mig fra den stærke politisering af lærerarbejdet, der dominerende debatten om folkeskolereformen og arbejdstidsloven. Det ville jeg gøre ved at relativere samtidens folkeskole med viden om, hvordan hverdagen som lærer havde set ud på andre historiske tidspunkter.

Det var lidt af et lykketræf (Van Anel, 1994; Rivoal & Salazar, 2013), at en af de lærere, Hanne, der havde sagt ja til at deltage som informant i forskningsprojektet, havde arbejdet på den samme skole i 35 år¹. Her var en oplagt mulighed for at lære fra en lærer om, hvordan livet som folkeskolelærer havde ændret sig. Det kunne måske hjælpe mig med at forstå mere om, hvad der med tiden var kommet til af tiltag, som lærerne skulle bruge deres tid på. Som en del af mine forberedelser begyndte jeg at læse litteratur om fortolkning af livshistorier, teorier om biografisk læring og designet af det livshistoriske interview. For at få adgang til viden om, hvordan tid havde haft skiftende betydninger, havde jeg fortalt Hanne, at jeg var interesseret i både at få beskrivelser af hendes oplevelser med udtalte trægheder og indgroede vaner i lærerkulturen samt de større forandringer eller brud, der fandt sted undervejs i hendes liv som lærer.

Fortolkninger af livshistoriske fortællinger og brugen af det livshistoriske interview er en tilgang, der eksplicit arbejder med brugen af individers erindringer. Der tages afsæt i, hvordan hverdagslivet har set ud over tid, og erindringen af oplevelser og erfaringer, der knytter sig dertil. Fortolkningen foregår med vægt på at forstå subjektive betydningsdannelser som erfaringer, der finder sted i en samfundsmæssig socialiseringsproces. Metoden har sammen med teorier om biografisk læring (Hallqvist et al., 2012) været et felt under

1. Se Christensen 2017 eller Stigemo 2020 for en udfoldet beskrivelse af Hannes livshistorie.

udvikling over flere årtier (Merrill & West, 2009) med blandt andet en stærk forankring i den nordiske ungdoms-, uddannelses- og velfærdsforskning (Andersen et al., 2005). Det er en teoretisk og metodisk forskningstilgang, der søger at opnå rige beskrivelser af et levet hverdagsliv sat ind i en historisk rammesætning. Eller som Merrill & West skriver: «... *such methods offer rich insights into the dynamic interplay of individuals and history, inner and outer worlds, self and other*» (2009, s. 2). I det livshistoriske interview og forskning i biografisk læring afdækkes centrale tematikker i informantens liv. Samtalen i interviewet udgør en fælles afdækning af informantens livshistorie tematiseret via en tilbageskuende, fælles refleksiv og fortolkende proces, der udfolder sig og finder sted i interviewsituationen. Fortidens begivenheder afdækkes i interviewet og udgør i den forstand ikke en helt realistisk gengivelse af virkelige hændelser, men er situeret via nutidens fortolkende tilbageblik, og hvad det indebærer af upræcisheder eller refortolkninger. Som nævnt er erfaringsbegrebet her centralt koblet til den samfundsmæssige dimension i fortolkningsprocessen, da det understreges, at ingen erfarer eller lærer uafhængigt af sociale, institutionelle eller samfundsmæssige kontekster. Det er dog op til forskeren at fortolke, hvordan de individuelle læreprocesser indgår i bredere sociale, institutionelle og samfundsmæssige sammenhænge (Alheit, 1997; Antikainen, 1998; Dominicé, 2000; Stroobants, 2005). Undervejs i det livshistoriske interview udvikler der sig ofte epokale fortællefigurer og læringsnarrativer. Det kan være tematikker, der fx kredser om tidsbestemte fællestræk, socialiseringer eller skift i institutionaliseringer af familieliv, pasning, skoleliv eller andre uddannelsessammenhænge. Vendingen mod subjektet og biografien som et sted at tilgå analyser af de læreprocesser, indvidder gennemgår i deres liv, og som et medium for fortolkning var ikke mindst en respons på positivistiske træk i sociologisk forskning. Det var et modtræk til forsøg på forstå menneskers adfærd i lyset af naturvidenskabens videnskabsdiscipliner, der ikke interesserede sig for subjektets liv, læring og handlerum, men anvender informanternes erfaringer som data på måder, der «... *silences the voices of marginalized groups and dehumanizes people reducing the understanding of lives to mere statistics which are devoid of meaning, life and context*» (Merrill, 2020, s. 15).

Analysen af livshistoriske fortællinger udgør en form for kvalitativ forskning, der tager spørgsmålet om subjektivitet alvorligt. Men det er også en fortolkende videnskabsdisciplin, der på sin vis ligeledes skaber en position, hvor forskeren i sidste ende sidder med redigeringsretten til at være den analytiske dommer over subjektets tanker, handlinger og følelser. Eksempelvis gennem brugen af teoretiske forklaringsmodeller såsom bevidsthedsmæssige handlingsskemaer (Larsen, 2005) eller ved at se individets liv som resultatet af de sociale positioner og løbebaner, som individet indtager i de samfundsmæssige strukturer, det være sig i arbejds- og boligforhold, den kønnede arbejdsdeling i hjemmet eller større samfundsmæssige brud såsom i overgangen fra industri- til videnssamfund (Alheit, 2005).

I fortolkningen af det subjektive tilstræbes det at forstå erfaringer som skabt i dialektiske udvekslinger mellem et subjekt og en samfundsmæssighed. Og hvor eksempelvis subjektive erfaringsdannelser i lønarbejdets indramning af hverdagslivet ofte rummer iboende modsætningsfuldheder og ambivalenser, der må underlægges kritisk analyse (se fx Becker-Schmidt, 1982). Fortolkningen af den livshistoriske fortælling, er, som Alheit skriver, et blik rettet mod at forstå subjektivitet som koblet til institutionaliseringer af hverdagsliv med et fokus på, hvordan det *særlige* subjektive er en del af en bredere social almenhed:

Biografier afbilder ikke den levede virkelighed. I en vis forstand skaber eller konstruerer de deres 'egen' virkelighed (...) Dog betyder dette konstruktivistiske aspekt ved det biografiske ikke, at vores livserfaring er vilkårlig. Den er i høj grad et produkt af vores sociale herkomst, vores køn,

vores etnicitet og den historiske tid, vi lever i – vel at mærke på en unik måde, som ikke er til at tage fejl af. I en biografisk fortælling er det derfor det særlige ved en social almenhed, der kommer til udtryk. (Alheit, 2005, s. 137)

Det biografiske perspektiv eller den livshistorisk fortælling gav således, som metodisk rammesætning, mulighed for at placere Hanne som et aktivt lærende og vidende subjekt, hvor jeg kunne få mere at vide om, hvordan Hannes blev og var en del af folkeskolens skiftende arbejdskulturer, såvel som om måden, hvorpå arbejdet som lærer helt konkret havde forandret sig på over årene, koblet til større samfundsmæssige forandringer af eksempelvis den pædagogiske tænkning. Udfordringen var dog, at det stadig var en tilgang, hvor jeg via teorier skulle lave koblinger fra de subjektive erfaringer til et samfundsmæssigt domæne på måder, der fastholdt min analytiske position som vidende om Hannes liv og deltagelse i folkeskolen som samfundsmæssig institution. Det gav fx anledning til at forstå subjektivitet eller identitet som resultatet af social herkomst, køn, etnicitet, der igen indførte overordnede sociologiske kategorier, som Hanne skulle passe ind i. Frem for i stedet at kunne udforske, nedefra, hvordan hendes hverdagsliv var koblet mere nært og kontekstsensitivt til diskurser, idealer og eller konkrete arbejdsformer i folkeskolen som et institutionaliseret virke.

Kortlægning af individers arbejdsviden i et livshistorisk perspektiv

Det var på et ph.d.-kursus i etnografisk metode, at jeg for første gang blev introduceret til et kapitel af skrevet af Dorothy Smith om undersøgelsestilgangen institutionel etnografi (Smith, 2005). En tilgang, som Dorothy Smith selv karakteriserer som et paradigmeskift i måden at bedrive sociologi på (Smith, 2005, s. 2). Læsningen af Smiths sociologikritik ramte lige ned i de oplevelser, jeg selv havde stået med ude på de danske folkeskoler.

På sin vis kan den institutionelle etnografi delvis siges at være en sociologi udviklet på baggrund af en livshistorisk fortælling, i Smiths egne livshistoriske oplevelser af at være splittet mellem «... *two subjectivities home and university*», der «... *ran on separate tracks with distinct phenomenal organization*» (Smith, 2005, s. 11). Det er en sociologisk programmerklæring, der med afsæt i Smiths egne oplevelser forholder sig kritisk til sociologiens placering i den akademiske diskurs og dermed de differentierede indvirkninger på måden, som menneskers sociale liv organiseres og koordineres på indenfor i de bærende samfundsinstitutioner såsom familieformer, uddannelsesinstitutioner og det (u)lønnede og kønnede arbejdsmarked. Dorothy Smith udvikler således den alternative sociologi fra et afsæt i sine egne livshistoriske erfaringer med at begå sig i spaltede virkeligheder i den akademiske diskurs omskrivning af erfaringer til et diskursivt domæne (Smith, 1996, 2012). Her var en sociologi, der stillede et eksplicit krav om, at enhver undersøgelse skal starte hos konkrete individer og i deres aktualiteter, samt se dem som eksperter på det liv, de lever, og det, de gør – uden at det implicerer at forstå feltets aktører som nødvendigvis vidende om, hvorfor den sociale virkeligheds organisering og koordinering af dagligdags aktiviteter er endt med at se ud, som de gør (Smith, 2005). Her åbnede der sig en markant anderledes forskningsmæssig position, end det var tilfældet med den fortolkende sociologi. Det var tilmed en sociologi, der var interesseret i at forstå, hvordan magt eller styring koblede sig til det levede hverdagsliv. I stedet for at fremanalysere koblinger mellem subjektive erfaringer og det samfundsmæssige domæne overskred den institutionelle etnograf i stedet på sin vis dikotomien ved at se samfundsmæssighed som ideer, teorier, diskurser og vidensregimer, der var reelt eksisterende i den forstand, at de viste sig at være aktuelt til stede i folks liv som en praktiseret social og koordineret form for kundskab. Det var det, lærerne gjorde, når de deltog i at

opretholde eller transformere en institutionel praksis og dermed i deres handlinger videreførte ideer om, hvordan en skole gøres. Her var der en binding til hverdagens aktualiteter og gøremål, som undlod at indtage en normativ position eller spørge til vurderende til en given aktivitet, for det var spørgsmålet om magten og styringens indvirkninger på folks erfaringer og handlerum, der var i fokus. Med deskriptive kortlægningsanalyser kunne de moderne magtformer opdages nedefra med et klart afsæt i lærernes erfaringer og ved at udfolde de institutionelle komplekser, der omgav de beskrevne og iagttagede aktiviteter (Rankin, 2017, s. 2). Her var arbejdsviden (work knowledge) et vigtigt begreb, fordi det indikerede (Smith, 2005; Magnussen, 2015, s. 54), at jeg skulle forstå læreren som den vidende i forhold til sit arbejde. Det er et begreb, der baserer sig på en generøs forståelse af arbejde som alt det, der gøres for at deltage i og opretholde det institutionelle, hvad enten det er i eller uden for et lønnet arbejde (Smith, 2005, s. 151-152). Der blev skelnet mellem tre former for arbejdsviden, den institutionelle etnograf kan spørge ind til. Hvad det er, ens informant(er) konkret gør, der får det institutionelle til at ske, hvordan den institutionelle praksis er organiseret og med hvem, samt hvad ens informanter føler og tænker om det, de gør (Smith, 2005, s. 155). I den institutionelle etnografi var der en fokusering på at kortlægge det institutionelle som konkrete aktiviteter eller handlingskæder, der skulle kortlægges (Smith, 2005, s. 159-161).

Lærernes erfaringer rummede den arbejdsviden, jeg skulle blive klogere på samt koble til relevante styringsmæssige sammenhænge (Widerberg, 2015). I tillæg til at stille sig hos subjektet og udfolde det sociale liv var der her en måde at arbejde med institutionaliseringer på i lyset af et begreb om magt, der var anlagt som undersøgelser nedefra til at få hold om styringsformer, der griber ind i menneskers liv med standardiserende og generaliserende effekter. Eller hvad der i institutionel etnografi beskrives som styringsrelationer [ruling relations], der fungerer som »... objektive systemer for kunnskab, som er brakt frem af av folks koordinerte handlinger, men likevel fremstår som uafhængige strukturer udenfor tid og rum» (Nilsen, 2015, s. 35).

Desuden blev disjunctures beskrevet som et vigtigt pejlemærke i arbejdet med analysen af empirien (Rankin, 2017, s. 3) forstået som forskellen på individets erfarede virkelighed, såsom det lærerne gør for at skabe en skoledag i kontrast til abstrakte gengivelser af deres arbejde, der ikke er genkendelige for dem selv. Her var der således en repræsentationskritik, der var rettet både mod forskningen og det samfundspolitiske niveau i form af fx de mange redegørelser fra analyseinstitutter, ministerielle rapporter, brug af modeller eller datatræk, der blev brugt til at argumentere for, hvorfor tilpasninger af folkeskolen var nødvendige set ud fra en samfundsøkonomisk dagsorden. I tillæg dertil var her en teoretisk forståelse af det diskursive domæne, som forstod de mange selvfølgliggjorte kategorier som ideologiske koder. Eleven, læreren, skole-hjem-samtaler, elev-lærer-relationer, lærer-forældre-samarbejde var, forstået som en konkret socialt organiseret aktivitet, som på sin vis er konkrete praksisser, der udspringer af et levet hverdagsliv. Men det er tillige sociale praksisser omsat til et diskursivt domæne, der udgør en sproglig reduktion af langt mere komplekse processer af samhandlen i de konkrete situationer og kontekster. Det var i den forstand produktivt at få et blik for, hvordan der kunne være vigtige problemstillinger at få øje på i diskrepansen mellem «*the everyday events in people's lives, and in their problems of knowing—being told one thing, but in fact knowing otherwise on the basis of personal experience*» (Smith, 1995, s. 21). For så vidt forblev eksempelvis et lærer-forældre-samarbejde en institutionel kode eller en tom kategori (Nilsen, 2015, s. 37), indtil den var blevet bestemt deskriptivt og udfyldt med konkrete beskrivelser af, hvordan et samarbejde gøres som beskrevet uden for den institutionelle diskurs abstrahering af handlinger. I institutionel etnografi anvendes kortet eller kortlægning ofte som en metafor for de beskrivelser, som den institutio-

nelle etnograf foretager i synliggørelsen af, hvordan handlingskæder eller arbejdsaktiviteter kobles til magt og styring lokalt eller ekstralokalt (Smith, 2005; Widerberg, 2015). Det er en kortlægning af livsformer i institutionelle sammenhænge, der er akkurat gengivet i den forstand, at kortet refererer tilbage til en aktualitet af erfaringer fortalt frem af konkrete deltagende individer, og upræcis i den forstand, at ethvert ståsted giver et partikulært og differentieret indblik i en del af den institutionelle organiserings- og koordineringspraksis. Det er med andre ikke en sandhedssøgende kortlægning, men en oplysende kortlægning, der har det formål at gengive en partiel del af en erfaret virkelighed, der kan tjene som et billede på, hvilke magt- og styringsformer der griber ind i hverdagslivet. På måder, hvor der skabes vanskelige og problemfyldte arbejds- eller livsbetingelser, der kan efterlade individer i oplevelser af stærke modsætningsfuldheder eller med en oplevelse af afstand mellem de praktiske erfaringer fra at stå i de sociale livsvilkår og repræsentationer af problemer og løsninger i de institutionelle vidensformer. For den institutionelle etnograf består det analytiske derfor i at kortlægge effekterne af institutionelle styringslogikker eller ideologier, som de optræder erfaret fra et konkret ståsted i en institutionel sammenhæng (Smith, 2005, s. 162).

Men styringsrelationer er hverken statiske eller entydige. De vil være sammenfiltret med et væld af styringsrationaler og er dermed ikke noget, der kun udfolder sig i realtid, men trækker tråde tilbage til både institutionaliseringer og brud med praksisser. Spørgsmålet var derfor, hvorvidt kortet også kunne udvikles fra et historisk perspektiv og fx i kombinationen med det livshistoriske interview give et erfaret, men deskriptivt indblik i de historiske skift i det institutionelle felts styringsrelationer. Jeg var derfor interesseret i, hvordan jeg kunne kombinere det livshistoriske interview med den institutionelle etnografi. Jeg fik på derfor den ide, at det måske var muligt at kombinere et afsæt i Hannes biografiske erindrede repræsentation af sit liv som lærer med den institutionelle etnografis forståelse af individers arbejdsviden. Det skulle være en akkumuleret form for viden, der var biografisk formet, og som kunne give en anden type indblik i, hvordan det abstrakte begreb om arbejdstid var forankret i Hannes hverdagsliv. Og hvordan jeg gennem deskriptive beskrivelser af lærerarbejdets skiftende organiseringer på skiftende historiske tidspunkter kunne se ind i koblinger til ekstralokale styringsrelationer. Det skulle udfoldes som relevante brud på ellers rutinerede arbejdsformer, som de var oplevet og set fra Hannes ståsted. Både forstået som det, Hanne selv havde oplevet som væsentlige ændringer af arbejdet, samt de organiserings- og koordineringer af arbejdsformer, som hun over tid ender med at tage for givet, men som belyses i reaktiveringen af minder om, hvordan arbejdet startede, forandrer sig og ender ved interviewets afslutning.

Biografisk arbejdsviden i institutionelle magtstrukturer

Den historiske kortlægning af Hannes biografiske arbejdsviden om en lokal folkeskoles institutionaliserede aktiviteter producerede en viden om praksis fra praksis, der hjalp med at forstå nutidens styring på folkeskoleområdet i lyset af Hannes livshistoriske perspektiv. Det blev en analyse af livshistorien, der havde fokus på, hvordan skiftende styringsformer udmøntede sig i skiftende organiseringer- og koordineringer af arbejdet. I den analytiske proces blev det på et tidspunkt tydeligt, hvordan fortællingen undervejs bevægede sig på måder, hvor Hannes første subjektive ståsted i beskrivelserne af sin hverdag på folkeskolen de første år er præget af, at hun lykkedes med at praktisere en type af skole, der afspejler, hvordan hun vil være som lærer. Men undervejs kommer der løbende flere beskrivelser af, hvordan hun oplever et modsætningsforhold mellem sin selvforståelse af, hvad en lærer gør i forhold til den skolevirkelighed, der bliver skabt gennem gradvise forskydninger i måden

at bedrive skole på med nye krav, initiativer eller sociale fænomener. Det interessante var her at udforske de større brud og de modsætningsfuldheder, der finder sted mellem hendes subjektive ståsted og tilkomsten af nye styringsformers tilblivelse. Specifikt som konkrete organiseringer, der for både Hanne og mig løbende optegnes undervejs i det livshistoriske interviews retrospektive perspektiv og kaster lys over, hvordan hendes ståsted i skolen undergår forandringer relativt til de andre aktører, der er en del af skolefeltet. I den indledende del af interviewet placerer Hanne sig aktivt som lærer i folkeskolen og optegner, hvordan hun fandt sin egen rolle som lærer i en skolekultur præget af traditionalisme og lønarbejderkultur. Det er en fortælling om mødet med, kampen for og opgøret med en fastlåst kultur, hvor lærerne ifølge Hanne hellere ville spille jazz eller køre taxa om natten, end de gider at involvere sig i elevernes liv og læring. Som hun her fortæller om den mandlige lærer, der skulle være hendes mentor i den første tid som ny lærer på skolen:

Hanne: Han var den type lærer, han var sød over for børnene, han var en sød kollega, men han var en af dem, der havde læsebogen liggende i katederskuffen. Og der lå den fra dag til dag, og så skiftede han den ud til den næste årgang året efter. Og det der med at holde møder og sådan noget, det var noget pjat. Det var svært at være ny. Men til alt held havde jeg jo en kollega, der havde naboklassen, parallelklassen, og så holdt vi sammen (...) De to gamle kørte ligesom deres løb, og vi kørte så vores løb. (...) Det var en forvirrende periode, det var fedt, og vi knoklede som sindssyge, og vi skulle opfinde hver time forfra. Fordi dem vi skulle læne os op ad, de var der ikke. De var ikke fysisk eller psykisk til stede, og de var ikke indstillet på det.

Samarbejde var slet ikke en institutionel kode på det tidspunkt, men en arbejdsform, som Hanne og ligesindede er de første, der begynder at praktisere på skolen. For det har de gjort på seminaret, da de uddannede sig. Set fra et institutionelt etnografisk perspektiv er det interessant, hvordan Hanne taler de forskellige idealer frem. Hun positionerer indledningsvis sig selv i opposition til det daværende institutionelle felts styringsrelationer og arbejder aktivt i skolens sociale magtstrukturer som repræsentant for en bredere samfundsmæssig ideologisk bevægelse, der udfolder sig i tiden i form af en kritisk frigørende pædagogik og en reformpædagogisk tænkning, hun i øvrigt også er blevet undervist i på seminaret. Udenadslæren, katederskuffebogsundervisningen og det standardiserede undervisningsmateriale skal afskaffes. Hanne og hendes kollega udvikler og laver ulovlige kopier af nyt undervisningsmateriale uden at fortælle det til skolelederen og de andre lærere. Det er en tid med *«den totale metodefrihed»*. Her er spørgsmålet om arbejdstid en del af bevidstheds- og organiseringsformen i den forstand, at tid kobles til et spørgsmål om pædagogisk orientering og idealer for folkeskolen som samfundsmæssigt projekt. Om læreren er lønarbejder eller ildsjæl. For Hanne handler det om at praktisere en pædagogisk diskurs. Set fra Hannes daværende ståsted i folkeskolens historie skal læreren føle sig kaldet til at gøre en forskel for eleverne og overskride lønmodtagerens tilgang til det at gøre skole. Men jo længere vi bevæger os op mod samtiden, desto mere bliver det faglige råderum udfordret af udefrakommende styringstiltag. Der sker et skifte i fortællingen, der kobler sig til spørgsmålet om, hvilken kontrol Hanne føler over for udviklingen af lærerarbejdet. Hannes placering i og oplevelse af at være i kontrol med, hvad der på forskellige historiske tidspunkter tæller som de virksomme vidensforståelser eller diskurser for lærerarbejdet, kan dermed siges at udgøre hovedproblematikken i det livshistoriske interview set fra et institutionelt etnografisk perspektiv. Eksempelvis ved den gradvise afmontering af Hannes autoritet over for elever og forældre, det vanskelige ved at indgå i nye typer af samarbejdsformer, i håndteringen af nye kommunikationsteknologier, da der sker en kulturændring, efter at en ny skoleleder pludse-

lig sætter krav og retning for skolen, da den politiske styring af lærernes undervisning intensiveres, eller når et nyt økonomisk styringsparadigme ændrer lærernes ansvarsområder. Det er karakteristiske former for organisering, der skaber nye objektiverede domæner, hvor «... *bevissthets- og organiseringsformer utformes til noe eksternt og allment i forhold til bestemte mennesker og plasser*» (Widerberg, 2015, s. 16). Såsom ved implementeringen af den økonomiske styringsmodel, der er koblet op på en fattigdomsparagraf og taxameterordning, og hvor skolens økonomi bygger på variable fra de datatræk, der findes på elevernes socioøkonomiske parametre. Jo flere elever skolen har fra udsatte familier, desto flere penge gives der til skolen. Som Hanne beretter, får de samtidig opgørelser fra forvaltningen, der viser, at det især er de ressourcestærke forældre i skolens grunddistrikt, der vælger skolen fra. Så selvom skolen har mange børn, der aktiverer fattigdomsparagraffen, gør det paradoksalt skolen mere sårbar i forhold til udsving i elevsammensætningen. I forsøget på at være proaktive og stabilisere skolens økonomi ser lærerne sig nødtvunget til at iværksætte et rekrutteringsarbejde, der skal få flere elever fra ressourcestærke familier ind.

Aske: Og hvad gjorde I så?

Hanne: Jamen en af de ting, vi gjorde, som jeg tror har været mere vigtigt, end jeg måske lige så det dengang, det var, at vi (...) gik ud i børnehaverne og deltog på forældremøder og talte med forældrene om, hvad skal der til for, at jeres børn starter i en lokal folkeskole.

(...)

Hanne: Og vi sammensatte selvfølgelig nogle lærerteams, som vi tænkte ville kunne matche de nye forældre, som jo så også pludselig var en helt anden type. De blev jo krævende. De krævede på godt og ondt nogle ting af deres børns skolegang.

Lærerne bliver aktivt deltagende i at håndtere den økonomiske styringsrelation, der også er forbundet med løbende nedskæringer på området. Det ændrer samtidig elevkategorien, der nu blandt lærerne forstås yderligere som opdelt i socioøkonomiske kategorier, der er forbundet med skolens økonomiske overlevelse og dermed variable, der har betydning for skolens ressourcer. Den økonomiske styring influerer på, hvordan lærerne koordinerer indsatser i forhold til børnehaver, forældre og elever samt tilføjer et nyt lag af opgaver til det at være lærer, der er forankret i et økonomisk styringsdomæne. Som et led kortlægning af Hannes biografiske arbejdsviden er det et kapitel i Hannes livshistorie, hvor hun for første gang som lærer gøres medansvarlig for at agere på markedsvilkår. I Hannes fortælling om det konkrete arbejde er det en fortælling om at forstå eleverne i lyset af økonomisk risikostyring. I analysen af den ekstralokale styringsrelation, der kobler sig til Hannes oplevelser, synliggøres det, hvordan Hanne bliver aktivt deltagende i et moderniseringsprogram af den offentlige sektor, i takt med at New Public Management bliver udbredt som styringsfilosofi. Det er en problematik, der har afsæt i et konkret ståsted og vokser frem ved at stille sig ved Hannes beskrivelser af de lokale aktualiteter, der karakteriserer de institutionelle processer i skiftende perioder, men som rækker ud til styringsformer, der kommer andre steder fra (Smith, 2005, s. 34). Hanne og de andre lærere må udføre et ekstra arbejde for at tiltrække de rigtige forældre til skolen. Som Hanne udlægger det, sætter de nye økonomiske styringsprincipper dem i et vanskeligt krydspres af modsætningsfyldte behov:

Hanne: (...) vi taler meget om det der med, det er vigtigt, at man kan se, at vi har mistet tre lærere (...). Så vi bliver nødt til at finde ud af, hvordan får vi formidlet de her nedskæringer til forældrene på en måde, som gør, at de ikke bare flytter dem til naboskolen, hvor de ikke har nedskæringer. For så betyder det jo endnu mere frafald. Samtidig med at vi ikke bare skal få det

hele til at fungere, så godt som overhovedet muligt (...). Og at det ikke kommer til at handle om, at den enkelte lærer skal hænge på den og skal hænge på forklaringerne til forældrene, til forældremøder, til samtaler i telefonen ik?

Det økonomiske styringsparadigmes objektivering af en skoledag er forankret i principper om, at en skole bør drives mere på markedsvilkår, samt at skolen som aktør skal gøres ansvarlig for driften. Effekterne deraf fremstår især kontrastfyldte i forhold til de erfaringer, Hanne gør sig under sin uddannelse og i starten af sit arbejdsliv. Den livshistoriske dimension aktiverer dermed erindringer om, hvordan det institutionelle udvikler sig, kortlægger vigtige handlingskæder og synliggør dermed fra et empirisk forankret og vidende ståsted det, der tidligere var, og hvad der kommer til, uden at tabe Hannes ståsted. Både i livshistorien og den bredere historie, der udfolder sig om lærerarbejdets trængheder, kampe og brud. Ændringer i handlerummet kobler sig således til ændringer i de ekstralokale styringsrelationer. Den institutionelle etnografi bidrog her med en vigtig opmærksomhed rettet mod at anskueliggøre, hvordan subjektivitet på samme vis som teorien om biografisk læring altid må forstås som socialt og samfundsmæssigt koblet til organiseringer af socialt liv. Arbejdet med at kortlægge Hannes biografiske arbejdsviden gjorde det muligt at detektere historiske skift i de sociale magtstrukturer, der var empirisk forankret, og på måder, der gav anledning til kritiske vurderinger af de afstande, der kan være mellem fx et erfaret behov i praksis og samfundspolitiske italesættelser om nødvendige moderniseringer. Der var således stor afstand fra læreren som reformpædagogisk ildsjæl i en skole, hvor læreren havde styringsmagten, over til en institutionel virkelighed, hvor objektiverede økonomiske styringsmodeller og nedskæringer i den offentlige sektor sætter Hanne i en position, der handler om at afbøde konsekvenser af den økonomiske politik. Hvilket udfordrer hendes biografisk anlagte selvforståelse af 'lærergerningen'.

I den henseende gav arbejdet med en biografisk arbejdsviden adgang til at udfolde en dynamisk beskrivelse af skift i styringsrelationer, der tilsammen illustrerede, hvorfor tiden ender med at opleves som presset og sparsom over årene, op til at LOV 409 skaber en klar skillelinje mellem arbejdstid og fritid, der samtidig synliggjorde alt det, der var kommet til som krav til faget over årene og institutionaliseret ind i lærernes arbejdsliv som selvfølgeligheder. Her var det ikke accelerationssamfundet, der havde agency og dikterede, at lærerne ville komme i tidsnød. Det var snarere måden, hvorpå økonomisk udgifts- og effektiviseringspolitik mødte kaldslæreren og den kreative ildsjæl som bevidsthedsform og organiseringsprincip. For så vidt løb lærerne både hurtigere og langsommere på samme tid. Hurtigere og mere intenst ude på skolerne for at prøve at nå det samme som tidligere inden for den formelle arbejdstid. Langsommere i deres fritid, fordi de i deres fritid nu var fritaget for at forberede undervisning, finde på nyt undervisningsmateriale, håndtere konflikter mellem eleverne, ikke behøvede at sende helt lige så mange beskeder ud til forældrene eller svare lige så langt tilbage på forældrenes mails, kunne drosle ned for koordinering af temauger med kollegaerne i teamet, kunne undlade at håndtere legeaftaler for eleverne for at forbedre klassens trivsel. Hvis deres samvittighed altså kunne håndtere det. For flere endte alligevel med at praktisere skyggearbejde derhjemme efter ordinær arbejdstid uden kollegaernes vidende derom grundet uligevægten mellem de timer, der var til rådighed på grund af arbejdstidsloven, og hvad lærerne erfarede var nødvendigt for at holde kvaliteten oppe i deres undervisning (Stigemo, 2020).

Mødet mellem modsætningsfyldte forskningstilgange

Der var dog også udtalte udfordringer ved at kombinere det livshistoriske interview og teorier om biografisk læring med den institutionelle etnografi. I den institutionelle etnografi er informanten anskuet som ekspert på det, der gøres i de institutionelle sammenhænge. Det er via deres erfaringer, forskeren kan få et indblik i det sociale set fra individets partikulære ståsted. Det betyder, at forskeren ikke stiller sig i en position, hvor subjektet forklares eller fortolker. Erfaringerne tilgås som autoritative udlægninger af den empiriske realitet, der ikke skal gen- eller omfortolkes, da det bidrager til at abstrahere og dermed objektivere individers hverdagsliv (Smith, 2012, s. 31). Smiths kritik er, at det overfører konkrete hverdagslivserfaringer til et quasi-ontologisk domæne, hvor subjektet fjernes fra sit konkrete hverdagsliv og ikke længere fremstilles som handlende og vidende. I stedet må den institutionelle etnografi: «... ensure that people remain the subjects, the knowers, or potential knowers of what institutional ethnography discovers» (Smith, 2005). En både forskningsmæssig ambition og vanskelighed, Smith selv beskriver således:

The problem addressed (...) is how to design a sociology that aims at extending people's ordinary knowledge as practitioners of our everyday worlds into reaches of powers and relations that are beyond them» samtidig med, at: «Institutional ethnography's project of inquiry and discovery rejects the dominance of theory. (Smith, 2005, s. 49)

Så selvom der var mange overlap til det livshistoriske interview, se fx hvordan institutionel etnografi er tænkt ind i Karin Widerbergs mindearbejde om køn og viden (Widerberg, 1995), var det stadig vanskeligt at forblive i en position, hvor empirien ikke skulle omsættes på vanlig vis gennem fortolkninger, der var baseret på teoretiske begreber. I udarbejdelsen af analyserne var det tilmed svært at afgøre, hvornår et forskningssubjekt blev til et forskningsobjekt, ud over at det ikke var praksis at forklare eller udlægge subjektivitet teoretisk, som det eksempelvis er traditionen i arbejdet med fortolkningen af livshistoriske fortællinger (se fx Andersen et al., 2005).

Et konkret eksempel på forskellen mellem den institutionelle etnografi og analyser af livshistoriske fortællinger, der bygger på teorier om biografisk læring, kan findes i Alheits brug af begrebet om *ikkelevede liv* (Alheit, 2000). I teorier om biografiske læreprocesser udlægges begrebet analytisk i interviewet som rammesættende for samtalen. Det er et analytisk begreb, der muliggør fortolkninger af subjektets endnu ikke realiserede forventninger, drømme og idealer, der er betinget af konkrete livsvilkår og struktureringer eller sociale institutionaliseringer. Ikkelevede liv er således de (kritiske) utopiske handlingspotentialer, der kan analyseres frem via fx livshistoriske refleksioner. Det kan være den subjektive forestillingsevne, der angiver et livsudkast, som endnu ikke er realiseret. Som Alheit skriver:

I vores biografier har vi ikke adgang til alle tænkelige muligheder, men indenfor rammerne af de begrænsninger, vi strukturelt er underlagt, ligger stadig et betydeligt råderum åbent for os. Det centrale spørgsmål er at udskille de «overskydende betydninger» i vores biografiske viden, og dette indebærer igen at erkende potentialet i vores ikke-levede liv. (Alheit, 2000, s. 225)

Empirisk såvel som analytisk giver et begreb om ikkelevede liv adgang til individets overvejelser over et struktureret handlingsfelt, der på en og samme tid er dynamisk og statisk. Tematisk kommer de typisk kun til syne i forbindelse med livskriser og brud i livshistorien og må indfanges både empirisk og teoretisk. For eksempel ved at spørge til, på hvilken baggrund af levede erfaringer de ikkerealiserede forventninger, drømme og idealer opstod

og udfoldede sig gennem et livsforløb. De ikkelevede liv udgør analytisk set en subjektiv dybde dimension, der ikke nødvendigvis er klart formuleret eller forstået af informanten selv, da de ikke er empirisk realiseret, men som hjælpes på vej både gennem interviewet samt efterfølgende teoretisk ved at opholde sig analytisk ved de betydninger, som fx en aktivitet, oplevelse eller en større livsforandring tilskrives. Her bevæger forskningen sig på et analytisk dybdeniveau og fortolker på de subjektive erfaringer, men formålet er ikke at objektivere individet. I stedet handler det om at åbne for et endnu ikke realiseret handlingspotentialer. Enten ved, at individet i interviewet ender med at forstå sin egen positions muligheder og begrænsninger inden for et strukturerende handlingsfelt på måder, der potentielt kan være frisættende. Eller ved at analyserne bidrager til samfundsmæssige kritikker af problematiske begrænsninger for realiseringen af undertrykte handlingspotentialer.

Den livshistoriske fortælling som metode, teorier om biografisk læring og institutionel etnografi deler for så vidt en vigtig opmærksomhed: Det er vigtigt at starte og tage afsæt i konkrete subjekters hverdagsliv, hvor det vigtigt at komme tæt på et differentieret og levet hverdagsliv. Men der er en klar uenighed, i forhold til hvilken rolle forskeren kan indtage i den analytiske proces, som er svær at forene. Herunder, om de subjektive erfaringer kan forstås som mere og andet end et vindue ind til institutionelle aktiviteter. Ja, endda udfordres som idiosynkratiske, hvad angår beskrivelser af den institutionelle praksis, de deltager i.

Opsamling

I artiklen har jeg indkredset et begreb om biografiske arbejdsviden, der bygger på en forsøgsvis sammentænkning af to forholdsvis forskellige forskningstilgange. I mit eget arbejde etablerede arbejdet rundt om Hannes biografiske arbejdsviden en anden type indgang til at forstå folkeskolens udvikling, og hvordan skift i styringsrelationerne over årene fik konkret betydning for Hanne. Blikket for, hvordan institutionelle aktiviteter kobler sig til ekstralokale styringsrelationer, gav mulighed for at undersøge, hvordan standardiseringer og generaliseringer griber ind og sætter strukturerende betingelser, der havde konkrete effekter. De ekstralokale organiseringsformers styringsmæssige koblinger var ikke direkte gennemskuelige for Hanne, men blev tråde at forfølge i den videre proces med at afdække, hvordan tiden blev problematisk set fra lærernes standpunkt.

Hannes biografiske arbejdsviden kunne tilmed analyseres som koblet til bredere samfundsmæssige tendenser, der medvirkede til at forme folkeskolen som samfundsmæssig institution. På den måde kunne der skabes forbindelser mellem skift i lokale praksisser, såsom betingelserne for at praktisere undervisning i klasselokalet, og ud til ekstralokale videnskabsparadigmer, transnationale organisationer eller udviklingen af nye læringsbegreber i helt andre lande (Christensen, 2017; Stigemo, 2020). Indkredsningen af biografisk arbejdsviden er således forankret i en forståelse af subjektivitet, der både er biografisk og institutionelt betinget. Og som også bør kunne tilgås fortolkende ved at opholde sig ved subjektive betydningsdannelser i form af de fx ikkerealiserede forventninger, drømme og idealer, der er opstået og udfolder sig gennem et livsforløb. Det kan være vigtigt at åbne analytisk op for fortolkning af de subjektive betydningsdannelser, fordi synliggørelsen deraf i sig selv kan være frisættende og skabe nye handlingspotentialer.

Referencer

- Alheit, P. (2005). Historier og strukturer – metodologiske overvejelser over narrativitet. I A. S. Andersen, K. Larsen & B. Dausien, *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*. Roskilde Universitetsforlag.
- Alheit, P. (1997). *Theoretically founded applied biographical research. The conceptual strategy of the Institute for applied biographical and lifeworld research*. Universität Bremen.
- Alheit, P. (2000). Biografisk læring. I K. Illeris, *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Antikainen, A. (1998). Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 44(2), 215–234. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003186127299>
- Archer, M. S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K. Skrøvset, S. & Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Becker-Schmidt, R. (1982). Modsætningsfyldt realitet og ambivalens: kvinders arbejds erfaringer i fabrik og familie. *Udkast*, 10(2), 164-198.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2007). *The new spirit of capitalism*. Verso.
- Christensen, A. (2017). *Den problematiske tid – en institutionel etnografisk undersøgelse af læreres arbejds liv gennem tid og rum* [Ph.d.-afhandling]. Roskilde Universitet.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. Jossey-Bass.
- Hallqvist, A., Ellström, P. & Hýden, L. C. (2012). The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661624>
- Holt, H., Hvid, H., Kamp, A. & Lund, L. (2013). *Et arbejds liv i acceleration. Tiden og det grænseløse arbejde*. Roskilde Universitetsforlag.
- KL (2010). *Nysyn på Folkeskolen*. Kommunernes Landsforening.
- KL (2012). *Plads til ledelse og forandring. Kvalitet og effektivitet på kommunale arbejdspladser. Debatoplæg om overenskomstfornyelsen i 2013*. Kommunernes Landsforening.
- KL (2013). *Omstilling til en ny skole – vi kan, vi vil, vi gør det*. Kommunernes Landsforening.
- Larsen, L. (2005). Identitet: Biografisk konstruktion og socialisation. I A. S. Andersen, K. Larsen & B. Dausien, *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*. Roskilde Universitetsforlag.
- LOV 409 (2013). LBK nr 1534 af 11/12/2015.
- Magnussen, M. (2015). Familieforsørgelse. Å utforske menns forsørgerarbeid. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velderdstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 52-78). Cappelen Damm Akademisk.
- Merrill, B. (2020). Biographical inquiry. A Collaborative and Egalitarian Approach to Adult Education Research. I B. Grummell & F. Finnegan, *Doing Critical and Creative Research in Adult Education. Case Studies in Methodology and Theory: Research on the Education and Learning of Adults*. Brill Sense.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. Sage.
- Nilsen, A. C. E (2015). Barneomsorg. På jakt etter styringsrelasjoner ved «tidlig innsats» i barnehagen. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velderdstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 32-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Rankin, J. (2017). Conducting Analysis in Institutional Ethnography: Guidance and Cautions. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–11. <https://doi.org/10.1177%2F1609406917734472>
- Regeringen (2013). *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*. 7. juni 2013. Finansministeriet.
- Rivoal, I. & Salazar, N. B. (2013). Contemporary Ethnographic Practice and the Value of Serendipity. *Social Anthropology*, 21(2), 178-185. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12026>

- Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration. Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality*. NSU-press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self* (2. oplag). Free Association Books.
- Salling Olsen, H. (2006). Learning and Experience. I S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Red), *Work, Subjectivity and Learning*. Springer.
- Sennett, R. (2006). *Det fleksible menneske – eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning* (5. oplag). Hovedland.
- Smith, D. E. (1996). Telling the Truth after Postmodernism. *Symbolic Interaction*, 19(3), 171-202.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. AltaMira Press.
- Smith, D. (2008). From the 14th Floor to the Sidewalk: Writing Sociology at Ground Level. *Sociological Inquiry*, 78(3), 417–422.
- Smith, D. (2012). *Writing the Social. Critique, Theory, and Investigations*. University of Toronto Press.
- Smith, G. W. (1995). Accessing treatments: Managing the AIDS epidemic in Ontario. I M. L. Campbell & A. Manicom (Red.), *Knowledge, experience and ruling relations* (s. 18–34). University of Toronto Press.
- Stigemo, A. (2020). *Min tid er min tid. Folkeskolelæreres tidsmiljø livshistorisk og aktuelt*. Forlaget UP.
- Stroobants, V. (2005). Stories about learning in narrative biographical research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(1), 47–61.
- Van Andel, P. (1994). Anatomy of the unsought finding. Serendipity: origin, history, domains, traditions, appearances, patterns and programmability. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 45(2), 631–648.
- Widerberg, K. (1995). *Kunnskapens kjønn: minner, refleksjoner og teori*. Pax
- Widerberg, K. (2015). En invitasjon til institusjonell etnografi. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet av velderstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 13-31). Cappelen Damm Akademisk.