

Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen

en styringsanalyse af læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser

Kampmann, No Emil Sjöberg

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Kampmann, N. E. S. (2016). *Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen: en styringsanalyse af læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser*. Roskilde Universitet.

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.

Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen

– en styringsanalyse af læreres og pædagogers
professionaliseringsbetingelser

Ph.d.-afhandling
Doctoral School for Society and Globalization,
Institut for Samfund og Globalisering,
Roskilde Universitet
November 2015

Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen – en styringsanalyse af læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser

Ph.d.-afhandling af No Emil Sjöberg Kampmann

Omslag: Anna Ingeborg Linnet, Layout: Forfatteren

Afhandlingen er indstillet til offentligt forsvar 5. februar 2016 af bedømmelsesudvalget:

Professor Katrin Hjort, SDU

Professor Morten Øgård, UiA

Lektor Allan Drejer Hansen, RUC (formand)

Hovedvejleder: Peter Triantafillou, RUC

Bivejledere: Eva Sørensen, RUC & Kristian Gylling Olesen, PH Metropol



METROPOLITAN
UNIVERSITY COLLEGE

METROPOL

Afhandlingen er finansieret af Institut for Samfund og Globalisering, RUC & Institut for Ledelse og Forvaltning, PH Metropol

Lad os ikke begynde med at fastlægge rammer! Lad os begynde med det, som skal indrømmes! Lad os genskabe den menneskelige tilværelse, og lad rammen elastisk følge med udviklingen i denne tilværelses manifestationer, så livet kan præge rammen, i stedet for at rammen tvinger og former livet.

Asger Jorn

Forord

Selvom ph.d.-afhandlinger indleveres med et personlig ansvar, så bliver de aldrig til uden hjælp fra en lang række mennesker. Denne afhandling er ingen undtagelse herfra.

Der skal lyde en kæmpe tak til min vejleder, Peter Triantafillou. Du trådte til, da der virkelig var behov for det, og uden din hjælp var afhandlingen aldrig blevet færdig. Tak til bivejleder Eva Sørensen, uden din hjælp var afhandlingen aldrig kommet i gang. Og tak til bivejleder Kristian Gylling Olesen for sparing og solidarisk støtte gennem hele processen – det har betydet meget.

Tak til opponenter på mit præforsvar Lejf Moos, for ikke bare at have tålmodigheden til grundigt at læse et ufærdigt manuskript, men for tillige at komme med god, konstruktiv og kritisk feedback.

Tak til alle på Institut for Ledelse og Forvaltning, PH Metropol, for at gøre mit institutionsskifte til en sjov, interessant og udviklende oplevelse. Særligt tak til Anja Pors fra F&U, som generøst har brugt tid på at læse, diskutere og rådgive.

Tak til mine kollegaer på Institut for Samfund og Globalisering, RUC, for at gøre arbejdet med afhandlingen til en lærerig proces, og særligt til jer fra 'gangen' for at gøre det festligt at komme på arbejde.

Tak til mine ph.d.-kollegaer, som har været helt uundværlige. En særlig tak skal rettes til Kasper Søndergård og Tanja Bjørn fra læsegruppen – uden jer, var det aldrig gået! Til min evigt tålmodige kontormakker, Lone Strandgård, for din unikke evne til at være en støtte for andre. Og til Pelle Korsbæk Sørensen, som jeg, siden vi startede den samfundsvidenskabelige basisuddannelse på RUC, har haft mange udfordrende og interessante diskussioner med.

Tak til politikgruppen ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, for at gøre mig klar. Og tak til Nina Petersen og Karin Lomborg Berg fra NextPuzzle og særligt Niels Thygesen for at muliggøre de mange spændende, udfordrende og interessante oplevelser, der undervejs i ph.d.-forløbet kom i kølvandet på arbejdet med Tillidsakademiet og vores tillidsbog.

Tak til de mange respondenter, som velvilligt, åbent og nysgerrigt har været behjælpelige med at give mig et indblik i deres overvejelser og refleksioner.

Tak til Anne Katrine Nybroe-Nielsen for at transskribere mine interviews og for et virkeligt imponerende detektivarbejde med at forvandle mit nørklede henvisningssystem til ordentlige referencer. Til Per Malmberg for endnu en gang at påtage sig det kæmpe arbejde med at læse korrektur.

Tak til min familie. Til min kæreste for altid at ville mig det bedste – også i den lange periode, hvor jeg har været fraværende. Uden dig, ville jeg ikke være 'mig'. Til vores datter for at gøre livet specielt. Til min søster, som altid tager mit parti, uanset om jeg er rimelig eller ej. Til mine forældre for aldrig at lade mig tvivle på mig selv.

En person har dog betydet mere for denne afhandling end nogen anden. Derfor skal den største tak tilegnes min far for at være tålmodig, opmuntrende og vedholdende langt ud over, hvad man kan forlange af nogen. Din evne til at hjælpe er ikke bare unik, men også uovertruffen. Du formår som ingen, jeg har mødt, at skabe retning og inspiration uden at pålægge bestemte svar eller interesser. TAK!

Æren for afhandlingens styrker skal altså deles med mange. Ansvar for afhandlingens svagheder påhviler naturligvis forfatteren alene. God læselyst!

November 2015

No Emil Sjöberg Kampmann

Indholdsfortegnelse

Prolog	6
Del 1 – Indledning	8
Kapitel 1 – Problemstilling.....	9
Problematisering	9
En ’ny’ og samarbejdende folkeskole	9
Tværprofessionelt samarbejde som ’trend’	11
Diskursteori som problematiseringsmotor	14
Vilkår for professionelt arbejde sættes på spil.....	15
Problemformulering	18
Forskningsspørgsmål.....	18
Afgrænsning.....	19
Afhandlingens opbygning.....	20
Kapitel 2 – Forundersøgelse	23
Metodisk ekskurs	23
Forundersøgelsen som minicase.....	24
Empiriske kilder	26
Refleksioner omkring interviewteknik.....	28
Det udfordrende samarbejde	29
Samarbejdet er ikke nyt.....	30
Det svære samarbejde.....	34
Samarbejde som én vej til læring	38
Hvad forstås ved ’læring’?.....	43
Opsamling.....	47
Kapitel 3 – Afhandlingens positionering og forskningsbidrag	49
Styringsforskning	50
Den konstruktive position.....	50
Den konstitutive position	54
Professionsforskning.....	60
Profession eller professionalisering?	61
(Styringen af) vilkår for læreres og pædagogers professionalisering	65
Opsamling.....	72

Del 2 – Forskningsdesign 73

Kapitel 4 – Diskursteoriens grundlag	76
Udviklingen af diskursanalysen	76
Bruddet med strukturalismen.....	78
Kontingens og struktur	80
Handling som semantiske tricks	81
Magt er produktivt.....	81
Diskursteoriens kritikbegreb.....	84
Opsamling.....	87
Kapitel 5 – Analysestrategi	88
Hegemonianalyse	89
Analytisk distinktion mellem diskurs og diskursivitet.....	93
Artikulation, element og moment	94
Ækvivalens- og differensrelationer.....	95
Hegemoni, antagonisme og agonisme	96
Governmentalityanalyse.....	98
Analysestrategisk fokus på magt-viden.....	99
Teknik, rationalitet og teknologi.....	101
Magtteknologier og neoliberalisme	102
Analysestrategiske fravalg.....	110
Systemteori som alternativ	111
Aktør-netværk-teori som alternativ.....	115
Opsamling.....	120
Kapitel 6 – Metodologi	121
Retroduktion som forskningsstrategi	121
Retroduktion i afhandlingsarbejdet.....	127
Diskursiv dokumentanalyse som metode	131
Konstruktion af arkivet.....	132
Fra dokument til analyse.....	136
Forskningskvalitet.....	138
Opsamling.....	140

Del 3 – Kampen om professionaliseringsbetingelser . 142

Kapitel 7 – Folkeskolens formål.....	146
UVM & KL: Den samfundsøkonomiske diskurs.....	147
International konkurrence, globalisering og afkast på investeringer	147
Kravet om konstant optimering	153
Det dobbeltsidede læringsbegreb	158
Opsamling.....	162
BUPL & DLF: Den udviklende og fællesskabsorienterede diskurs	163
Samfundsansvar, trivsel og det 'hele menneske'	163
Læring er mere end testresultater	168
Positioneringskamp i forhold til 'læring'	172
Opsamling.....	175
Delkonklusion	177
Replik I: Pluralistisk normativitet.....	179
 Kapitel 8 – Vidensgrundlag.....	 181
UVM & KL: Evalueringskultur og evidens.....	182
Evaluering som transformationsteknik	182
Nyt sandhedsregime	189
Professionalisme via instruktion.....	194
Opsamling.....	198
DLF & BUPL: 'Vidensautonomi'.....	199
Evaluering: fra et professionelt værktøj til ledelsværktøj.....	200
Kampen om vidensproducenterne.....	206
Professionalisme via refleksion.....	211
Opsamling.....	214
Delkonklusion	215
Replik II: Tillid som alternativ.....	217
 Kapitel 9 – Organisering og samarbejde	 219
UVM & KL: Kampen for at ophæve distinktioner.....	220
Fleksibilitet og forandring som organiseringsidealer.....	220
Helhedsorientering: Samarbejde frem for 'silotænkning'	226
Samarbejdet rykkes ind i skolen.....	230
Sideløbende krav om specialisering	236
Opsamling.....	238
DLF & BUPL: Kampen for at fastholde distinktioner	239
Helhedsorientering: samarbejde via arbejdsdeling.....	239

Samarbejde i den 'opgaveopdelte monoprofessionelle skole'.....	244
Samarbejde og positioneringskamp	247
Skiftet til fleksibilitet.....	251
Opsamling.....	253
Delkonklusion	254
Replik III: Distinktionernes politik.....	256
Kapitel 10 – Styring og ledelse.....	258
UVM & KL: 'Professional' styring og ledelse.....	259
Dislokation af forholdet mellem ledelse og profession.....	259
Mål- og rammestyring	266
Kvalitet defineret som output.....	270
Synligt og usynligt professionelt arbejde	275
Opsamling.....	278
BUPL & DLF: Professionsbaseret styring og ledelse.....	279
Kampen for at fastholde professionsledelse.....	279
Fremmedstyring eller selvstyring?	285
Kvalitet muliggjort via input	292
Opsamling.....	294
Delkonklusion	295
Replik IV: Politikens død?.....	297
Kapitel 11 – Neoliberal styring.....	299
Neoliberal skolepolitik	300
Optimering af elevernes performance som etos.....	300
En totalitær styring?.....	302
PISA-test som præstationsteknologi.....	306
Government of government.....	308
Neoliberalismens professionaliseringskonsekvenser	312
Neoliberalismens problematisering af professionerne.....	312
Opløsning af professionernes autopoiesis	314
Evidensbaseret professionalisme.....	318
Professions- eller organisationsetos?	321
Strategisk udfordring til de fagpolitiske organisationer	324
Kapitel 12 – Konklusion	328
Et kritisk bid?	334
Afhandlingens bidrag.....	336
Bidrag til styringsforskningen	336

Bidrag til professionsforskningen.....	339
Politiske bidrag?	340
Resumé	342
Summary	348
Referencer	354
Litteraturliste.....	354
Arkivmateriale	375

Prolog

Denne afhandling er blevet til via et samarbejde mellem Roskilde Universitet og Professionshøjskolen Metropol. Opslaget til afhandlingen ønskede en undersøgelse af, hvordan ledere kan håndtere udfordringer ved nye former for tværprofessionelt samarbejde.

Som case til at studere krav om tværprofessionelt samarbejde 'tilbød' folkeskolen sig. Dette ved at Metropol havde samarbejdskontakt til en kommune, som netop var i gang med at udvikle en strategi for sit skolevæsen, hvor tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger var i fokus. Dette strategiarbejde blev et afsæt for afhandlingen.

Som det sikkert altid går for ph.d.-afhandlinger udviklede problemstillingen sig undervejs i forløbet – det skete i hvert fald i dette tilfælde. Des mere der blev arbejdet med skolepolitik som konkret policyområde, des mere blev jeg optaget af at forstå, hvordan kravet om tværprofessionelt samarbejde hang sammen med, og viklede sig ind i, en lang række af andre tematikker.

En af disse tematikker, som ikke var formuleret i det oprindelige opslag, var en forundring omkring, hvordan der i skolepolitikken tales om 'innovation', 'nyskabelse' og 'brud med traditionen' (i disse diskussioner er samarbejde én måde at gøre noget 'nyt' på), uden at debatten synes at forholde sig til, hvilke nye krav der herved stilles til de professionelle. Efterhånden som ph.d.-arbejdet skred frem, kom der derfor mere og mere fokus på at forfølge de spor, som handlede om, hvordan kravet om samarbejde er del af en større forskydning, som har konsekvenser for professionsbetingelser.

I forfølgelsen af dette blev jeg i stigende grad optaget af, hvordan den politiske styring virker subtil. Der formuleres en række buzzwords som 'samarbejde', 'lærende leg og legende læring' eller 'viden, der virker', der skal skabe en bedre folkeskole. Men disse buzzwords er alle kendetegnet ved at blive præsenteret som 'neutrale' tiltag, der sikrer en forbedring af skolens output. Herved lukkes der af for diskussioner om, hvad det er for et formål med samarbejde, hvad det er for en læring, vi som samfund synes er vigtig, og hvad det

er for en viden, som skal inddrages i det professionelle arbejde. Endvidere synes styringen kendetegnet ved ikke at ville tage ansvar for, hvordan de professionelle skal arbejde, samtidig med at det professionelle arbejde måles, evalueres og bedømmes på, om det skaber de ønskede læringseffekter.

Med afsæt i denne optagethed forrykkede interessen sig endnu en gang fra at fokusere på ledelse af samarbejde til i stedet at undersøge, hvordan man kan indfange den styring, som skolepolitikken bygger på, og på den baggrund diskutere forandringer i præmisserne for at være professionel lærer eller pædagog.

Del 1 – Indledning

Første del af afhandlingen består af tre kapitler. *Kapitel 1 – Problematisering* beskriver og begrundet den problemstilling, som afhandlingen ønsker at besvare. Herefter vil *Kapitel 2 – Forundersøgelse* præsentere iagttagelser fra en forundersøgelse, der blev lavet i en dansk kommune, og som udfolder problemstillingen fra Kapitel 1. Arbejdsdelingen er tænkt således, at Kapitel 1 begrundet, hvordan tematikken om tværprofessionelt samarbejde og ændrede professionaliseringspræmisser er relevant for generelle diskussioner omkring styring af velfærdsarbejde, mens Kapitel 2 udelukkende fokuserer på temaerne inden for rammerne af en skolepolitisk kontekst. Afslutningsvist vil *Kapitel 3 – Afhandlingens positionering og forskningsbidrag* beskrive, hvordan afhandlingen positionerer sig i forhold til to forskningstematikker om offentlig styring og professioner. Endvidere vil det blive beskrevet, hvordan afhandlingen søger at bidrage til forskningen inden for disse.

Kapitel 1 – Problemstilling

Dette første kapitel vil præsentere den problemstilling, som afhandlingen ønsker at undersøge, samt præsentere de forskningsspørgsmål, som afhandlingens analyser tager afsæt i. Som afslutning på kapitlet introduceres afhandlingens struktur og de enkelte kapitlers bidrag til besvarelsen.

Problematisering

For at begrunde afhandlingens problemformulering, beskrives den grundlæggende problematisering og motivation, som er afsættet for afhandlingen.

En 'ny' og samarbejdende folkeskole

"Der skal gives mulighed for at arbejde med en lang række elementer, der har betydning for elevernes faglige færdigheder, læring og trivsel. Det drejer sig bl.a. om ... samarbejde mellem lærer og pædagoger..." (UVM 2013a, 2).

Dette citat står i aftaleteksten til skolereformen, som blev vedtaget under stor debat og mediebevågenhed i 2013. En del af årsagen til den store debat var, at skolereformen på en række punkter søger at bryde med den måde, man har været vant til at organisere og praktisere skolernes hverdag på. Fortællingen om bruddet med 'det vante' er et helt centralt omdrejningspunkt i den politiske præsentation – og legitimering – af reformen. En logik som eksemplarisk blev udtrykt på en række stort anlagte KL-konferencer, hvor alle landets skoleledere var inviterede til debat om betydningen af den nye reform. På konferencen præsenterede daværende undervisningsminister Christine Antorini reformen således:

"På den ene side vil der være mange ting, som er i forlængelse af det udviklingsarbejde og det gode skolearbejde, som I laver rundt omkring på skolerne, og som I skal fortsætte med ... På den anden side er det også en radikal ny måde, skolen skal organiseres på. I står over

for en ledelsesopgave, hvor det både handler om, hvordan man arbejder med pædagogisk ledelse, og hvordan man gør det på tværs af faggrupper...” (Antorini, KL’s skolereformkonference 2013¹).

I Antorinis præsentation introduceres to centrale elementer, som her skal understreges. *For det første* fremhæves det, hvordan ministeren ønsker, at skoledagen skal organiseres på ’en radikal ny måde’. Der er altså ikke tale om en reform, der skruer op eller ned på vante håndtag. I stedet er intentionen med det politiske udspil, at få skolerne til at reflektere over – og lege med – spørgsmålet om, hvad det overhovedet vil sige at være en folkeskole². *For det andet* lægger Antorini vægt på, at en af de centrale ændringer er, at man skal til at arbejde mere på tværs af faggrupper. Skolens kerneopgave, undervisningen, skal ikke længere kun varetages af lærere. Nu skal også pædagoger og andre faggrupper eller eksterne samarbejdspartner inviteres ind i undervisningssituationen.

Det er altså ikke småting, der sættes på spil med den nye skolereform. Der sættes ikke blot spørgsmålstegn ved den traditionelle organiseringsform, men også, i forlængelse heraf, ved lærerprofessionens³ traditionelle monopol på at løse undervisningsopgaven.

Ønsket om samarbejde mellem lærere og pædagoger er imidlertid ikke nyt, selvom det præsenteres som sådan i de politiske debatter omkring skolereformen. Over en årrække har der været debat om, hvordan lærere og pædagoger kan samarbejde til fordel for børnene (UVM 2000a, DLF & BUPL 2003;

¹ Se: www.youtube.com/watch?v=c4c00bSafkY. Set 1. juni 2015

² En tilsvarende pointe udtrykkes af Jørgen Søndergård, der præsenterer skolereformen således: *”For mig så er den største forandring i denne her reform, at den aldrig bliver færdig. Reformens intention er, at skolen skal være i konstant udvikling. Det er den største forandring”*. Se: www.youtube.com/watch?v=yIy4XhqfOXE. Set 1. juni 2015

³ I den professionssociologiske litteratur er der lange diskussioner om, hvad der kendetegner en profession, og om, hvorvidt fx lærere og pædagoger kan og bør betegnes som professioner, som semi-professioner, eller ’kun’ som faggrupper (Lauersen m.fl. 2005, Hjort 2005, Hjort & Weber 2004). Denne diskussion vil naturligvis blive udfoldet senere i projektet, men i indledningen vil begrebet profession blive brugt af henholdsvis lærer- og pædagoguddannede ligesom Bayer, M. & Brinkkjær (2003) gør.

2004, Børne- og Kulturchefforeningen 2008; 2009). En afgørende del af fundamentet for disse diskussioner blev lagt tilbage i 1986, da man oprettede mulighed for skolefritidsordningerne, hvorved pasningsansvaret for børn i skolealderen blev lagt under Undervisningsministeriets ressortområde fremfor som tidligere under Socialministeriet.

På trods af, at diskussionen i sig selv ikke er ny, er det alligevel nyt, at samarbejdsdiskussionen inden for de sidste par år har fået ekstra styrke og intensitet – både på kommunalt (se fx KL m.fl. 2004; KL 2007; 2009) samt på ministerielt niveau (Regeringen 2012; UVM 2010a; 2012a; 2012b). En bevægelse som med skolereformen manifesterer sig ved et krav om en institutionalisering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Når man iagttager samarbejdsdiskussionerne på skoleområdet, fremkommer der imidlertid et paradoks. *På den ene side* kan man konstatere, at rækken af aktører, som bifalder mere samarbejde, er lang og bl.a. består af forskere (fx fra SFI og Center for Strategisk Grundskoleforskning ved Aarhus Universitet), Undervisningsministeriet (jf. projektet Ny Nordisk Skole eller skolereformen), kommunerne (KL 2007), faglige organisationer (fællesudspil fra BUPL & DLF 2004) samt uddannelsesinstitutioner (Professionshøjskolerne). *På den anden side* kan man også notere sig at debatten er fuld af beskrivelser af, at samarbejdet er problematisk og besværligt – både i den videnskabelige debat (Højholdt 2009; Nielsen 2010; Balslev 2013), og den politiske (EVA 2013a; 2013b; KL 2013a; Rambøll 2011; UVM 2014).

Denne umiddelbare iagttagelse har gjort afhandlingen nysgerrig på, hvorfor der tales om mere samarbejde, når det skaber mange udfordringer. Eller formuleret mere abstrakt: *Hvordan kan det være, at skolepolitikken er så optaget af, at lærere og pædagoger skal samarbejde, når det tydeligvis er svært?*

Tværfprofessionelt samarbejde som 'trend'

Formuleringen af dette paradoks er strategisk, forstået på den måde, at det er et forsøg på at spørge til en problematik, der ikke blot er på spil i skolepolitikken, men som kan genfindes inden for flere policyområder (Komdir 2013). Det politiske ønske om tværfprofessionelt samarbejde har vundet frem ud fra en antagelse om at koordination, fleksibilitet og multiperspektivisme er afgø-

rende for moderne velfærdsarbejde. Parolerne kendes som 'helhedsorientering', '360-graders-indsats' eller 'at komme hele vejen rundt om den enkelte'. Den traditionelle forskning i offentlig administration peger på, at en stigende kompleksitet i velfærdsopgaverne medfører et behov for at forlade silotænkningens fagopdelinger til fordel for en organisering, der aktivt bringer forskellige perspektiver sammen (Sehested & Leonardsen 2011; Torfing 2011). I forvaltningslitteraturen tales fx om "wicked problems" (Klijn & Koppenjan 2004), der er karakteriseret ved at være svære at håndtere, fordi deres kompleksitet er for høj. Det betyder, at wicked problems både kræver en høj grad af specialiseret viden fra fagekspertter og samarbejde mellem aktører, der besidder forskellig viden, hvorfor siloorganiseringens monofaglige perspektiver anses for problematiske (Torfing 2012b; Danelund & Sanderhage 2010).

Hvis man skal stille det på spidsen er parolen: "Hvis vi får mere og bedre samarbejde, kan vi løfte kvaliteten i de ydelser, som vi skal samarbejde om" (se Christensen 2012, kap 1 & 2 for en tilsvarende spidsformulering). Denne grundfigur kan man finde udfoldet på en række måder (og på en række områder, som ikke specifikt kobler sig til folkeskolen). Således tilskrives samarbejde fx at være vejen til bedre kvalitet (Danelund & Sanderhage 2010), innovation (Balslev 2013; Sørensen & Torfing 2011), arbejdsmiljø (Olesen m.fl. 2010) eller produktivitet (Produktivitetskommissionen 2013)

Som sagt er der dog mange beskrivelser af, at samarbejdet er svært. Denne udfordring imødekommes i den politiske såvel som dele af den akademiske debat ved relativt entydigt at gøre det til en ledelsesopgave at skabe og facilitere rammerne for det 'gode' samarbejde (EVA 2005; 2006; Rambøll 2011; 2013a; Arnmark & Junge 2014; Sørensen & Torfing 2011, Produktivitetskommissionen 2013). Kobling mellem '(samarbejds)udfordringer' og 'behov for ledelse' har været karakteristisk for den styringstænkning, som siden indføringen af New Public Management (NPM) i slutningen af 1980'erne har skabt en orientering mod mere og bedre ledelse som løsningen på den offentlige sektors udfordringer (Pedersen 2004; Villadsen 2008; Andersen, N. 2008a; Rennison 2004). Den politiske styringstænkning om behovet for stra-

tegiske ledelse har også slået igennem på det uddannelsespolitiske område⁴, omend det sker forsinket i forhold til den generelle introduktion af NPM, hvilket skyldes flere faktorer. *For det første* har den pædagogiske diskurs været optaget af at diskutere pædagogisk indhold frem for ledelse, *for det andet* har man haft tradition for relativt flade hierarkier i de pædagogiske institutioner, og *for det tredje* har der været et udbredt lighedsideal på skolerne, hvorfor ledelsesdiskussioner til en vis grad har givet et uønsket hierarkisk blik på organisationen. (For udvikling på folkeskoleområdet, se: Moos & MacBeath 2000; 2003; Moos, Krejler og Kofoed 2007 – For tilsvarende på daginstitutionsområdet, se: Kampmann, J. 2006; Brinkkjær 2013).

Inden for de senere år er det blevet diskuteret, hvorvidt NPM suppleres af et New Public Governance-paradigme (NPG). NPG karakteriseres ved et fokus på samarbejde, koordination og inddragelse frem for NPM's traditionelle fokus på konkurrence, kontrakter og standarder (Osborn 2006; Ansell & Gash 2008; Torfing & Triantafillou 2013). Parallelt til disse diskussioner fremhæves det af andre, hvordan de politiske styringsintentioner i dag er kendetegnet ved at ville skabe innovation, tværprofessionelt samarbejde og fokus på 'mere og bedre' ledelse (Andersen, N. & Pors 2014; Andersen, N. 2012). På denne baggrund er valget af folkeskolen ét blandt mange policyområder, hvor der er et politisk ønske om at fremme tværprofessionelt samarbejde i opgaveløsningen.

Men skolen er samtidig speciel. Dels fordi skolen, som alle andre institutioner, har sin unikke historiske kontekst, som har indflydelse på, hvordan der tænkes og udøves styring, ledelse og samarbejde. Dels fordi folkeskolen af tidligere finansminister Bjarne Corydon blev fremhævet som et forbillede for, hvordan man skal arbejde med den fortsatte "modernisering af den offentlige

⁴ I afhandlingen bruges både begreberne skolepolitik og uddannelsespolitik. 'Skolepolitik' bruges om forhold, der udelukkende har med folkeskolen at gøre, mens 'uddannelsespolitikken' referer til politikker, som også har betydning for andre institutionsniveauer end folkeskolen. Begrebet 'uddannelsespolitik' bruges dog hovedsageligt i afhandlingen til beskrive ligheder mellem daginstitutionsområdet og folkeskolen, da afsættet for afhandlingen er lærer- og pædagogprofessionerne, hvorfor der er mere fokus på overlappene mellem daginstitution og skole end på overlappene mellem skole og ungdomsuddannelser.

sektor”⁵. I 2013, udtalte han således, at den vigtigste reform, han havde været med til at lave som finansminister, var:

”... folkeskolereformen. Den er god til at blive klog af. Den siger mig utroligt meget om, hvad vi taler om, når vi taler om at få en moderne styring af den offentlige sektor ... vi giver skolelederne et større rum til at lede i. Til gengæld ønsker vi større fokus på folkeskolens faglige mål – og at de mål nås.” (Corydon i DJØF-bladet, oktober 2013)⁶.

Forandringerne i måden, skoleområdet organiseres og styres på, anses altså fra politisk side for at være et godt eksempel på, hvordan den offentlige sektor skal indrettes. En motivation for afhandlingsarbejdet har derfor været, at skolepolitikken synes særlig interessant i forhold til at forstå de styringsmekanismer, som er på spil i en offentlig sektor, der undergår radikale forandringer (for en tilsvarende interesse, se fx Pors 2011). På trods af denne motivation vil projektet behandle det uddannelsespolitiske felt som et policyområde med specifikke dynamikker, magtrelationer og interessekampe, hvorfor projektet ikke vil tale om styring af velfærdsarbejde i generel forstand (som fx Andersen, N. & Pors 2014, Sørensen & Torfing 2011 eller Hjort 2002; 2008), men om professionelt skolearbejde specifikt.

Diskursteori som problematiseringsmotor

Følger man debatten om, hvordan folkeskolen skal styres og organiseres, fremstår både ’god ledelse’ og ’samarbejde’ som noget, vi skal have mere af, uden man behøver at argumentere for hvorfor. Det er blevet til begreber, som i sig selv har en positiv værdi. Derfor behandles de i afhandlingen som moderne honnørord, styringsplusord eller ballonbegreber (Andersen, N. & Born 2000a; Dahler-Larsen 2008; Hjort 2005). Herved menes, at der er tale om ord og begreber, der er kendetegnet ved at have en ’glat’, tillukkende og positiv overflade, som gør dem resistente for kritik – hvilket netop er tilfældet

⁵ Når ’moderniseringen af den offentlige sektor’ skrives med gåseøjne, så er det for at understrege, at tanken om moderniseringen af den offentlige sektor ikke er ny, men har været en fortløbende proces siden Finansministeriet i 1983 præsenterede sit første moderniseringsprogram (Ejersbo & Greve, 2008)

⁶ Det er særligt interessant, at citatet kommer fra den daværende finansminister, da Finansministeriet siden 1990’erne gradvist har oparbejdet en position som det centrale styringsministerium i forhold til spørgsmål om organiseringen af den offentlige sektor (Jensen, L. 2003).

med 'ledelse af/og samarbejde'. Hvem kan være modstander af – endsige blot sætte spørgsmålstejn ved – mere ledelse af/og samarbejde, til glæde for kvalitet, trivsel og læring?

Dette projekt vil alligevel gøre forsøget. Dette ved at undersøge, såvel hvilke forestillinger, konstruktioner og strategier der har været knyttet til at gøre samarbejde til centralt omdrejningspunkt i skolepolitikken anno 2015, som hvilke andre forestillinger, konstruktioner og strategier der er blevet udelukket eller ekskluderet fra at give mening til begrebet. Denne tilgang til problemstillingen har afsæt i afhandlingens brug af diskursteoriens forståelse af social mening som noget, der grundlæggende strides om, og hvor stridighederne medfører, at nogle forståelser kan sætte sig igennem som autoritative, mens andre forståelser ekskluderes og fremstår som meningsløse eller irrelevante. (Laclau & Mouffe 1985; Foucault 1994a).

Med afsæt i dette teoretiske perspektiv har flere forskningsarbejder allerede beskrevet forandringer, brud og kontinuitet i skolepolitikken over tid. I disse arbejder er der bred enighed om, at perioden fra slutningen af 1990'erne frem til i dag karakteriseres som én periode. En periode, der betegnes 'konkurrencestaten' (Pedersen 2011), 'styring af selvstyring' (Pors 2011), 'individualisering og konkurrence' (Hermann 2007) eller 'præstationseleven' (Drejer 2012). Fælles for disse forskningsarbejder er imidlertid, at de alle er lavet inden skolereformen blev udfoldet. Derfor er projektet interesseret i at undersøge om, og i givet fald hvordan honnørordene 'ledelse af/og samarbejde' i forbindelse med skolereformen skaber forandringer i forhold til skolepolitikken i starten af årtusindet.

Vilkår for professionelt arbejde sættes på spil

I undersøgelsen af skolepolitikens udvikling stilles der skarpt på, hvordan samarbejde gøres til et element i en forskydning, der sætter grundlæggende præmisser for professionelt arbejde på spil.

Ordet profession kommer af det latinske 'professio' som betyder 'jeg beklæder, erklærer, forsikrer', og var det løfte, noviceerne i den romersk-katolske kirke aflagde, når de blev optaget i munkeordenen (Hjort 2005, 87). I slægtskab hermed henviser professionsbegrebet til faggrupper, som bekender sig

til et særligt arbejde organiseret på en særlig måde, og professionsdebatten handler i sin grundform om, *hvem* der skal have adgang til *hvilke* arbejdsopgaver, samt om *hvordan* disse opgaver bør organiseres og styres (Ibid 89).

Med skolereformen indikeres – som det allerede er fremhævet – at man ønsker et brud med lærernes monopol på 'adgang' til undervisningsopgaven, ved at tværprofessionelt samarbejde bliver en del af skolens organisering (jf. Antorini, citeret ovenfor), og at dette skal styres via bestemte styringsmekanismer (jf. Corydon, citeret ovenfor). Iagttaget man skolereformens ønske om den 'nye folkeskole' i et sådant perspektiv, synes vilkårene for professionelt arbejde at blive markant forandret. Men diskussionen om forandringerne af vilkårene for professionelt arbejde glimrer ved sit fravær i debatten om skolereformen såvel som i styringsdebatterne om organiseringen af 'tværprofessionelt samarbejde'.

Når diskussionen rettes mod de professionelle vilkår, er det i form af beskrivelser af, hvordan de professionelle forventes at løfte nye opgaver som fx målstyret undervisning eller udøve klasseledelse inden for rammen af den nye arbejdstidsaftale⁷, der ændrede på en række vilkår. De to største forandringer var, at faste forberedelsesnormer blev suspenderet, således at den enkelte skal forhandle arbejdsopgaverne med sin leder, uden nogle rammer for, hvornår 'arbejdstiden er brugt op'. For det andet blev der indført tilstedeværelsespligt på skolerne, således at lærerne kun i meget begrænset omfang må arbejde hjemme (DLF 2013b).

Men der har ikke været meget debat omkring, hvordan disse nye betingelser grundlæggende ændrer på, hvad det vil sige at være professionel. Derimod synes ændringerne beskrevet som krav, man 'blot' må tage til følge, og hvis man ikke vil være med på vognen, så må man stå af. Herved overses vigtige aspekter af de professionsfaglige konsekvenser. Derfor vil afhandlingen undersøge, hvordan der sker forskydninger i præmisserne for det professionelle arbejde, i relation til fire centrale tematikker.

⁷ Forud for folkeskolereformen blev lærernes arbejdstidsaftale ændret i 2012. Dette skete efter længere tids konflikt mellem Danmarks Lærerforening og KL, som mandede ud i et regeringsindgreb

For det første vil afhandlingen undersøge, hvordan der sker forskydninger i selve *formålet* med det professionelle arbejde. Formålet med skolereformen formulerer tydeligt, at der skal skabes mere læring – men hvad forstås ved 'læring'? Hvis der menes traditionelle boglige kompetencer, kræves der en fundamental anden ramme for det professionelle arbejde (og samarbejde), end hvis formålet er at udvikle elevernes demokratiske og kritiske stilling til samfunds- og magtautoriteter.

For det andet vil afhandlingen undersøge, hvordan der sker forandringer i måden, man skaber *viden* om såvel målopfyldelsen som det professionelle arbejde med at opnå målet. Dette, fordi der er afgørende forskel på, om læringsprocesser anses som processuelle forløb uden et prædefineret endemål, hvorfor man må skabe en kontekstuel og kvalitativ viden om, hvilke dynamikker som påvirker relationen mellem den professionelle og elevens læring. Eller om læring derimod opfattes som noget, der kan måles kvantitativt og danne grundlag for beregning af optimeringsstrategier for evidensbaseret undervisning 'med læringsgaranti'. Hvert af disse vidensregimer stiller fundamentalt forskellige krav til, hvad det vil sige at være professionel.

For det tredje vil afhandlingen undersøge, hvordan der sker forandringer i forestillingerne om, hvordan *organiseringen* af skolerne og det professionelle arbejde 'bør' være. Som allerede fremhævet i dette kapitel bygger skolereformen på en forestilling om, at man søger 'det radikale nye', og at samarbejde på tværs af faggrupper skal være en del af det professionelle arbejde. Derfor er afhandlingen nysgerrig på, hvad der mere specifikt menes med betegnelsen 'det radikale nye'.

For det fjerde vil afhandlingen undersøge, hvordan der sker forandringer i måden, hvorpå skolerne og de professionelle søges *styret og ledet*. Dette, fordi det skaber væsentligt forskellige professionaliseringsbetingelser, om idealet for ledelse af det professionelle arbejde er 'virksomhedsledelse udført af ledelsespecialister', eller om idealet er, at de professionelle skal ledes af folk med samme professionsbaggrund for derved at have ledere med faglig professionsindsigt.

Undersøgelsen af disse fire tematikker skal tilsammen vise, hvordan ideen om samarbejde mellem lærere og pædagoger ikke indfanges via et 'smalt' fokus på

denne nye opgave, men derimod er en del af en større forskydning i uddannelsespolitikken, som har afgørende konsekvenser for de professionelles vilkår og professionaliseringsbetingelser.

Problemformulering

På baggrund af ovenstående problematisering har projektet formuleret følgende problemstilling:

Hvordan har skolepolitikken og ønsket om lærer-pædagog-samarbejde udviklet sig fra årtusindeskiftet frem til i dag, og hvilke konsekvenser har denne udvikling for læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser?

Forskningsspørgsmål

For at besvare problemformuleringen vil projektet arbejde med fem forskningsspørgsmål, som hver især behandles i selvstændige kapitler. De fire første fokuserer på hver sin tematik og skal skabe grundlag for besvarelsen af problemstillingens første del, mens det sidste forskningsspørgsmål lægger op til en tværgående analyse, som kan muliggøre besvarelsen af afhandlingens anden del. Forskningsspørgsmålene er:

1. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af *formålet* med folkeskolen (og det professionelle arbejde)?
2. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af 'gyldig og relevant' *viden* om folkeskolen (og det professionelle arbejde)?
3. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af *organiseringssidealet* for folkeskolen (og det professionelle arbejde)?
4. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af, hvordan de professionelle og skolerne bør *ledes og styres*?

5. Hvordan kan man beskrive den styringsdynamik, som fremkommer *på tværs* af konstruktionerne af 'formål, viden, organiseringsideal og ledelse', og hvilke strukturelle vilkår skaber denne styring for læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser?

Afgrænsning

Denne afhandling **ønsker** at levere et kritisk indspil i diskussionen af, hvordan skolepolitikken redefinere betingelserne for professionelt arbejde i folkeskolen. Derfor er tre afgrænsninger vigtige. Ikke fordi de er oplagte i relation til afhandlingens problematisering, men for at imødekomme misforståelser, da disse tre problematiseringsformer er typiske måder at bidrage til den offentlige debat.

For det første kommer projektet **ikke** til at forholde sig til, *hvad man får ud af lærer-pædagog-samarbejdet* fx i form af påvirkning af elevernes læring, medarbejdernes (eller elevernes) trivsel, udvikling af sociale kompetencer eller lignende. Projektet er således ikke interesseret i at bidrage til den ellers omsiggribende tendens til effektevaluering. Derimod ønsker afhandlingen at beskrive, hvordan netop effektevalueringerne (og mere bredt, det sandhedsregime, der skabes i skolepolitikken), har konsekvenser for professionaliseringsbetingelserne.

For det andet beskæftiger projektet sig **ikke** med, *hvordan lærer-pædagog-samarbejdet fungerer eller udøves*. Afhandlingen skaber ikke mulighed for at sige noget om, hvilke typer af samarbejde der finder sted, eller udtale sig om, hvordan lærer-pædagog-samarbejdet 'typisk' fungerer. Intentionen er derimod at undersøge, hvordan kravet om samarbejde er et element i en politisk og styringsmæssig udvikling, som sætter professionaliseringsbetingelser på spil.

For det tredje forholder afhandlingen sig heller **ikke** til, *hvordan samarbejdet kan ledes eller styres 'bedst muligt'*. Derimod er intentionen at forholde sig til, hvad der sættes på spil i skolepolitikken, ved at undersøge, hvilke paradokser og dobbeltheder der skabes i styringen af professionelt arbejde i folkeskolen.

Afhandlingens opbygning

Indeværende *Kapitel 1 – Problemstilling* er en del af afhandlingens **Del 1 – Indledning**, som tillige består af *Kapitel 2 – Forundersøgelse*, der udbygger afhandlingens problematisering på baggrund af afhandlingens forundersøgelse i en dansk kommune. Kapitlet skal skærpe afhandlingens undren omkring at forstå de relativt markante skift i måden, skolerne skal organiseres på. Herefter vil *Kapitel 3 – Afhandlingens positionering og forskningsbidrag* gennemgå to felter af forskningslitteratur, som projektet positionerer sig i forhold til – og ønsker at bidrage til. Disse felter er forskningsarbejde om offentlig styring og organisation samt professionsforskning.

Efter indledningen følger **Del 2 – Forskningsdesign**, der skal klarlægge det videnskabelige fundament for afhandlingens analyse. Del 2 er ligeledes delt op i tre kapitler:

Kapitel 4 – Diskursteoriens grundlag, vil præsentere de grundlæggende præmisser, som afhandlingens teoretiske perspektiv (diskursteorien) er baseret på, samt vise, hvordan afhandlingens to teoretiske hovedinspirationskilder – Laclau og Mouffes diskursteori og Foucaults diskursanalyse – kan anvendes som kommensurable analysestrategier. Endvidere diskuterer kapitlet det særlige kritikbegreb, som diskursteorien stiller til rådighed for analysen.

Herefter vil *Kapitel 5 – Analysestrategi* præsentere, hvordan projektet henter teoretisk inspiration fra henholdsvis Laclau og Mouffes diskursteori og Foucaults diskursanalyse, ved at fremhæve de analysestrategier og centrale begreber, som benyttes i analysen. Kapitlet diskuterer endvidere to fravalgte perspektiver, som også kunne have været brugt til at undersøge afhandlingens forskningsspørgsmål. Dette for at præcisere styrken og begrænsningen ved det diskursteoretiske blik.

I *Kapitel 6 – Metodologi*, fremlægges de metodiske overvejelser, der ligger til grund for undersøgelsen. Dette gøres ved først at fremhæve retroduktion som den forskningsstrategi, der har været benyttet. Herefter beskrives valget af diskursiv dokumentanalyse som afhandlingens metodiske tilgang til analy-

sen. Kapitlet vil redegøre for, hvordan det empiriske arkiv er blevet konstrueret og analyseret, samt diskutere begrænsningerne ved afhandlingens materiale. Kapitlet afsluttes med en diskussion af, hvordan afhandlingens analysestrategiske og metodiske valg forpligter afhandlingen på et bestemt blik på forskningskvalitet.

Del 3 – Kampen om præmisserne for professionelt arbejde består af afhandlingens analytiske kapitler samt en afslutning. Først kommer fire tematisk opdelt kapitler, der skal besvare hvert sit forskningsspørgsmål (nr. 1-4). Herefter kommer et kapitel, som laver en tværgående analyse af de fire temaer for at besvare forskningsspørgsmål 5. I det sidste kapitel konkluderes på analysernes besvarelse af problemstillingen.

Kapitel 7 – Folkeskolens formål undersøger, hvordan der fra omkring årtusindeskiftet frem til i dag er udviklet et bestemt syn på, hvad folkeskolen skal. Et formål, som har betydning for samarbejde og professionelt arbejde, fordi det skaber præmissen for, hvad arbejdet skal rette sig imod. Kapitlet diagnosticerer en spænding mellem en 'samfundsøkonomisk diskurs' og en 'udviklende og fællesskabsorienteret diskurs', som skaber to grundlæggende forskellige blikke på skolens og de professionelles opgave.

I *Kapitel 8 – Vidensgrundlag* forholder analysen sig til den udvikling, synet på gyldig og brugbar viden har gennemgået i perioden. En udvikling, hvor evaluering og evidens i stigende grad vinder indpas som vidensformer, der skal 'anvendes' i det professionelle arbejde, hvilket står i modsætning til et perspektiv på vidensproduktion som noget, der skal tage højde for kontekst og kompleksitet. På den baggrund introduceres en distinktion mellem forståelsen af professionelt arbejde som 'instruktion' eller på 'refleksion'.

Kapitel 9 – Organisering og samarbejde forholder sig til de forestillinger om samarbejde, som artikuleres i skolepolitikken. Dette ved at sætte diskussionen om samarbejde i relation til forestillingerne om 'den gode organisering' af folkeskolen. Herigennem beskrives det, hvordan fleksibilitet og omstilling er blevet organiseringsidealer. Som en del af denne bevægelse fremkommer et ønske om samarbejde på tværs af faggrupper, som en metode til at bryde med 'silo-

tænkning', og i stedet skabe 'helhedsperspektiv' i det professionelle arbejde. Endvidere vises det, hvordan kravet om samarbejde skaber positioneringskampe mellem DLF og BUPL.

Herefter vil *Kapitel 10 – Styring og ledelse* beskrive, hvordan der kæmpes om at definere, hvad 'god ledelse' er. På den ene side står et syn på ledelse som noget, der er en profession i sig selv, hvorfor skoleledelse er det samme som ledelse i andre dele af den offentlige (eller private!) sektor. På den anden side står en opfattelse af ledelse som noget, der forudsætter, at der deles professionsbaggrund med dem, som skal ledes, hvorfor skoleledelse (og SFO-ledelse) bliver en unik disciplin, som ikke kan sidestilles med ledelse i andre dele af den offentlige sektor.

Med afsæt i de fire foregående tematiske analyser, vil *Kapitel 11 – Neoliberal styring af det professionelle arbejde* diskutere, hvordan der på tværs af temaerne fremkommer en problematisering af det professionelle arbejde, som imødekommes med indførelsen af en særlig styringsdynamik. Kapitlet viser, hvordan beskrivelserne af neoliberal styring kan være anvendelige til at indfange den styring, som de professionelle underlægges, og som skaber strukturelle vilkår for deres professionaliseringsbetingelser.

Afslutningsvist skal *Kapitel 12 – Konklusion* konkludere på afhandlingens besvarelse af problemformuleringen samt eksplicitere, hvordan afhandlingen kan bidrage til forskningen i offentlig styring og professioner.

Kapitel 2 – Forundersøgelse

Afhandlingsarbejdet blev indledt med en forundersøgelse af skoleorganiseringen i en dansk kommune, kaldet Kommunen, som i 2012 vedtog en skolestrategi, der blandt andet indeholdt en formalisering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Kapitlet vil beskrive de argumenter, som begrundet institutionaliseringen af samarbejdet, for derigennem at underbygge afhandlingens problematisering.

Kapitlet vil kort beskrive, hvordan lærer-pædagog-samarbejdet har en længere historie bag sig. Dette gøres for at påvise den pointe, at selve ideen om samarbejde mellem de to professioner ikke er ny, men at samarbejdet i dag til gengæld indskrives i ny forståelse af det professionelle arbejde. Derefter fremhæves det, hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger i Kommunen baserer sig på to forskellige professionsopfattelser, som gør samarbejdet svært.

I forhold til dette spørgsmål beskrives, hvordan samarbejdet kobles til en dagsorden om at skabe mere læring hos eleverne – et formål, som begrundes ud fra en stigende konkurrence med udenlandske skolesystemer og medfører, at relationen mellem skole og SFO skal tænkes på ny. Endvidere påpeges det, at læringsfokuseringen skaber en ny forståelse af, hvordan man kan skabe viden om skolens resultater. På den baggrund samles afslutningsvist op med en problematisering af, at forandringer i professionsvilkårene ikke diskuteres i Kommunen.

Metodisk ekskurs

Fordi forundersøgelsen beskrives som en del af indledningen, laves først en kort ekskurs omkring nogle grundlæggende metodiske overvejelser.

Forundersøgelsen har været en vigtig del af afhandlingens forskningsdesign (som præsenteres i Kapitel 6). Dette ved at skabe mulighed for at producere indsigt i den kompleksitet, der følger med kravet om samarbejde. Min baggrund forud for ph.d.-arbejdet er ikke formet af en pædagogisk eller didaktisk uddannelse, men af studier af betingelser for – og kompleksitet i kravene til – politisk styring af den offentlige sektor (Kampmann, N. & Kerrn-Jespersen 2009; Kampmann, N. 2010). Derfor har det været vigtigt for mig at udvikle en fornemmelse for folkeskolen som specifikt velfærdsområde, som kunne danne grundlag for at skabe afhandlingens problematisering.

Forundersøgelsen som minicase

Intentionen med forundersøgelsen er ikke, at den skal være et 'forklarende' casestudie, men et 'problematiserende' casestudium, forstået således, at den skulle bidrage til at formulere spørgsmål og opmærksomheder, der kunne belyses gennem afhandlingens egentlige analyser (som finder sted på nationalt niveau). Selvom forundersøgelsen herved er tænkt mere beskedent, så har der alligevel været skelet til casestudielitteraturen. Ifølge Howarth (2005b) er case-studier et oplagt forskningsdesign for diskursanalyser, idet de blandt andet giver god mulighed for at kontekstualisere problemstillingen.

Kommunen var en velegnet case til dette formål, fordi den havde udviklet en skolestrategi, der var tænkt som en reorganisering af skoledagens strukturering, og som led heri skabte et krav om samarbejde mellem lærere og pædagoger i indskolingsklasserne (Skolestrategien)⁸. Herudover har Kommunen en lang og indgroet politisk kultur baseret på værdier omkring nærdemokrati og samarbejde (Vision for kommunen 2003; Kommunestrategi 2008, Politik for borgerinddragelse 2012; Kommunestrategi 2012), og udvalgt folkeskolen som én af tre kommunale mærkesager (Kommunestrategi 2008, 4). Det betyder, at skolen både har stor politisk opmærksomhed, og at man i kommunen prioriterer området højt økonomisk.

⁸ Af hensyn til anonymiseringen af Kommunen, findes alle henvisninger i dette kapitel kun på bilag 1, som vedlægges til bedømmelsesudvalget (lukket del af afhandlingen).

På den baggrund var den indledende tanke, at der i Kommunen var en række præmisser til stede, som ville betyde, at samarbejdet her burde foregå så optimalt som muligt. Derfor var intentionen, at der ville være tale om en 'least likely' kritisk case på samarbejdsproblemer, ud fra logikken: Hvis samarbejdet er problematisk her, så må man formode, at det vil være problematisk mange andre steder. Denne opfattelse havde afsæt i Flyvbjergs definition på en kritisk case som en case, der tillader logiske slutninger fra det specifikke til det generelle, via logikken: *"If this is (not) valid for this case, then it applies to all (no) cases"* (Flyvbjerg 2006, 230).

Som det pointeres af Flyvbjerg, kan man ikke vide, om de antagelser, der ligger til grund for udvælgelsen af sin case, også efterfølgende er dem, man kan argumentere ud fra. Som eksempel beskriver han i sit eget studie af rationalitet og magt i byudvikling og planlægning i Ålborg, hvordan hans casestudium tog udgangspunkt i en forestilling om, at casen var en kritisk case. Undervejs i forskningsprocessen blev det imidlertid klart, at der ikke var tale om en kritisk, men en ekstrem case (Flyvbjerg 1991). Et tilsvarende skift er sket for forundersøgelsen⁹. Et skift, som ikke blot handler om at opnå indsigt i skolepolitikken (parallelt til Flyvbjergs beskrivelse), men i lige så høj grad er en konsekvens af arbejdet med løbende at udvikle problemstillingen. Som fremhævet i Prologen har problemstillingen ændret karakter fra fokus på innovation til fokus på professionsbetingelser.

Hvis man skal forsøge at følge Flyvbjergs kategorisering af forskellige former for casestudier, er der i den henseende tale om en ekstrem case, fordi Kom-

⁹ Skiftet i min opfattelse af casestudiets karakter og dermed funktion bekræfter, efter min mening, Flyvbjergs argument om, at casestudier er mindre biased i forhold til forskerens forforståelser end andre metoder. Flyvbjergs argument er, at casestudier oftere end andre metoder reelt sætter forforståelser på spil på en måde, så forskeren kan 'blive overrasket' af det empiriske materiale og ændre opfattelse undervejs i sin forskningsproces (Flyvbjerg 2006). Som konkret eksempel kan nævnes, hvordan jeg indledningsvist havde en opfattelse af, at evalueringer, virksomhedsrapporter, strategier osv. ville blive opfattet som krævende, men meningsløse arbejdsopgaver, som lederne *skal* bruge deres tid på. En forforståelse, som blandt andet hang sammen med mit tidligere arbejde med tillid og ledelse som et konstruktivt alternativ til ledelse baseret på kontrol og dokumentation (Kampmann, N. & Thygesen 2012; Thygesen & Kampmann, N. 2013). Denne antagelse blev dog revideret undervejs, fordi flere af lederne pegede på, hvordan netop virksomhedsplaner ikke behøver at være 'meningsløst' bureaukrati, men kan skabe et rum for refleksion samt være med til at synliggøre nogle af de mange aktiviteter, som laves på skolerne, og som ellers ville foregå i 'usynlighed'.

munens skolestrategi (som var udviklet to år før skolereformen) på mange punkter er parallel til den måde, skolens organisering tænkes i skolereformen. Det er en ekstrem case i den forstand, at det er et meget klart eksempel på, at grænsen mellem skole og fritid, mellem lærer og pædagog eller mellem 'klasseværelse' og SFO bliver mere flydende. Hvorvidt antagelsen om, at Kommunen også rent faktisk er et godt eksempel på styringslogikkerne, anses som et performativt spørgsmål. Med dette menes, at den senere analyse ikke skal be- eller afkræfte, om det nu forholder sig således. Derimod skal forundersøgelsen vurderes på, om den formår at skabe grundlag for en relevant problematisering og en interessant analyse.

Empiriske kilder

Forundersøgelsens empiriske materiale er en blanding af dokumenter og interviews.

Dokumenter har været brugt til at give indsigt i Kommunens selvbeskrivelse og strategi. På Kommunens hjemmeside er alle offentligt tilgængelige strategier og politikker, som omhandler skoleforvaltningen eller kommunen som helhed blevet indsamlet. Endvidere har konsulenter i forvaltningen stillet arbejdsrapporter og interne notater i forbindelse med udarbejdelsen af skolestrategien til rådighed for afhandlingsarbejdet. Derudover er der på skoleniveau indsamlet virksomhedsplaner, fordi disse blandt andet giver indsigt skolernes formelle selvbeskrivelser af deres arbejde med lærer-pædagog-samarbejde.

Disse dokumenter er suppleret med interviewmateriale, der har skullet give indblik i praktikernes refleksion. I projektets optik er interviewene ikke at opfatte som en umedieret adgang til praksis og kan ikke give et billede af, 'hvordan der faktisk arbejdes sammen'¹⁰. Derimod har intentionen været at få ind-

¹⁰ Derfor har jeg ikke, som fx Dyrberg m.fl. (2000b) foreslår, fundet det nødvendigt at sammenholde interviews med observationer. For mig risikere forestillingen om, at man bør kombinere interviews og observation at have i en realistisk videnskabsposition, hvor observationsstudierne får status af et tjek af, om interviewpersonerne nu taler sandt. En position, som jeg mener, Dyrberg m.fl. er tæt på, når de skriver: "Hvis det er muligt, vil det derfor ofte være en god ide at kombinere med observationsstudier. På den måde får observationsstudier karakter af kontrol med de interviewedes udsagn: har de givet beskrivelser, som vi selv kan genkende i den givne sammenhang?" (Ibid., 331). Hermed ikke sagt, at det ikke kan være interessant at kombinere de to metoder, men da erken-

sigt i, hvordan respondenterne tænkte om – og ikke mindst problematiserede – skoleorganisering og lærer-pædagog-samarbejde. Endvidere har interviewene skullet give indsigt i, hvordan der blev tænkt styring, organisering og samarbejde, fra forskellige perspektiver i Kommunen. For at få blik for denne 'bredde', er medarbejdere i såvel Kommunens skoleforvaltning som fra Kommunens fire folkeskoler blevet interviewet.

Grundet forvaltningens beskedne størrelse har det været muligt at tale med alle relevante involverede, hvilket vil sige: direktøren for forvaltningen, chefen for skoleområdet samt de fire konsulenter, der arbejdede med udviklingen af skolestrategien. Disse er blevet interviewet en enkelt gang hver. Interviewene har fokus på arbejdet med at udvikle skolestrategien, og på den baggrund kan disse interviews give indsigt i rationalerne bag den måde, man fra forvaltningens side søger at organisere og styre Kommunes skolevæsen.

På Kommunens fire folkeskoler har det været anderledes. Det var ikke alle, der havde tid og lyst, hvorfor der blev lavet interviews på tre skoler. På hver skole blev skolelederen, indskolingslederen og SFO-ledere interviewet. På den ene skole blev der endvidere lavet interview med to lærere og to pædagoger. Dette valg af respondenter er et udtryk for det *indledende* fokus på ledelse af samarbejde, *frem for det endelige* fokus på professionaliseringsbetingelser hos lærere og pædagoger.

Interviewprocessen blev tilrettelagt som en proces over to omgange, således at første havde fokus på mere overordnede og brede spørgsmål om, hvordan de interviewede så udfordringerne for skoleledelse, og hvad den nye skolestrategi betød for måden at være skoleleder. Anden interviewrunde blev foretaget ca. 3/4 år senere og var fokuseret på lærer-pædagog-samarbejdet og på, hvordan interviewpersonerne så muligheder og udfordringer i dette samarbejde.

Det omfattende materiale var oprindeligt tiltænkt at skulle bruges til et selvstændigt analysekapitel om, hvordan lederne forholdt sig til udfordringer i forbindelse med at skulle lede lærer-pædagog-samarbejdet. Men fordi afhandlin-

delsesinteressen ligger i at undersøge praktikernes refleksion, synes en kombination med observationsstudier ikke at være givende.

gens problemstilling har udviklet sig undervejs i afhandlingsarbejdet, blev forundersøgelsens funktion redefineret, og materialet brugt anderledes. Det betyder, at der er et mere snævert fokus (end den oprindelige intention) på især forvaltningsdirektøren, skolechefen og skolestrategien som kilder til at indfange de forvaltningspolitiske rationaler for at indføre et formelt krav om lærer-pædagog-samarbejde.

Refleksioner omkring interviewteknik

Litteraturen omkring interviewmetoder er stor. Formen på interview kan variere fra stramt strukturerede interviews, der skal være en del af en surveyundersøgelse, til løst strukturerede og dybdegående livshistorie-interviews (Kvale & Brinkman 2009, 179; Silverman 2001, 86).

I denne vifte af tilgange må man som diskursteoretiker finde sin egen vej, fordi der ikke findes nogen specielt udviklet diskurs-interviewteknik (Dyrberg m.fl. 2000b, 330). Man må derfor, også her, gå refleksivt til værks. I forlængelse af en sådan tanke understreger Kvale og Brinkman (2009), at interviewmetoden er at betegne som et håndværk, hvor man ikke kan lave rigide beskrivelser af, hvordan man gør. Man må i stedet arbejde på at dygtiggøre sig via refleksion, metodisk indsigt og en løbende fortolkning af, hvad der er på spil.

For at få indsigt i interviewpersonernes refleksioner og problematiseringer har det været vigtigt, at de på forhånd kendte projektets forskningsinteresser. Forud for hvert interview har respondenterne derfor modtaget en mail med en kort beskrivelse af projektet samt tre temaer, som interviewet skulle handle om. Dette er gjort, for at give interviewpersonerne mulighed for at forberede, hvad de syntes, var vigtigt inden for de tre temaer. Herudover er respondenterne blevet gjort opmærksomme på, at de på ethvert tidspunkt kunne sige til (også efterfølgende på mail), hvis de sagde eller havde sagt noget, som de gerne ville have skulle være fortroligt. Ingen har gjort brug af dette.

Der er arbejdet ud fra en semistruktureret interviewguide (Kvale 1998), som har gjort det muligt at forfølge de perspektiver, som respondenterne har bragt

på banen. Dette fordi: ”*Stramme, strukturerede, simple eller prædefinerede metoder vil komme til kort, hvis den virkelighed, der skal fanges, ikke er tilsvarende klar, stram og simpel.*” (Staunæs & Søndergård 2006, 53).

Følger man litteraturen, anbefales det at stille korte og præcise spørgsmål (Torfing m.fl. 1999, Kvale & Brinkman 2009, 54). Jeg har dog benyttet mig af en anden spørgeteknik. Jeg har arbejdet med en eksplicit fortolkende tilgang, hvor jeg løbende i interviewene forsøgte at ’teste’ mine forståelser ved at stille spørgsmål som, ’forstår jeg dig rigtigt, når du siger xx, og hænger det sammen med yy’. Denne tilgang kan problematiseres som en form for ledende spørgsmål. Omvendt er mit argument, at den diskursive tilgang kan blive usolidarisk med interviewpersonerne, hvis man ikke arbejder med en eksplicit fortolkende tilgang. Hvis man ’bare’ stiller åbne (korte) spørgsmål, lader den interviewede svare og kommer hjem med den ’rene empiri’ på bånd, kan man derefter analysere, uden at de interviewede har nogen form for mulighed for at ’svare igen’ på, om de fortolkninger, man laver, også retfærdiggør deres opfattelser.

Derimod har den eksplicit fortolkende tilgang gjort det muligt, at interviewpersonerne har kunnet irttesætte mine hypoteser. Det er min klare opfattelse, at frem for at føre til ledende spørgsmål har det givet en mulighed for at sige fra over for fortolkninger, som respondenterne ikke var enig i. Man kan heroverfor indvende, at min spørgeteknik har styret interviewpersonens tanker i bestemte retninger. På den anden side er interviewet netop kendetegnet ved at være en struktureret samtale, hvor interviewerens er på jagt efter en bestemt viden, og hvor den interviewede derfor ’styres’ i forhold til, hvad der skal tales om. (Kvale & Brinkmann 2009, 33).

Det udfordrende samarbejde

Dette afsnit vil beskrive, hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger i Kommunen dels fremhæves som udfordrende, dels gøres til et element i en bestræbelse på at skabe mere læring i og reorganisering af skolen (og relationen til SFO’en). Afsnittet vil dog starte med en præsentation af den historiske

udvikling i samarbejdet mellem lærere og pædagoger for at pointere, at samarbejde mellem disse to faggrupper ikke i sig selv er nyt. Hvad der dog er nyt, er formen og institutionaliseringen af samarbejdet.

Samarbejdet er ikke nyt

Selvom skolestrategien blev introduceret som nytænkende (hvilket den også er på flere områder), så er ønsket om samarbejdet mellem lærere og pædagoger i sig selv ikke nyt. Tilbage i 1988 oprettede Kommunen SFO'er og skabte derved samarbejdsflader mellem lærere og pædagoger.

I forhold til dette fortæller en SFO-leder, som har været ansat i Kommunen siden 1980'erne og aktiv i den lokale afdeling af BUPL, hvordan pasningen af børnene efter skoletid tilbage i 1980'erne fandt sted i skolefritidshjem. Da de blev erstattet af SFO'er skabte det: *"... meget oprør og protester og lange strækmarcher og alle var tossede over det, men det var mere af navn end af gavn. Der skete ikke noget – det var det samme. Så folk blev ved med at holde den fritidshjemstanke.* (SFO-leder Anne, 6:47)¹¹. I SFO-lederens optik rykkede overgangen fra fritidshjem og skolefritidshjem til SFO ikke på den skarpe opdeling mellem undervisningstid og fritid og (især skolens) antagelse om, at lærere skaber 'læring', mens pædagoger sørger for 'udvikling'.

Omkring årtusindeskiftet begynder der at ske en kvalitativ ændring, idet der kommer større opmærksomhed mod: *"... at pædagogerne skal ind og være lidt mere med i undervisningen. Så det sker faktisk først i 2002 her, da vi begynder at snakke om 'En skole på vej' i [Kommunen]"*. (Ibid., 6:55). 'En skole på vej' var et udviklingsprojekt, som i samarbejde med UVM blev afprøvet i en række kommuner rundt i Danmark. I Kommunen indebar projektet blandt andet, at man organiserede relationen mellem skole og SFO ud fra ideen om 'ét klassespør = én SFO-afdeling', hvilket skolestrategiens indskolingsstruktur også er organiseret efter (Skolekonsulent Else, 14:30). Endvidere blev 'En skole på vej' afsat for

¹¹ Jeg har valgt ikke at transskribere ordret, men tilladt mig (i så begrænset omfang som muligt) at tilrette citaterne fra tale- til skriftsprog, for at gøre dem mere læsevenlige. (se Kvale 1998, for en udfoldet metodisk diskussion af dette). Tidsangivelsen henviser til det tidspunkt i interviewet, hvor det pågældende citat ligger, således at man kan gå tilbage til det oprindelige materiale og selv høre, hvordan sætningerne blev formuleret.

en ny type diskussion om – eller måske snarere opmærksomhed på – hvad pædagogernes bidrag var. En diskussion som synliggjorde: *”... at der jo faktisk er nogle ressourcer, der er jo faktisk nogle pædagoger, som er fuldtidsansatte, som er ansat på skolen, altså er [på] skolen faktisk, ikke. Og der finder man så ud af at, jamen ... de skal ind og deltage på en eller anden måde.”* (Ibid., 7:45).

Pædagogerne skulle derfor ’ind’ i skolen ved at lægge en del af deres arbejdstid der. Typisk 4-6 timer om ugen. En opgave, som gav anledning til meget forskellige reaktioner hos pædagogerne. Mens nogle syntes, det var spændende med en ny opgave, var andre mere skeptiske eller ligefrem nervøse. Dette kunne imidlertid – i hvert fald til dels – løses ad frivillighedens vej, da kravet var, at SFO’en skulle levere et bestemt antal timer ind i skolen, men havde frihed til at fordele timerne ’skævt’ i forhold til personalet, således at nogle bidrog med flere timer end andre. (SFO-leder Anne, 9:05).

Selv om man på denne måde skabte forøgede kontaktflader mellem lærerene og pædagogerne, var der ikke tale om en bevægelse mod en yderligere ’institutionel’ integration mellem skole og SFO, for: *”Man landede på en aftale om, at hver [SFO] forbliver selvstændig. Altså for eksempel havde den her skole, det var jo så to skoler og fire selvstændige SFO’er med fire SFO-ledere og fire souschefer.”* (Ibid., 8:15). Brobygningen mellem skole og SFO var i gang, men ud fra en forståelse af, at skole og SFO var to forskellige institutioner, med forskellig ledelse og forskellige ’sociale spilleregler’.

Denne organisering blev udfordret og problematiseret af KL, der lavede en analyse af Kommunens skole- og SFO-indsats, som pegede på, at SFO’erne ikke kunne synliggøre deres aktiviteter på tilstrækkelig vis. Skolekonsulenten i forvaltningen beskrev analysen således: *”KL-analysen blev den kaldt, og den viste ... at der var en hel masse tid i vores SFO’er, som der ikke kunne fortælles hvad det var vi brugte den til. Det er den udgave jeg har af det, nogle andre ville sige, der var da godt nok meget spildtid i det SFO, som ikke blev brugt på børn. ... Som respons på analysen, blev det diskuteret i kommunen hvordan man bedre kunne udnytte den voksen-tid man havde.”* (Skolekonsulent Else, 14:30)

Diskussionerne omkring, hvordan man brugte ’voksen-tiden’ bedst muligt, blev til dels en modningsproces i forhold til det efterfølgende strategiarbejde og var samtidig med til at sætte fokus på at ’skabe helhed i børnenes liv’

(Ibid., 4:00). En proces, som man ifølge forvaltningsdirektøren endnu ikke er færdig med. Som eksempel fremhæver hun, hvordan man i forhold til børn i problemer stadig har:

"... to arenaer, hvor vi holder øje med, hvordan de har det. Kunne vi bringe det tættere sammen, så der var en gruppe medarbejdere omkring en børnegruppe ... så vi kom et skridt tættere på børnene i virkeligheden, end vi måske magter at gøre med en klasselærerfunktion alene? Det er ingen kritik af det, der foregår, for jeg er sikker på, at folk står rigtig meget på tær, men jeg er nogle gange optaget af, om det er en rigtig anvendelse af ressourcerne, at vi både har en kontaktflade i SFO'en og i skolen? Og at de i noget omfang kører som selvstændige systemer, med hver deres dialog med forældre og så videre. Nogle steder kører de det samme, men for mig som forælder, ville det give meget mere mening, at jeg havde én kontaktperson, og når jeg skulle have feedback på, hvordan mit barn havde det, så fik jeg feedback på alt, hvad der foregik i barnets liv, som var styret af skolen, eller af skolen og klubben, eller skolen og SFO'en, eller hvad det nu var." (Forvaltningsdirektør, 40:00)

Det problematiseres her, at skolen og SFO'en har fungeret som to selvstændige systemer i stedet for ét samlet system, som 'anvender ressourcerne rigtigt'. På denne måde skabes også på dette punkt ønsket om et brud med den klassiske opdeling mellem skole og SFO. Et brud, som skal ske med henblik på øget fleksibilitet og optimeret ressourceanvendelse – ved at skabe 'helhedsindsatser'. Denne logik fremhæves også af skolekonsulenten, som forklarer:

"Vi lavede den her indskolingsstruktur, som handlede om, at pædagogerne kommer med i undervisningen, og man faktisk går ind og ser på barnet som det gennemgående i skoledagen, og ikke et skolespor og et SFO-spor, men at det netop skulle handle om, at de voksne skulle kunne gå på tværs og følge barnet, fordi barnet jo går på tværs. Og det så enormt godt ud på papiret, også organisatorisk og strukturelt og styringsmæssigt. Alt muligt var rigtig godt også fagpolitisk egentligt, ikke' ... Og det var der rigtig mange rigtig gode intentioner i." (Skolekonsulent Else, 4:30)

Med disse intentioner landede man på en formel struktur for lærer-pædagog-samarbejde, hvor der i 20 timer i børnehaveklassen og i 10 timer om ugen i 1.-3. klasse er en ekstra pædagog med inde i undervisningslokalet. Ud over at skabe mulighed for at være to voksne i undervisningen er strukturen også

tænkt som en måde at skabe kontinuitet mellem skole og SFO på. Om helhedstanken forklarer skolekonsulenten:

”Strukturen er tænkt sådan, at man starter ind i en klasse og ind i en SFO-afdeling sammen med sine pædagoger ... Så det er den samme pædagog, der følger én i undervisningen om dagen, to dage i ugen eller 10 timer om ugen, og så også er der om eftermiddagen i SFO’en, og samtidig har sin plads i sit lærerteam.” (Ibid., 10:33).

Konsulenten fortæller efterfølgende, at der i praksis er en masse vanskeligheder med at få strukturen til at passe, fordi nogle pædagoger er på deltid, der sker udskiftninger i personalet, eller antallet af klasser og SFO-spor ikke harmonerer (Ibid., 12:00). Ikke desto mindre er intentionen klar. Der skal mere samarbejde, og pædagogerne, der kommer ind i undervisningen, skal bygge bro mellem skolen og SFO.

Ud over at skulle skabe brobygning så var samarbejdet også en måde at imødekomme et krav om besparelser på. Men som skolechefen stolt fortæller, så imødekom man kravet på en ”smart måde”, således at man kunne forene mange dagsordner på én gang:

”Det, man gjorde, var, at man tog halvdelen af to lærer-timerne, altså de timer, hvor der var to lærere med i indskolingen, halvdelen af dem sparede vi væk, og så udvidede vi antal af undervisningstimer fra børnehaveklasse og første klasse til de her 20 lektioner og anden og tredje klasserne havde 21 og 23 lektioner, der havede vi dem alle sammen til 25 lektioner. Vi gik altså ind og sagde mere undervisning, og samtidig gik vi ind og sagde, at der i ti af timerne vil være to medarbejdere – både en lærer og en pædagog. På den måde kunne vi sikre at pædagogerne fik attraktive stillinger, så alle pædagogerne i SFO’erne havde fuldtidsstillinger, og så kunne vi sige: højt fagligt niveau også i SFO-delen; vi sparede 4 mio. kr.; vi fik flere pædagoger ind i skoletiden; det betød en reduktion på antal 2 lærer-timer, men der var faktisk flere voksne til stede samlet set i undervisningen. Det var til gengæld to faglige indblik på barnet, og det, har jeg hele tiden sagt, er en god ting. Jeg siger det også, hver gang jeg er sammen med lærere og skoleledere, som er læreruddannede: ’Det er bedre, og forskningen viser, at når både lærere og pædagoger er til stede i undervisning, er det bedre end to lærere’”. (Skolechef, 36:04).

Citatet giver i kondenseret form en fornemmelse af den kompleksitet, som ønsket om samarbejde mellem lærer og pædagoger er en del af, ved at det ty-

deliggør, hvordan samarbejdet er en måde at forholde sig til: Hvordan man bibeholder fuldtidsstillinger til pædagogerne; hvordan man skaber flere timer til elevernes undervisning; hvordan man skaber flere timer med tværprofessionelle undervisningskompetencer; og alt dette inden for rammen af et besparelseskraft, som skolechefen understreger, ikke var uvæsentlig i forhold til kommunens størrelse.

Denne korte historik skal i fremvisning en dobbelt pointe: *På den ene side* illustreres det at selvom mange i dag taler om tværprofessionelt samarbejde som et nyt fænomen, så bygger samarbejdet – i hvert fald i Kommunen – på en gradvis udvikling og institutionalisering af samarbejdet¹². Der er således ikke tale om en opgave der, kommer 'dumpe ned fra oven' (eller rettere fra skolestrategien) ud af den blå luft. *På den anden side* er pointen med den korte beskrivelse af de to nedslagspunkter mellem skolestrategien i 2012 og udviklingsprojektet 'En skole på vej' i 2002, at der alligevel er tale om et skifte i samarbejdsformen på tre centrale parametre: *For det første* gøres det til en opgave for alle pædagoger at bruge knap en tredjedel af deres tid i skolen. *For det andet* har man samlet ledelsesopgaven, således at SFO-ledere refererer til (og er en del af) skoleledelsen, og *for det tredje* ønsker man en langt mere 'integreret' relation mellem skolens undervisningsrum og SFO'ens 'fritidsrum'.

På denne baggrund blev forundersøgelsen et afsæt for at spørge til, hvordan samarbejdsdebatten har udviklet sig siden årtusindeskiftet, idet der indikeres et skifte i forestillingen om, hvad samarbejdet skal, og hvordan det skal organiseres.

Det svære samarbejde

Hos alle de respondenter jeg har talt med, har der været en opfattelse af, at samarbejdet er udfordrende, problematisk, svært eller besværligt. Problematikseringen af samarbejdet antager, som jeg ser det, hovedsageligt tre former.

¹² En tradition, som for øvrigt ikke er begrænset til skoleområdet, men som er en central del af Kommunens selvforståelse og politiske strategi (se Kommunalstrategien 2008, Politik for borgerinddragelse 2012, Kommunestrategi 2012).

For det første italesættes det, at der er stor forskel på pædagogers og læreres faglighed, hvilket kan give samarbejdsproblemer. En af de mest rammende beskrivelser af den generelle forståelse af de to professioners faglighed udtrykkes således:

”Man kan sige, at skolelærerne er trænet i deres didaktiske overvejelser. Det, som hele deres uddannelse går ud på, er hele tiden at være foran, og de, altså lærere, er jo også meget, meget målstyrede af deres års-, ja hvad hedder deres ... det, de skal nå, målene for hver enkelt, ikke. Og ja, de forskellige læringsmål, og det er jo ikke et valg, de har. De skal jo ... Det er en pædagog ikke vant til. Pædagogerne er vant til at lave nogle overordnede årsplaner, der handler om, at så er der en børnefest, så skal der være noget cirkus etc. ... pædagoger er mere vant til, jamen vi flytter os; 'hvor er barnet lige nu, eller gruppen, eller hvordan ser det hele ud?'. Det gør lærerne også i forhold til klassen, men ... de har jo også sendt en ugeplan hjem til mor og far, som jo også sidder derhjemme og holder øje, og som jo ikke kan forstå, hvorfor onsdagens program ikke bliver kørt af, når nu det stod der. Altså så på den måde så står de jo også hele tiden til måls for: 'gør jeg nu det, jeg har lovet, jeg vil gøre?', ikke. Så de kan ikke på samme måde som pædagogen sige 'puba, børnegruppen er lige et andet sted lige nu, så laver vi lige en social aktion, så de lige falder ned alle sammen', ikke. Det er jo der, jeg synes, pædagogen skal ind.” (SFO-leder Anne, 17:42)

Forskellene giver helt klart basis for faglige positioneringskampe og markeringer af, hvad der skal anerkendes. Dette udtrykkes flere steder gennem konstruktioner af vi/de-dikotomier. Som eksempel beskriver en lærer pædagoger på følgende måde:

”De er jo ikke ansat til at undervise. Og det er noget andet at undervise end at passe børn – altså, at sætte aktiviteter i gang. ... [de kan] bare igangsætte en aktivitet, en frivillig aktivitet, hvor man ikke skal sige til børnene; jamen nu skal I altså sådan og sådan. Og I skal lære det og det. Og hvad har I egentlig lært, hvad har I fået ud af det. Der er jo ikke så meget evaluering i [pædagogernes arbejde].” (Lærer Frida, 50:03).

Også blandt pædagogerne opleves forskellen på de to professioners faglighed. En forskel, som karakteriseres på følgende vis: *”Vi har stadig et stort fagligt skel og kultur på, hvordan vi ser på det enkelte barn. Og lærerne er lærere, og de tænker læring, og de tænker indlæring, og pædagogerne tænker omsorg og i den kode der. Så vi diskuterer i forskellige koder allerede fra starten af.” (Pædagog Georg, 13:55).*

Selvom der er to koder, som skal 'tune sig ind på hinanden', så er der bred enighed om, at det er svært at opnå ligeværdighed mellem de to professioner. Dette skyldes, at pædagogerne skal ind på lærernes domæne, hvilket kan være en stor udfordring. Som eksempel herpå fremhæver en af de erfarne skoleledere, at man må forstå, at: *"det for de forskellige professioner handler om at forstå hinanden og anerkende hinandens forskelligheder. Der kan lærere, og ledere såmænd også, være ret strenge. Jeg synes faktisk, lærerne er mere stride, end pædagogerne er. Altså i forhold til at anerkende, hvad de øvrige kan."* (Skoleleder Brit, 45:25).

Som beskrivelse af, hvorfor de to fagligheder (til tider) har svært ved at samarbejde, beskriver SFO-lederen Anne, at en af hendes medarbejdere brugte en metafor om at være et par, som er flyttet sammen i lærerens færdigindrettede lejlighed, og hvor pædagogen kun har fået lov til at tage sit tøj med. I forhold til denne beskrivelse siger hun:

"Det var simpelthen så godt et billede. For jeg tænkte, det kan alle forstå, det der med når to flytter sammen i den enes færdigetablerede lejlighed, og man får ikke lov til at have indfyldelse på rammen, for sådan er det her. Og så kan man ellers stå der med sin "okay, jamen her er jeg. Hvordan kan jeg så?" Og ikke, altså, og det sådan, det er et stærkt billede, synes jeg." (SFO-leder Anne, 40:55).

Et andet element, som besværliggør samarbejdet, er, at en række strukturelle vilkår er forskellige mellem de to faggrupper. For eksempel får de ikke det samme i løn, og de har heller ikke den samme tid til forberedelse af undervisningen (Skoleleder Dorthé, 15:45). Endvidere giver det også store udfordringer at finde tid til at forberede samarbejdet eller planlægge undervisningsforløbene. Som skolekonsulenten Else fremhæver, er det simpelthen et centralt spørgsmål: *"Hvornår folk skal mødes? Det taler de meget om, lærerne og pædagogerne"*. (Skolekonsulent Else, 12:50). Dette, fordi lærerne underviser midt på dagen, mens pædagogerne skal være i SFO'en om morgenen og om eftermiddagen. Derfor skal man enten være 'heldig' at finde ledige mellemtimer, eller også skal man tage en pædagog ud af SFO'en, hvorved bemanningen bliver dårligere. Alternativt kan man afholde aftenmøder, hvilket ikke er populært, fordi lærerene herved får en del 'spildtimer', fra deres undervisning slutter, til de igen skal være 'på arbejde' sidst på eftermiddagen.

Skolekonsulenten Else opsummerer derfor således: "... jeg tror, der var konsensus om, at der var nogle planlægningsmæssige forudsætninger [som er svære]. Derfor skal ledelsen turde gå forrest og tage teten på, at det praktisk kan lade sig gøre. Det betyder noget. Så man oplever en fornemmelse af ro, renlighed og regelmæssighed eller sådan, at det hele ikke bare sejler. Det er vigtigt, at der er nogle strukturer, [så man ved at] dér skal vi mødes, og der skal jeg arbejde, og der skal jeg være sammen med dem og dem og dem." (Ibid., 7.35).

For det tredje beskrives det også, hvordan samarbejdet er meget personbåret, hvilket samtidig betyder, at det bliver 'skrøbeligt'. Således fortæller skolekonsulenten Else (8:00) om, hvordan der er store forskelle på, hvordan samarbejdet fungerer på de forskellige skoler, såvel som internt på de enkelte skoler. En forståelse, som deles af skoleleder Dorte (9:15), der beskriver, hvordan en af hendes vigtigste opgaver som leder handler om at være opmærksom på medarbejdernes motivation. Endvidere fylder netop dette perspektiv meget i de uformelle samtaler jeg har haft med lederne før og efter de forskellige interviews.

Hvis man overordnet skal forholde sig til de problematiseringer af samarbejdet, som de professionelle rejser, blev samarbejdsudfordringer beskrevet på tre måder. For det første iagttages en *professionsudfordring*, hvor det fremhæves, at lærerne og pædagogerne har forskellige tilgange til at tænke forberedelse, planlægning eller (undervisnings-)forløb. Et perspektiv, som synes ekspliciteret omkring, hvordan faglighederne traditionelt har været forskellige. For det andet peges der på en *organiseringssudfordring*, der handler om, at det er svært at finde tidspunkter, hvor begge faggrupper kan være sammen om at forberede undervisningen. For når lærerne har tid til møder efter skoledag, skal pædagogerne være på SFO'en. For det tredje gøres samarbejdsproblemerne til en *individualiseret udfordring* ved at fokusere på de enkelte medarbejders vilje og evne til at indgå i samarbejde med hinanden.

Hver af disse tre grundproblematiseringer har uden tvivl indflydelse på, hvordan samarbejdet opfattes i de enkelte interaktioner. Men i forhold til afhand-

lingens problemstilling, var det især spørgsmålet om, hvad det er for en ramme, der skabes for samarbejdet, der vakte undren. En undren, som tog afsæt i beskrivelsen af skiftet mellem en fritidspædagogik og en skolepædagogik, hvilket gjorde mig interesseret i at undersøge, hvad det er for en faglighed, som det forventes, at de professionelle bringer med sig ind i samarbejdet. I relation hertil ville jeg også undersøge, hvad det er for et formål, som samarbejdet skal opfylde.

Samarbejde som én vej til læring

Samarbejde kan begrundes ud fra mange forskellige logikker, og hvis man lægger med på SFO-lederens karakteristik af et skifte fra en oprindelig fritidspædagogik til en skolepædagogik, så vil samarbejdet se væsentligt forskelligt ud, alt efter om det er den ene eller anden forståelse, som begrunder, 'hvad samarbejdet skal'.

I forhold til dette præsenteres intentionen med samarbejdet på følgende måde i strategien, under overskriften 'Samarbejde mellem faggrupper': *"I skolens daglige virke og dermed i barnets og den unges liv inddrages forskellige faggrupper med hver deres roller og opgaver. Fx skal samarbejdet og dialogen mellem pædagoger og lærere tilføre nye perspektiver og muligheder. Det er vigtigt, at barnets muligheder for at udvikle sig og lære er udgangspunkt og omdrejningspunkt i samarbejdet. I samarbejdet skal der være fokus på at skabe trivsel og sammenhæng mellem skoleliv og fritidsliv, således at læringsmiljøet understøttes hele dagen. Således skal man altså indgå i samarbejdet ved at tilbyde noget andet."* (Skolestrategien, 17).

På denne måde begrundes samarbejdet eksplicit i forhold til to intentioner: *Dels* ved at være med til at skabe 'noget andet', altså at samarbejde kan være med til at bryde med den traditionelle måde at tænke skole på, *dels* ved, at de 'nye perspektiver og muligheder' skal have fokus på at optimere læringsindsatsen. I forlængelse heraf fremhæves det endvidere at:

"... klassens lærere og pædagoger skal blandt andet have fokus på børnenes og de unges læring. Teamet er rammen for det samarbejde, som skal sikre sammenhæng i undervisningen samt fastholder og videreudvikler bedre muligheder for differentiering. Teamet skal tillige have en undersøgende og udviklende tilgang til undervisning. Alt sammen forhold, som vil kunne fastholde fokus på læring." (Skolestrategien, 18)

Ser man på de to citater, skabes der en relation mellem: 'samarbejde – forskellige fagligheder – nye perspektiver og muligheder – sammenhæng mellem skole og SFO – dagslangt læringsmiljø – sammenhæng i undervisningen – mulighed for differentiering – udvikling af undervisningen – fastholdelse af fokus på læring'. Herved dannes grundlaget for de to bevægelser, som jeg blev optaget af i mit arbejde med forundersøgelsen: *for det første* et meget stærkt læringsfokus, *for det andet* et fokus på 'at gøre noget nyt'.

Denne dobbelthed har konsekvenser for, hvordan man forstår lærernes og pædagogernes arbejde. I modsætning til 1980'ernes klare opdeling mellem skole og SFO beskrives begge dele som læringsrum med fokus på at stimulere børnene, således at de lærer endnu mere. Fordi både skole og SFO konstrueres som læringsrum, skabes der samtidig nye muligheder for at indrette 'den samlede institutionsdag' mere fleksibelt. Et godt eksempel på dette præsenteres af forvaltningsdirektøren:

"Altså, min drøm kunne være at skabe et rum midt på dagen, hvor der var ordentlig tid. Børn skal spise på tyve minutter – hvorfor skal de det? De langsomme spisere, de er optagede af, at de skal ud at lege, og mere optagede af dem, der er færdige med at spise, end selv at få spist deres mad. Altså hvorfor kan vi ikke give børn en ro midt på dagen til at spise deres mad. De skal alligevel være der, de skal bare over i SFO'en, ikke. [Så kan man ikke] strække dagen ud og skabe nogle forskellige slags rum i løbet af dagen, som måske ikke laver den der store afstand mellem, hvad der er formel undervisning, og hvad der er fritid, men i virkeligheden bygge meget mere bro og udnytter de uformelle rum, der er i fritidsdelen til også at skabe læring på nogle andre præmisser." (Forvaltningsdirektør, 46:33)

På denne måde taler direktøren om at skabe mere fleksibilitet, således at man kan skabe mulighed for læring på nye præmisser. Et ønske, som er muliggjort af, at skolen og SFO'en konstrueres som to 'rum', der begge skal skabe læring, hvilket er interessant i forhold til præmisserne for professionelt arbejde. På den ene side begrundede skolechefen ønsket om tværprofessionelt samarbejde med, at det er positivt for børnenes læring, at der kommer to fagligheder i spil. På den anden side indikerer ovenstående citat, at disse fagligheder skal orienteres mod det samme mål (og derfor ikke være alt for forskellige).

Det fælles mål er at skabe læring gennem hele institutionsdagen, hvilket blev udfoldet på følgende vis af skolechefen, som fortalte, at han havde:

"... meldt kommunen ind i en ny forening, som er lavet på tværs af en hel del kommuner ... [Foreningen] har fokus på, hvad det er for en rolle, SFO, SFO-ledelse og SFO i det hele taget skal spille ind i hele udviklingen af folkeskolen. Hvordan gør vi i højere grad en del af SFO'en til en del af det læringsmiljø, som børnene skal være i? For vi skal nok ikke konkurrere med japanerne og koreanerne på arbejdstid, eller samlet uddannelsestid, for koreanerne de vedtog en lov om, at børn ikke måtte gå i skole efter kl. 22 om aftenen. Men for en folkeskole i Danmark, som nogle gange undrer sig over, at vi ligger PISA-mæssigt, som vi gør, er der måske ikke så meget at undre sig over, for den har nærmest karakter af at være en halvdagskole, der rask væk varer fra 8.00-12.00 for de mindste, [eller til] 13-14 stykker og så er skoledagen færdig. Vi skal ikke sammenligne os med at komme op i nærheden af kl. 22 om aftenen, men ... hvis ikke SFO'en og klublivet også forstås ind i tættere læringsforløb – ikke at man nødvendigvis skal tæske matematik, men at fritidspædagogikken er en saga blot – og laver målsætninger for pædagogisk arbejde og for læring af sociale og personlige kompetencer ... så kan vi ikke være med. Så er det lige meget med 85%-målsætningen¹³. Så bliver deres kompetencer ikke gode nok til at agere på det internationale arbejdsmarkedet." (Skolechef, 41:25).

Set i relation til den historiske kontekst for SFO'erne er der ikke tale om et blik på fritidspædagogikkens særlige rolle, men om en 'skolepædagogik', der skal noget helt bestemt, nemlig skabe et 'læringsmiljø'. Dette læringsmiljø begrundes ud fra et argument om, at det er afgørende for, at skolen kan klare sig i konkurrence med andre landes uddannelsessystemer. Denne forståelse af skolens og SFO'ens opgave blev også fremhævet af forvaltningsdirektøren, der fortalte følgende anekdote:

"Vi har jo nogle unikke muligheder [i Danmark]. Jeg kan huske, at jeg sad med direktøren for Danmarks Statistik, og så siger han, "vi har en konkurrencefordel, som ingen andre har. Alle vores børn går i dagsinstitutioner fra de er et år til de er fem år, og de går der hele dagen. Hvis vi udnytter det rum rigtigt til at udvikle deres kompetencer bedst muligt,

¹³ 85%-målsætningen er Kommunens målsætning for at 85% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Kommunestrategi 2012-2015, 5). På nationalt niveau er regeringens målsætning, at der er 95% af en årgang, der gennemfører en ungdomsuddannelse.

så kan vi virkelig, virkelig rykke". Det er jo rigtigt, men vi tænker aldrig sådan om det." (Forvaltningsdirektør, 47:25).

De to citater præsenterer en logik, som begrundes fokusering på læring og på at gøre SFO'en til en del af skolens læringsmiljø, ud fra en forståelse af, at Danmark er i en international konkurrence. En konkurrence, som kræver, at vi tænker læring og læringsrum på nye måder, hvis vi skal have mulighed for at klare os godt. Samtidig er citaterne eksempler på den kompleksitet, som hele tiden sættes i spil. På samme tid tales om skabelsen af læringsmiljø (bl.a. via en ny rolle til SFO'en), om international konkurrence og om behov for samarbejde og nytænkning. Denne kompleksitet dukkede op flere steder i forundersøgelsen, hvilket gjorde det svært at isolere klare grænser for, hvad der handler om samarbejde, og hvad der er andre dele af skolepolitikken. Derfor tager afhandlingens perspektiv på skolepolitikken udgangspunkt i, at der er tale om et konglomerat af bevægelser og rationaler, som fletter sig ind over hinanden i spil (som fx rationale om international konkurrence fletter ind over diskussionen om, hvilken rolle SFO'en bør have). Dette har haft den konsekvens, at den senere analyse først vil undersøge fire tematikker (som holdes adskilte for at kunne reducere den empiriske kompleksitet), for derefter at lave en tværgående analyse, som netop skal gøre det muligt at indfange skolepolitikken kompleksitet.

Et eksempel fra forundersøgelsen på, at det er svært at afgrænse samarbejdsproblematikken, er, at samarbejdsdiskussionen hang sammen med det mere generelle spørgsmål om, hvordan man organiserer skolen. I forhold til dette var der et tydeligt ønske om ikke bare at fortsætte med at organisere skolen, 'som man altid har gjort'. Derfor var det vigtigt for forvaltningsdirektøren, undervejs i processen med at udvikle skolestrategien:

"... at holde mig så åben, at jeg kan høre, hvad alle andre kunne drømme om. Fordi jeg kunne godt tænke mig at få nogle virksomhedsledere og nogle folk fra nogle helt andre arenaer ind til at mene noget om, hvordan skulle fremtidens skole se ud, hvis de skulle tegne den? For hvad er det for nogle tanker, vi efterspørger hos de unge mennesker, og hvordan skaber vi et miljø, der bedst muligt fremmer de kompetencer?" (Forvaltningsdirektør, 47:25 min).

Citatet rummer flere pointer på sin korte plads. *For det første* pointeringen af, at man skal tænke organiseringen af skolen på en ny måde ved 'at være helt åben' for forslag. En tanke, som også fremhæves af skolechefen, der understregede at 'sådan plejer det at være'-argumenterne ikke var legitime i strategidiskussionerne. *For det andet* udfordres forståelsen af, at de professionelle i skolen er eksperter i, hvordan man bør lave skole. Derimod rækkes hånden ud mod andre fagligheder og positioner for at få nye indspil. Og *for det tredje* fornemmes der en erhvervsorienteret orientering i forhold til, hvad det er for kompetencer skolen skal (søge at) producere. Et perspektiv, som hænger sammen med, at forvaltningsdirektøren anser 'virksomhedsledere' som interessante eksperter, der er relevante i en strategiproces.

Vendes tilbage til undringen omkring, hvad det er for en ramme, der skabes for samarbejdet, blev det i forundersøgelsen tydeligt, at samarbejdet er ét element i bestræbelsen på at skabe en anderledes organisering af skoledagen, som kan føre til en intensiveret læring hos eleverne. Dette rejste for mig flere spørgsmål. *For det første* et grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt denne bestræbelse også gælder for den nationale skolepolitik. *For det andet* hvad det i så fald betyder for den måde, som læreres og pædagogers professionalisme konstrueres, når de ikke skal være monoprofessionelle i 'egen' institution (skole eller SFO), men være tværprofessionelle, der skaber et læringsmiljø. *For det tredje* rejste denne problemstilling en bredere interesse i at forstå, hvordan forestillingen om 'den god skoleorganisering' ser ud. *For det fjerde* var det en overraskende observation, at ikke bare de professionelle selv, men i høj grad 'udefrakommende eksperter' (fx virksomhedsledere) gøres til relevante videnspersoner, som har en autoritativ stemme i debatten om folkeskolens indretning og formålsorientering mod 'læring'. Dette gjorde det interessant at undersøge, hvem der på nationalt niveau tilskrives 'ekspertstatus'.

Endelig blev der skabt en nysgerrighed omkring, hvad der egentlig menes med læring? Fx søger både fritidspædagogikken og skolepædagogikken at skabe læring hos børnene. Men ud fra meget forskellige opfattelser af, hvad læring er. Derfor gav dette spørgsmål anledning til videre undersøgelse.

Hvad forstås ved 'læring'?

I strategien er det et gennemgående fokus, på at læring kan måles og bliver målt via nationale test. Eksempelvis beskriver skolestrategien hvordan:

"Den seneste kvalitetsrapport fra 2011 beskriver, at [Kommunen] ligger i 'middel' eller 'lidt under middel' grupperingerne. Gennemgående viser resultaterne i danske, matematik, engelsk og fysik/ kemi, at de unge ligger under landsgennemsnittet i alle fag, når man korrigerer for socioøkonomiske faktorer." (Skolestrategien, 26).

Skolestrategien ekspliciterer flere gange, hvordan kommunen inden for forskellige fagområder klarer sig i forhold til landsgennemsnittet. Selvom kommunen på denne måde rangeres i forhold til andre, gør forvaltningsdirektøren, meget ud af at pointere, at det ikke er et fokuspunkt, hvordan man klarer sig i forhold andre. Derimod er ønsket, at Kommunen gradvist bliver bedre – målt i forhold til egne resultater. På trods af denne pointering fremkommer alligevel en vis ambivalens i forhold til muligheden for at sammenligne:

"Vi måler i forhold til os selv. Vores læsetest er en måde at måle i forhold til os selv på, men vi bruger de testsystemer, der er. Jeg er rigtig ked af, når vi ligger i bund på et eller andet, og jeg var meget tilfreds den anden dag, da der kom en [måling, hvor] vi borte til dem, der ikke lå mere end én karakter væk fra privatskolernes gennemsnit ... det er jo sådan mere i forhold til vores omdømme, hvad forældrene tænker om vores skolesystem. Når vi kigger på, om vi selv flytter os, er vi nødt til at måle os i forhold til os selv." (Forvaltningsdirektør, 22:50).

Uanset om man sammenligner med andres eller egne resultater, så er det interessant, at 'læringsresultater' har en form, som kan sammenlignes relativt nemt, fordi læringen kan dokumenteres eller testes. En forståelse, som ikke altid har været sådan. Alle de interviewede skoleledere fortæller, at de oplever et stigende krav om dokumentation. Men i modsætning til min forforståelse anses dette ikke som (entydigt) negativt, fordi det skaber et nyt rum for refleksion, samtidig med at det kan være med til at tydeliggøre det arbejde, som finder sted på skolerne. Eksempelvis fortæller en af lederne:

"Jeg vil egentlig hellere have [at bestyrelsen beder om dokumentation], for tidligere var det: 'nå ja, det er processer, og det [kan vi ikke måle]'. Jeg kan også godt lide, at de siger: 'jamen hvordan kan vi se det?' ... Vi skulle gerne kunne gå ud i klasserne og så se, at der

sker en ændring. Det kan være nemt, hvis det hedder bevægelse en time hver dag, så må man jo kunne se, at nogle bevæger sig. Den er egentlig ret enkel. Men når vi nu satser på naturfag, hvordan kan vi se det – ud over at de forhåbentlig skulle have bedre karakterer til afgangsprøverne, ikke? Det er jo interessant, det er jo smadderinteressant. Men jeg synes også, det er meget rimeligt egentligt, at der kan diskuteres skole med forældre og med skolebestyrelse og andre, og så siger man, hvad har vi af resultater.” (Skoleleder Britt, 37:52)

Citatet er udvalgt til at illustrere en pointe, som fremhæves af flere af respondenterne. Nemlig at der tidligere har været meget fokus på processer, som man har forholdt sig til ud fra kvalitative forståelser af læringsforløb. Men med brugen af forskellige test bliver læringen gjort kvantificeret og objektiviseret. Et tema, som ofte diskuteres ud fra et teknisk perspektiv (hvad kan vi måle, og hvordan?) fremfor ud fra et professionelt perspektiv (hvad betyder det for den professionelle faglighed, at indsætter i stigende grad skal dokumenteres og effektevalueres?). Et eksempel på, hvordan kravene om dokumentation diskuteres ud fra et ’teknisk perspektiv’, adresseres af en SFO-leder på følgende måde:

”Det første man møder hos både lærerne og pædagogerne, er: ’jamen vi kan jo ikke måle pædagogiske relationer og udvikling og sådan noget’. Min holdning er, at alt kan måles. Det er bare et spørgsmål, om vi kan finde noget at måle, som giver værdi, og som giver mening i forhold til udviklingen af det gode sted for børn at være? Så kan alt måles, vi kan sætte tal på alt, men det er et spørgsmål, om det er noget, der beriger os, eller om det er noget, der bedømmer os? ... som jeg sagde til dem, hvorfor ikke lave en undersøgelse af vores 3. klasser, når de går ud? Og så sige: ’jamen 95% af vores 3. klasse skal lægge mærke til det aftryk, vi har lavet på dem’.” (SFO-leder Charlie, 46:15).

Det interessante i citatet er, hvordan spørgsmålet om måling og dokumentation gøres til et spørgsmål om, hvorvidt man kan måle den pædagogiske (og didaktiske indsats) på en måde, som giver ’værdi’. Men det var slående, at ingen af respondenterne forholdt sig til, hvordan disse målinger skaber forandringer i selve præmisserne for det professionelle arbejde.

I forlængelse af forståelsen af læring som noget, der kan måles, fremhævede forvaltningsdirektøren strategien som et redskab til at prioritere, hvad der er

vigtigt, og hvad der ikke skal være i fokus, når man taler om læring. En opgave, som hun mener, det ofte er svært at få politikerne med på, fordi de gerne vil det hele. Derfor fremhæver hun, at noget af det, hun er mest stolt af, er:

”... dét at lave en strategi, hvor man tør prioritere og sige, der er noget, vi fokuserer på, og der er noget andet, vi ikke fokuserer på. Og ja, de kreative fag er rigtig vigtige, de er bare ikke i fokus mere. Og man tør tage den konflikt der, også med alle de mennesker, der har et stort hjerte i det, og sige, jamen vi forhindrer jer ikke i at gøre det, I gør i dag, der er bare ikke ekstra fokus på det. Det er nogle andre steder, vi vælger at lægge det ekstra fokus.” (Forvaltningsdirektør, 32:45).

Her tales læring frem gennem en distinktion mellem områder (de boglige), som er vigtigere end andre (de kreative). En observation, som var overraskende for mig, fordi skolestrategien samtidig er gennemsyret af ønsket om at få pædagogernes faglighed ind i skolen, hvilket i min forforståelse ville være et udtryk for, at man netop ønskede mere kreativitet ind i skolen og undervisningen.

Det er imidlertid tydeligt i materialet fra forundersøgelsen, at ’læring’ opfattes på flere måder. Ét alternativ til forvaltningsdirektørens forståelse beskrives af en SFO-leder, der mener, at man i skoletiden skal blive meget bedre til at udnytte SFO’ens lokaler, fx træværksted og køkken, fordi:

”... læring finder faktisk også sted, selvom du står i køkkenet og bager nogle boller eller i træværkstedet, når de går ind og saver og måler ud og gør ved. Hvis man kan tage den læring med ind [i skolen], så tror jeg, vi får fat på nogle af alle de drenge, som de siger, ”vi taber”, ikke. Fordi de vil godt eksperimentere lidt, ikke. Det er svært at eksperimentere, når du sidder inde i et rum med 24 andre. Bare du kommer til at bevæge dig lidt på en stol, så forstyrres man. Men altså der kan Søren og Hassan få rigtig meget ud af det ved at stå og save en klods og måle ud og prøve at skruet et hjul på. Der er super meget læring i det, ikke. Så det er et spørgsmål om at få et mere nuanceret læringsmiljø.” (SFO-leder Anne, 51:23).

Her italesættes, hvordan SFO-lokalerne (og den pædagogiske faglighed) kan bidrage ind i skolen, ved at skabe rammer, som fx kan samle de drenge op, som ’ellers tabes’ af skolesystemet. Dette gennem en forståelse af, at læring

(også) finder sted i de mere 'uformelle' læringsarenaer såsom kreative værksteder.

I forlængelse heraf fremhæves en tredje forståelse af læring af en anden SFO-leder, der lægger mere vægt på opgaven med at skabe 'formel læring', forstået som kompetencer, der kan beskrives eksplicit og evalueres. Derfor har han brugt meget tid på at diskutere formålet med SFO'en med personalet:

"Et af de begreber, jeg bruger, det kalder jeg dannelsesidealet. Jeg kunne godt tænke mig, at vi havde et dannelsesideal, som vi skaber i sammenhæng med skolen, fordi skolen har jo deres dannelsesideal i den forstand, at de godt kan definere, hvad et barn som udgangspunkt skal kunne, når det går ud af tredje. Og den tanke kunne jeg godt se i SFO'en, fordi, hvis du spørger en pædagog: 'hvad er det bedste ved et barn, der kommer fra børnehaven?'. [Så siger de]: 'Jamen det er et barn, der kan modtage en besked, det er et barn, der kan gå på toilettet selv, det er et barn der kan binde sine sko'. Det er dannelsesidealer dybest set.... Og det er jo ikke sådan, at alle børn de nødvendigvis skal op til en prøve så, men jeg kunne sagtens se prøveformatet hos os også. At man fik et diplom på at nu har du bestået SFO 0., nu har du bestået SFO 1.'" (SFO-leder Charlie, 10:40)

De to sidste citater viser, hvordan SFO-lederene – på trods af deres forskellige tilgange – begge tænker SFO'en og pædagogernes faglighed som tæt koblet til en læringsdagsorden. Således er citaterne udvalgt, fordi de sætter to forskellige syn på 'læring' på spidsen, men samtidig viser en generel pointe, som er fremkommet i forundersøgelsen: Pædagogernes opgave forstås som det at bidrage til at skabe læring. En forståelse, som brød med min forforståelse af, at pædagogernes faglighed netop var at kunne og ville noget andet end lærerne og 'skolen'.

På den baggrund har forundersøgelsen affødt en opmærksomhed på, at begrebet 'læring' dukkede op nærmest alle steder, både i strategien og i de interviews, som blev gennemført. Også når temaerne ikke handlede om samarbejde, men om alt muligt andet. Derfor blev der skabt en forståelse af, at jeg måtte undersøge såvel formålet med skolens arbejde som den måde, der skabes viden om dette arbejde på. For selvom alle respondenterne kobler sig til ideen om, at de skal arbejde med at skabe læring, så er der jo stor forskel på, om man opfatter læringsarbejde som noget, der foregår i skolekøkkenet, mens man bager boller, eller om læring finder sted ved at arbejde med forma-

liserede 'dannelsesidealer'. En forskel, som også har relation til, hvordan der skabes viden om det professionelle arbejde. Som skolelederen Britt beskriver, er der forskel på, om man tænker, at det professionelle arbejde handler om 'undefinerbare' processer, eller om det skal tage udgangspunkt i objektive og målbare indsatser som fx bevægelse én time om dagen. Den sidste tanke fylder helt klart mest hos de forvaltningsansatte, ligesom skolestrategien eksplicit referer til viden om, hvordan Kommunen klarer sig i forhold til andre på baggrund af de standardiserede nationale test. Herved blev igen affødt en optagethed af, hvorvidt dette billede også gør sig gældende for den nationale skolepolitik, og i givet fald, hvad det betyder for de professionelles professionaliseringsbetingelser.

Opsamling

Forundersøgelsen har pointeret, at selv om mange taler om samarbejde som et nyt fænomen, så har samarbejdet mellem lærere og pædagoger fundet sted i en længere periode. Men det, der er nyt (i hvert fald i Kommunen), er, at samarbejdet får en ny form. Dette ved at samarbejdet institutionaliseres, og ved at grænsen mellem skole og SFO gøres langt mere flydende end tidligere.

Endvidere er det blevet vist, at denne nye måde at skulle samarbejde på anses for svær, uanset om man spørger forvaltningsansatte, ledere eller lærere og pædagoger. Når det forklares, hvorfor det er svært, peges der på det individuelle, det organisatoriske eller det forskellige (professionsblikket) som årsag. Dette til trods vælger man politisk en strategi, som netop ønsker mere af dette 'besværlige samarbejde'. Derfor undersøger afhandlingen, hvordan det kan være, at man ønsker mere samarbejde, selvom 'alle' mener, det er besværligt. Og endvidere undersøges det, hvad den logik, som begrunder samarbejdet, betyder for de krav, der stilles til de professionelle?

Denne undersøgelse er interesseret i at forstå de strukturelle præmisser for samarbejdet. For eksempel er det jo *på den ene side* pædagogerne, der skal ind i en skolekontekst, som traditionelt har været lærernes domæne. *På den anden side* repræsenterer netop denne bevægelse en udfordring af lærernes traditio-

nelle monopol som faggruppe. Et andet eksempel, som forundersøgelsen har givet anledning til, er dobbeltheden i, at forvaltningen *på den ene side* ønsker, at de to professioner samarbejder, fordi de repræsenterer noget forskelligt (og derved kan skabe "Nye perspektiver og muligheder", som det hed i strategien), og *på den anden side* skal være med til at skabe det samme (ét langt læringsmiljø, som det blev fremhævet af forvaltningsdirektøren og skolechefen).

Forundersøgelsen har endvidere været med til at forme et perspektiv på samarbejdsdiskussionen som noget, der ikke entydigt kan afgrænses. Derimod undersøges udviklingen og forskydningerne i skolepolitikken inden for fire forskellige tematikker. Herved vil afhandlingen beskrive skolepolitikken som et konglomerat af tematikker, rationaliteter og teknologier, som påvirker og påvirkes af hinanden. Eksempelvis er spørgsmålet om, hvad folkeskolen skal, og hvordan den skal det, direkte og indirekte et fundament for, hvordan man kan beskrive præmisserne for samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Tilsvarende væves præmisserne for samarbejde og professionaliseringsbetingelser ind i spørgsmål om, hvordan man tænker 'den gode skoleorganisering', og hvordan man søger at skabe viden om arbejdet, der foregår heri.

I dette konglomerat af bevægelser efterlader forundersøgelsen dog et indtryk af, at nogle bevægelser har mere vægt eller gennemslagskraft end andre. Således er fokuseringen mod læring(seffekter) og ønsket om at bryde med det traditionelle for at skabe noget 'nyt og anderledes', to grundargumenter, som går igen i materialet.

Kapitel 3 – Afhandlingens positionering og forskningsbidrag

Dette kapitel ønsker at positionere afhandlingen inden for to forskningsfelter, der ligger til grund for undersøgelsen. Disse er 1) Forskning om styring af den offentlige sektor, og 2) Professionsforskning om udviklingen i vilkårene for professionelt velfærdsarbejde (professionaliseringsbetingelser). Kapitlet har to formål. *For det første* ønsker kapitlet at præsentere de forskningstraditioner, som projektet er informeret af. *For det andet* ønsker kapitlet at beskrive, hvori projektet ser sit videnskabelige bidrag.

Kapitlet er struktureret således, at *styringsforskningen* først behandles. Dette gennem en distinktion mellem to centrale traditioner på feltet. Den ene tradition, som kaldes 'konstruktiv forskning', har beskrevet, hvordan NPM og NPG er to styringsparadigmer, som former den offentlige styring. I forhold til afhandlingens problemstilling argumenteres der dog for, at denne tradition mangler blik for tre afgørende elementer, nemlig et konfliktperspektiv, et kontekstperspektiv og et kritikperspektiv. For at overkomme denne mangel har afhandlingen fundet inspiration i det, som kaldes den 'konstitutive position', som netop kan skabe blik for disse elementer.

Derefter behandles *professionsforskningen*. Her positioneres afhandlingen gennem en differentiering mellem forskningsperspektiver, som er optaget af at undersøge, om faggrupper har professionsstatus, og forskning, som er optaget af at undersøge professionaliseringsbetingelser. Gennem denne positionering bruges afsnittet endvidere til at introducere seks centrale kategorier, som bruges i analysen af professionaliseringsbetingelserne. Afsnittet afsluttes med en præsentation af centrale danske forskningsarbejder, som har behandlet læreres og pædagogers arbejdsvilkår.

På trods af deres lidt forskellige funktioner, så beskrives det i begge afsnit, hvordan afhandlingen søger at lave forskningsbidrag til begge traditioner.

Styringsforskning

Feltet omkring offentlig styring har både en lang historik og et bredt fokus, hvorfor man umuligt kan være 'i dialog' med hele feltet, men aktivt må udvælge, hvilke dele af feltet man inspireres af – og ønsker at bidrage til. I det følgende bliver der optegnet to positioner, som på hver deres måde har inspireret til at forme projektet.

De to positioner udgøres af en 'konstruktiv' tilgang til studiet af offentlig styring, hvor fokus er på spørgsmål som, 'hvordan kan vi organisere den offentlige sektor, så den bliver endnu mere effektiv i sin opgaveløsning?'. Heroverfor står en 'konstitutiv' position, der har fokus på at undersøge de konstitutive konsekvenser af måden, vi indretter den offentlige sektor på. Denne position har fokus på at undersøge de historiske betingelser for, at styring og organisering tænkes (og udøves) på bestemte måder.

Den konstruktive position

Det, som i afhandlingen positioneres som det konstruktive perspektiv, er kendetegnet ved ikke blot at analysere styringstendenser, men tillige at søge at påvirke (eller ligefrem optimere) disse tendenser (som eksemplarisk eksempel, se Bøgh Andersen m.fl. 2012)¹⁴. I dette perspektiv fremhæves det for eksempel: "... at offentlige ledere skal tage **ansvar** og være **resultatorienterede** og hele tiden overveje, hvordan styringsprocessen kan **optimeres** gennem skabelse af en **øget fleksibilitet** og anvendelse af **nye styringsformer**" (Torfing 2012a, 15 – original fremhævning). Det interessante i citatet er, at ledelse og styring gøres til substantielt. (God) ledelse og styring kan defineres, effektevalueres og forbedres. På den måde er der tale om et konstruktivt perspektiv, fordi der søges en viden, som kan bruges til at informere praksis om bedre organiserings- og ledelsesmåder.

¹⁴ Et andet tilsvarende eksempel er det ambitiøst anlagt forskningscenter Roskilde School of Governance, der præsenterer formålet med sine aktiviteter således: "*The Roskilde School of Governance seeks to advance research excellence, top-rate education and engaged policy advice.*" Se mere på centrets hjemmeside: www.ruc.dk/forskning/forskningscentre/rsg. Set 1. November 2015

Forskningstraditionen har siden starten af 1990'erne beskrevet offentlig styring i relation til betegnelsen New Public Management, som Hood (1991) introducerer som samlebetegnelse for en række reformer i den offentlige sektor. Disse reformer anses ikke som en del af en samlet 'masterplan', og NPM dækker ikke over én udvikling, men er et forsøg på at begrebsliggøre en række forskelligartede udviklingstendenser. Disse udviklingstendenser kan samles i to spor. *Det ene spor*, som omhandler administrative reformer, hvori der sker en decentralisering af ledelsesansvar, øget brug af målstyring, samt output- og resultatfokus. *Det andet spor* handler om institutionelle reformer, der medfører en opsplittning af den offentlige sektor i mindre resultatenheder, en intern konkurrence gennem adskillelse af bestiller og udfører af offentlige opgaver og en udlicitering af offentlige opgaver til private virksomheder med en stigende markedsliggørelse til følge.

Denne forandring af styringen og organiseringen af den offentlige sektor bygger ifølge Hood på en kobling mellem to forskellige logikker, hvilket han beskriver således:

*“The new institutional economics movement helped to generate a set of administrative reform doctrines built on ideas of **contestability, user choice, transparency** and close concentration on **incentive structures**. The other partner in the 'marriage' was the latest of a set of successive waves of scientific management movement ... based on the ideas of '**professional management**' expertise as **portable, paramount** over technical expertise, requiring high **discretionary power** to achieve results ('free to manage') and **central and indispensable** to better organizational performance, through the development of appropriate cultures and the active measurement and adjustment of organizational outputs”* (Hood 1991, 6, original fremhævning). Herved fremhæver Hood, hvordan NPM er bygget på modsatrettede tendenser og indbyggede spændinger.

I dansk sammenhæng har NPM-paradigmet været voldsomt diskuteret (Greve 2002; Ejersbo & Greve 2008; Torfing 2012; Sørensen & Torfing 2011; Klausen 2001; Leerborg 2013). Fælles for analyserne er, at de peger på, hvordan der blev skabt øget konkurrence, standardisering, resultat- og performancemåling, mål- og rammestyring, kontraktstyring og fritvalgsordninger. Endvidere er der bred enighed om, at NPM for alvor sætter fokus på strategisk

ledelse, fordi den offentlige styring pålægger institutionslederne at tage ansvar for styringen af de enkelte velfærdsorganisationer.

Under NPM-paradigmet forbindes samarbejde hovedsageligt med projekter, der går på tværs af grænsen mellem det offentlige og private, og der udvikles litteratur om Public-Private-Partnerships (se fx Helby 2011). Disse former for samarbejde tager typisk kontraktens form, hvor bestiller-udfører-modellen, konkurrenceudsættelse og privatisering er omdrejningspunktet (Vaaben 2013, 138-142). En dynamik, som Greve (2002) har vist også fremkommer internt i centraladministrationen, hvor forholdet mellem departement og styrelse i stigende grad bliver koordineret via udviklings- og resultatkontrakter.

Torfig og Triantafillou (2013) beskriver endvidere i deres oversigtsartikel, hvordan de professionelle fremskrives i dette perspektiv som rationelle og nyttemaksimerende aktører, som må styres for at undgå suboptimering. Derfor udføres analyser med inspiration fra principal-agent-teorien, som handler om at indfange, hvordan styringsmekanismer kan sikre, at den informationsasymmetri, der er mellem principalen og agenten, ikke misbruges i forhold til de styringsmål, som er opsat. For at imødekomme denne 'udfordring' søger forskningen at udvikle incitamentsstrukturer, som sikrer, at de egennyttige aktører arbejder konstruktivt med de politiske målsætninger.

Fra midten af 00'erne vinder et stigende antal analyser frem, der viser, at den offentlige styring også tager form af netværksprocesser, baseret på gensidig afhængighed (frem for kontrakter), samarbejde og tillid. På den baggrund introduceres New Public Governance som et nyt paradigme, der kan indfange den offentlige styring (Osborne 2006, Ansell & Gash 2008, Bryson m.fl. 2006, Agranoff 2006; Torfig & Triantafillou 2013). Dette paradigme har fokus på outcome (i stedet for output) og på samproduktion (frem for bestiller-udfører-modeller) (Torfig & Triantafillou 2013).

Med sine rødder i organisationssociologien og netværksteorien tager NPG udgangspunkt i, at offentlig styring er fragmenteret og komplekst. Et af de grundlæggende argumenter i litteraturen er, at et mere integreret og tværgående samarbejde mellem styringsniveauer eller mellem forskellige forvaltninger

og faggrupper er blevet forudsætningen for at kunne levere helhedsorienterede indsatser (Torfing 2012a; 2013; Sørensen & Torfing 2011; Aagaard m.fl. 2013). Helhedsorienterede indsatser, som er en nødvendighed, hvis det offentlige skal formå at løse 'wicked problems' (Klijn Koppenjan 2004) eller 'major public challenges' (Bryson & Crosby 2010). For at styre disse komplicerede processer videreføres NPM-paradigmets tiltro til den stærke og strategiske leder i governace-traditionen, ligesom grundforestillingen om behovet for styring måske ligefrem intensiveres (Torfing 2012a; 2012b). Således argumenterer Sørensen & Torfing (2005) for, at kontrol og incitamentstyring skal erstattes af netværksledelse og metastyring¹⁵, hvis den offentlige sektor skal kunne producere konstruktive svar på wicked problems.

NPG kan defineres som: "... *the process of steering society and the economy through collaborative action and in accordance with some common objectives.*" (Torfing m.fl. 2012, 14). Samarbejds-kategorien gøres herved til en central del af selve definitionen af paradigmet, ud fra en logik om at samarbejdet kan skabe resultater, der er større end summen af individernes individuelle indsats. Denne forståelse af samarbejde har ofte reference til Barbara Grays hovedværk fra 1989, hvor samarbejde anses som: "... *a process through which parties who see different aspects of a problem can constructively explore their differences and search for solutions that go beyond their own limited vision of what is possible?*" (Gray 1989, 5).

I disse analyser anlægges et 'mixed-motives view' på de professionelle, som anses som værende både egoistisk og kollektivt orienterede (Torfing & Triantafillou 2013). I forlængelse heraf kobles paradigmet til en tillidsdagsorden (Kampmann, N. 2011; Kampmann, N. & Thygesen 2012; Thygesen & Kampmann, N. 2013), som søger en styring, som i modsætning til NPM's tro på incitamentstyring søger at etablere rum for professionel refleksion og handlekraft, på baggrund af en tiltro til de professionelle selv. Endvidere fokuseres på, hvordan man kan stimulere og styre de professionelle's motivation for at indgå konstruktivt i samarbejder (Sørensen & Torfing 2011).

¹⁵ Forstået således: "It follows that governance in the context of NPG is increasingly defined as a third order activity involving the governance of governance arenas that are producing concrete acts of government. Such third order governance is precisely ... "metagovernance."" (Torfing & Triantafillou 2013, 20)

NPG-litteraturen diskuterer, hvordan man (bedst) samler aktører på tværs af faggrupper, sektorer etc., og får dem til at arbejde produktivt sammen. Men perspektivet undlader konsekvent et analytisk blik for, hvad det er for konkrete aktør- eller faggrupper, som man ønsker at få til at samarbejde, og hvad det er for en specifik relation eller historik, der er mellem disse grupper (se fx Ansel & Gash 2008, 550; Bryson m.fl 2006, 45 eller Sørensen & Torfing 2011).

Endvidere anlægges et konsensusperspektiv frem for et konfliktperspektiv, og der arbejdes ud fra en tro på, at man kan finde fælles målsætninger, som alle parter er engagerede i at bidrage til. Som eksempel hedder det, at governance skal: *“...engage people constructively across the boundaries of public agencies, levels of government, and/or the public, private and civic spheres in order to carry out a public purpose that could not otherwise be accomplished.* (Emerson m.fl. 2011, 2). Fordi governance handler om at ‘engagere folk på en konstruktiv måde’, gives der ikke plads et blik på konflikt.

Som alternativ til denne tænkning ønsker projektet at bidrage til diskussionerne om offentlig styring ved at vise, hvordan kravet om samarbejde ikke kan forstås uden relation til de helt specifikke rationaliteter, som er i spil på det konkrete policyområde, hvilket i afhandlingens undersøgelse er skolepolitikken. Endvidere vil afhandlingens analyser vise, hvordan disse rationaliteter er specifikke, fordi forskellige aktører har kæmpet om at forme dem. En kamp som ikke kan forstås inden for rammerne af et konsensusperspektiv.

Den konstitutive position

Som afsæt for kritikken af den konstruktive position hentes inspiration fra forskningsarbejde, som er baseret på et ’konstitutiv’ fundament. Denne tradition er netop udviklet som kritisk tilgang til offentlig styring (Villadsen 2008), og afhandlingen kalder positionen konstitutiv, fordi den ønsker at spørge: *“...når vi begynder at tænke sådan og sådan, at lede sådan og sådan, at handle sådan og sådan, hvad sætter vi så på spil?... Frem for at antage at ledelse er noget bestemt til alle tider, undersøges de forskellige historiske former som ledelse gives. Det undersøges samtidig, hvilke spil, indre spændinger og logikker disse former indebærer”.* (Andersen, N. 2008a,

34-35). Herved gøres ledelse og styring ikke til et substantielt anlæggende, der kan optimeres. Derimod gøres styring til en 'tom kategori' der emergerer i den politiske debat, med konsekvenser for, hvordan man forstår og handler på politiske problemer.

Internationalt er positionen inspireret af poststrukturelle tænkere som Rose (1998; 2003), Rose og Miller (1990; 1992) eller Dean (1999). I dansk sammenhæng er tilgangen til ledelses- og styringsanalyser brugt af for eksempel Højlund og Knudsen (2003), Kristensen & Herman¹⁶ (2005), Pedersen (2004), Sløk og Villadsen (2008) og Andersen, N. (2003; 2008b; 2012)

Med afsæt i den konstitutive position beskriver Niels Åkerstrøm Andersen (2008a), hvordan styringen af den offentlige sektor har haft forskellige historiske former, problematiseringer og strategier, og han diagnosticerer bureaukratiet, sektorforvaltningen og supervisionsforvaltningen. Den sidste form, som vinder frem fra 1980'erne, benytter supervisering som styringsform. Dette, fordi organisationernes autonomi gøres til styringsobjekt, og organisationernes selvstændighed og egen strategiske formåen bliver derfor styringsgrænsen for, hvordan man kan styre på afstand.

Parallelt hertil beskriver Betina Rennison (2003; 2011) fire perioder, som har konstrueret forholdet mellem offentligt ansat, leder og organisation på forskellig vis. Hun peger på kontrolfasen (1901-1930), rationaliseringsfasen (1931-1960), planlægningsfasen (1961-1980) og ledelsesfasen (1980-2000). I den sidste fase emergerer den professionelle leder som ideal i tre tempi: i 1980'erne *sattes ledelse på dagsordenen*, i 1990'erne udvikles et fokus på *bedre ledelse*, og i 00'erne bliver fordringen *mere og bedre ledelse*. Denne udvikling i ledelsesforestillingen skal imødekomme tre mål: professionalisme, fleksibilitet og ansvarlighed. Ledelse gøres i denne fase til noget, der ikke følger med den fagspecifikke uddannelse (lederen som 'den første blandt ligemænd'), men noget som kan tilegnes som en selvstændig kompetence.

¹⁶ Kristensen og Hermanns analyse af forskellen i protestformer mellem industrisamfundets *kollektiv strejke* og videns- eller kompetencesamfundet *individuelle 'stres'*, kobler dog perspektivet til et overordnet samfundsniveau frem for et politisk styrings- eller organisationsniveau.

Mere overordnet kan man sige, at forskningstraditionen, parallelt med governanceteorierne, viser, hvordan styringen i den offentlige sektor karakteriseres af en stigende styringskompleksitet, som udfordrer ideen om, at samfundet kan styres fra et center. Dette blandt andet, fordi der sker ombrydning af traditionelle styringsgrænser. Men frem for NPM-blikket på en styringsgrænse, som kan reguleres via kontrakten, så er dette perspektiv optaget af, hvordan styringen i dag er kendetegnet ved, at det er diffust eller subtilt, hvem der styrer, og hvem der styres, fordi styringen foregår gennem identitetsskabende teknikker som dialogstyring, ansvarsspil, leg, 'frivillighed' eller 'selvkontakter' (Pedersen 2004; Villadsen & Karlsen 2008; la Cour 2014; Andersen, N 2008b).

Endvidere er den konstitutive position – i modsætning til NPG-perspektivets fokus på mulighederne for at skabe enhed (via samarbejde) på tværs af aktører – optaget af, hvordan differentieringen udfordrer, besværliggør eller ligefrem umuliggør enhed. De mange sideordnede meningsforståelser eller funktionssystemer (som det hedder i det systemteoretiske begrebsunivers) lader sig ikke styre af traditionel styring, hvorved en grundlæggende udfordring er, at der konstant søges efter nye styringsformer, der kan 'hacker' sig ind på andres meningsopfattelser (Rennison 2004; Villadsen 2008; la Cour & Højlund 2008; Andersen, N. & Pors 2014). Dette har fået Andersen til at beskrive, hvordan offentlige organisationer har skiftet karakter fra tidligere at være homofone organisationer, der er bundet op på én grundlæggende logik (fx at skolen var en organisation, som grundlæggende orienterede sin kommunikation mod uddannelsessystemets kode bedre/dårligere læring), til i dag at være polyfone organisationer, som skal kunne forholde sig til mange forskellige logikker, uden at der er én, som kan udpeges som den vigtigste (Andersen, N. 2002)

Endvidere er det vist, at styringen i stigende grad søger at forme både organisationers og professionelles selvledelse. En diagnose som har sit udspring tilbage fra starten af 1990'erne, hvor Miller og Rose (1990; 1992) introducerede begrebet 'governing at a distance' som en måde at indfange, hvordan styringsdynamikken ændrede sig. Dette begreb skal indfange en styringsdynamik, som søger at forme adfærd hos styringssubjekterne, uden at disse mister deres frihed eller autonomi. Et centralt element i udviklingen af styringsmekanismer til 'styring på afstand' er skabelsen af 'centers of calculation', der kan skabe

viden om styringssubjekternes handlinger og performativitet, som gør det muligt at beregne effekterne af disse handlinger. Dean (2006) har i forlængelse heraf pointeret, at der i stigende grad vinder en styringsrationalitet frem, som konstant er skeptisk omkring, hvornår styringsforsøg slår over i overstyring. Dette skyldes, at styring ikke tænkes som en restriktiv begrænsning af handlemuligheder, men derimod som en produktiv stimulering af det potentielle.

På trods af, at man ønsker at fremelske organisationers, ledes og medarbejders selvledelsesevner, så er det et centralt element i styringsrationaliteten, at styring ikke 'slippes fri'. Det er ikke alle former for selvledelse, der er ønskværdig. Det er den form for selvledelse, hvor man tager organisationen på sig, og handler i organisationens sted (Andersen, N. 2004; Andersen, N. & Born 2000). Derfor havner man i dag i det mærkværdige styringsparadoks, der kan illustreres i dobbeltbudskabet "gør som vi siger, vær selvstændige!". (Andersen, N. 2008a; Pors 2011).

Ser man på, hvordan de professionelle analyseres i denne tradition, er det vist (Andersen, N. & Born 2000; Andersen, N. 2004), hvordan de offentligt ansatte i dag indskrives i en semantik, hvor medarbejderbegrebet har ændret mening fra at handle om den ansvarshavende tjenestemand, der forholder sig til formelle rettigheder, til i dag at anråbe¹⁷ de professionelle som ansvarstagende medarbejdere, der er omstillingsparate og viser engagement for organisationen og dem selv. Dette skifte medfører ifølge Andersen et stigende krav om selvteknologier, der kan transformere individet til en "*medarbejder-for-selvudvikling-og-for-organisationsomstilling*" (Andersen, N. 2004, 251). Styring handler derfor ikke blot om at sætte rammer, men om at skabe mulighed for selvudvikling og fremelske en omstillingsparathed.

¹⁷ Andersen, N. bruger selv begrebet 'subjektivation', men det er at forstå ligesom Althussers begreb om interpellation.

Dette perspektiv har som styrke, at det er sensitivt for, hvordan man (kritisk) kan indfange avanceret styring, hvilket har været til inspiration for afhandlingens analyser. Men de ovenfor diskuterede forskningsarbejder er interesserede i en generel diagnostik af offentlige styringsbetingelser og er derfor ikke kontekstspecifikke for skolepolitikken. Således tales der for eksempel om 'de offentligt ansatte' som én samlet kategori, hvorved blikket ikke retter sig mod specifikke faggrupper. Derfor vil det nu blive præsenteret, hvordan centrale forskningsarbejder inden for denne tradition har arbejdet specifikt med skoleområdet. Dette for at kunne tydeliggøre, hvordan der kan leveres et forskningsbidrag til denne tradition.

Claus Drejer (2012; 2014) har analyseret subjektiveringsstrategiernes udvikling i perioden fra 1822-2010. Han viser med inspiration fra Foucault-litteraturen, hvordan en række logikker har været på spil i subjektiveringen af eleverne i folkeskolen eller barneskolen, som Drejer kalder den. Denne udvikling er præget af forskellige overlap såvel som forskydninger i forestillingen om, hvad eleverne skal kunne, og hvordan de skal lære det, de skal kunne. Han diagnosticerer syv faser eller formationer, hvoraf skabelsen af 'livslang læring' og 'præstationseleven' er de to rationaler, som former synet på eleverne fra 1990'erne og frem.

Tilsvarende har Stefan Hermann (2007) analyseret folkeskolens samfundsmæssige rolle i perioden 1950-2006. Han peger på, hvordan skolen i 1950'erne havde fokus på at få "livet ind i skolerne og skolerne ind i livet" ved at restrukturere undervisningen, så det ikke kun var envejskommunikation mellem lærer og elever, men flere dialoger og mere praktisk erfaring. I 1970'erne skiftede fokus til, at det var samfundet, der skulle ind i skolerne, ved en større opmærksomhed på demokrati og samfundsmæssige problemstillinger. I 1990'erne vinder individualiseringen indpas, hvorved overskriften karakteriseres som 'mig i centrum'. Fra 00'erne tilføjes denne individualisering en konkurrencedimension som konsekvens af, at globaliseringen tales frem som overskyggende kontekst for uddannelsespolitikken.

Parallelt til Hermanns analyser udvikler Pedersen (2011) tre historiske samfundsformationer af folkeskolen. På trods af Pedersens mere grovkornede

analyse – folkeskolen er for ham en af flere parametre, som peger i retning af hans overordnede diagnose af konkurrencestaten – er der stor enighed mellem de to. Pedersens analyse påpeger, hvordan der er sket en transformation fra nationalstatens skole, som skulle opdrage individerne til selvstændighed, over velfærdsstatens skole, der skulle danne eleverne til demokratisk medbestemmelse, til konkurrencestatens folkeskole, som skal uddanne eleverne til at kunne begå sig i global konkurrence om arbejdsduelighed.

Endvidere er også styringsrelationen mellem det politiske system og skolerne beskrevet af Pors (2011; 2014). Pors viser, hvordan man kan tale om tre faser fra 1970'erne frem til i dag. Første fase er planlægningsfasen, hvor skolerne anses som genstand for planlægning via fx elevfremskrivninger. Herved er den centrale styringsudfordring, hvordan man mest effektivt underordner skolerne kommunal styring og planlægning. Anden periode opstår fra slutningen af 1980'erne via et ønske om en stigende ansvarliggørelse af de enkelte skoler, som skal tage ansvar for egen økonomi og pædagogik. Men samtidig opstår en frygt for at overbelaste skolerne med styringskompleksitet, hvorfor den centrale udfordring er, hvordan man forbereder skolerne på at administrere nye betingelser for selvledelse. I den sidste periode, fra slutningen af 1990'erne og frem til dag, ser man en intensiveret selvstyringsambition, samtidig med at man fra kommunens side ønsker indflydelse på den selvstyring. Derfor opstår styringsparadokset; 'gør som vi siger, og vær samtidig selvstændig!', også på skoleområdet.

I forlængelse heraf, arbejder Anders Fogh Jensen (2009a; 2009b) med at beskrive et skifte i styringsrationaliteten fra en disciplinærlogik til en projektor-ganiseret logik. Mens disciplinen har til formål at afrette adfærd i henhold til institutionsspecifikke normer ved at inddele, opdele og overvåge individer, så har projektæraen til formål at skabe produktive individer ved at overskride faste strukturer og i stedet opmuntre til fleksibilitet, kreativitet og innovation. Samme tilgang deles af fx John Krejsler (2011a; 2013), som med inspiration fra Deleuzes begreber viser, hvordan skolen er ramt af et skifte fra en disciplinær logik til en kontrolsamfundslogik. Et skifte, som indebærer konstant efterspørgsel efter udvikling af omstillingsparathed og selvrealisering. Men disse skal ikke befrugtes via en ekstern styring, der som disciplinen søger at afrette adfærd, men derimod via en styring, som retter sig mod selvet og inderliggøres som en indre motivation for omstilling og selvrealisering.

Uanset deres ligheder og forskellene disse bidrag imellem, som jeg ikke vil diskutere nærmere her, er det fælles for dem, at *samarbejde* mellem faggrupper ikke er behandlet i litteraturen. Til gengæld er der lavet analyser af fx Knudsen (2008), der beskriver, hvordan samarbejdet mellem skole og forældre søges styret ved at sætte grænsen for ansvar på spil på en måde, så den traditionelle opdeling mellem skole og hjem bliver flydende. Herved viser hun, hvordan ansvaret *på den ene side* ikke kan placeres entydigt, *på den anden side* mangfoldiggøres, idet både forældre og skole ansvarliggøres for langt flere aspekter af børnenes liv end tidligere.

Samlet viser disse (kritiske) analyser, hvordan styringen er baseret på historiske konstruktioner, som afhængigt af konkrete diskursive kampe er kommet til at antage deres specifikke former, hvorved perspektivet grundlæggende funderes på et kontekstorienteret såvel som et konfliktperspektiv.

Gennemgangen af litteratur har imidlertid vist, hvordan 'den konstitutive skolestyringsforskning' har undersøgt relationen skole-elev, skole-samfund, skole-kommune, skole-styringsrationalitet eller skole-forældre, men endnu ikke har behandlet temaerne omkring vilkår for professionelt arbejde, og heller ikke samarbejde. Derfor ses afhandlingen som en mulighed for at levere et empirisk-analytisk bidrag til denne tradition ved at vise, hvordan samarbejdet mellem læreres og pædagoger 'indrammes' af en styringstænkning, som netop kan begribes via et konstitutivt perspektiv.

Professionsforskning

Den anden type af forskningslitteratur, som afhandlingen vil forholde sig til, er professionsforskningen. Dette forskningsområde vil blive behandlet i to tempi. Først beskrives en (overordnet, men) central distinktion i professionsforskning, som handler om, hvorvidt professioner eller professionalisering undersøges. Denne distinktion fremføres for at kunne positionere afhandlingens perspektiv på professionelt arbejde. Endvidere har dette afsnit også den

ekstra funktion at præsentere seks begreber, som skal bruges i analyserne for at få greb om netop professionaliseringsspørgsmålet. Derefter behandler afsnittet mere specifikt forskning om læreres og pædagogers vilkår for at kunne tydeliggøre, hvordan afhandlingen kan levere et bidrag til denne forskning.

Profession eller professionalisering?

En grundlæggende distinktion i professionsforskningen handler om, hvorvidt professioner eller professionalisering er i fokus (Krejsler & Moos 2003b).

Den klassiske litteratur har fokus på at beskrive, hvad der kendetegner en profession og har rødder i professionssociologiens to forskellige grundtraditioner, inspireret af henholdsvis Max Weber og Talcott Parsons (Hjort 2005; Lauersen m.fl. 2005; Hjort & Weber, K. 2004)

Det weberianske perspektiv fokuserer på social status og ser professionsdannelse som en given faggruppes succes med at organisere sig og erobre et beskæftigelsesmonopol, hvilket kaldes 'social closure'. Herved menes en samfundsmæssig autorisation baseret på et vidensmonopol, som fører til tilkæmpede beslutnings- og handlekompetencer og dertilhørende højere løn og status (Weber, M. 1978, 303ff). I dette blik er professioner konstituerede via den relative kamp om prestige og gode, der finder sted mellem professioner (Ritzer 1975).

Heroverfor står *det Parsons-inspirerede perspektiv*, hvor den sociale kontrakt, der indgås mellem professionerne og 'samfundet' er central. Derfor er det den samfundsmæssige – eller sociale – funktion, der er i centrum. For at kunne bidrage til samfundets funktionelle arbejdsdeling, kræver det, at professionerne har en særlig ekspertstatus, som gør dem i stand til at vide og kunne ting, som andre ikke ved og kan. Derudover betoner perspektivet også, at professioner må have en særlig etisk forpligtigelse til at vægte klientens hensyn højere end egne såvel som organisatoriske interesser. (Parsons 1939).

Et tredje perspektiv præsenteret af Andrew Abbot beskriver professioner ud fra deres evne til at kunne tilkæmpe sig (en tilstrækkelig grad af) monopol på arbejdsopgaver og vidensfundering (Abbot 1981). Han skriver: "*A profession is an exclusive occupational group marketing a specialized skill based in some way on esoteric*

knowledge”. (Ibid., 820). Og videre: “... *application of esoteric knowledge to particular cases is characteristic of professions*” (Ibid., 824). I Abbots perspektiv må professioner trække på abstrakt viden, men den må ikke være for abstrakt. Som eksempel fremhæver Per Fibæk Lauersen med reference til Abbots definition af professioner¹⁸, hvordan filosofernes viden er for abstrakt til, at de kan konstituere sig som profession, mens samlebandsarbejderens viden er for konkret. Endvidere fremhæver han, at kun faggrupper, der gennem en særlig uddannelse har erhvervet en bestemt ekspertise, er i stand til at udøve professionspraksis. Dette fordi ekspertisen ikke kan monopoliseres, hvis den er generelt udbredt. (Lauersen 2004b, 23f).

Uanset om der tages udgangspunkt i den første, anden eller tredje forståelse af, hvad der konstituerer en profession, så er denne litteratur orienteret mod (at skabe definitioner, som kan bruges til) at karakterisere, hvilke faggrupper der har professionsstatus (Larsen 2013). Derfor er det et stridspunkt, om professionsbegrebet er reserveret til klassiske professioner som læger og jurister, hvorved andre faggrupper (for eksempel inden for de pædagogiske og sociale områder) fremstår som semi-, relations- eller velfærdsprofessioner (Moos 2004a; Lauersen m.fl. 2005; Hjort & Weber 2004; Harrits m.fl. 2014). Eller om professionsbegrebet er så bredt, at flere faggrupper kan have professionsstatus, hvilket for eksempel Bayer og Brinkkjær knytter an til, når de: “... *vælger at betegne lærere og pædagoger som professioner. Andre har talt om semiprofessioner, om fag, erhverv eller slet og ret ’pædagoger og lærere’*” (Bayer, M. & Brinkkjær 2003, 10).

Disse diskussioner om, hvordan man definerer en profession og på den baggrund identificerer, hvilke faggrupper der har professionsstatus, kan naturligvis være spændende, og det er da ikke uvæsentligt, om man kan karakterisere lærere og pædagoger som profession, semi-profession eller faggruppe. Dette, fordi professionsstatus er et gode, der sikrer indflydelse og status, og som der er kontinuerlig kamp om at opretholde eller opnå.

¹⁸ Hvor han fremhæver følgende definition: “*Professions are somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases*” (Abbot i Lauersen 2004b, 22).

Men denne afhandling vil anlægge et andet perspektiv. Frem for at have en klar definition, som kan dømme lærere og pædagoger 'inde eller ude', er afhandlingen mere interesseret i et blik, som kan fange en udvikling, der kan pege i forskellige retninger på samme tid. Derfor positionerer afhandlingen sig inden for den litteratur, der beskæftiger sig med, hvordan ændringer og forskydninger i indretningen og styringen af den offentlige sektor udfordrer mulighederne for *professionalisering*.

For at kunne forholde sig til, hvordan der sker udvikling i professionaliseringsvilkårene, er afhandlingen hovedsageligt inspireret af Hjort (2002; 2005; 2008; 2011; 2012), der fremhæver seks parametre¹⁹, som er særligt interessante. Disse er forestillingerne om, hvad det er for særlig 'viden, *kunnen og villen*' der tilskrives de professionelle. Med dette menes en særlig videnskabelig funderet og specialiseret teoretisk viden, en særlig ekspertise i praktisk håndtering af komplekse, flertydige og konstant foranderlige situationer og en særlig etik eller social forpligtigelse over for klienten. Endvidere er der kamp om, hvem der skal have *autorisation* til at udføre bestemte opgaver, på baggrund af en officielt anerkendt uddannelse. Samtidig er der også kamp om, hvilken grad af *autonomi* de professionelle skal have i forhold til planlægning, udførelse og evaluering af eget arbejde. Denne dimension kobler Hjort til et spørgsmål om kompetence i ordets dobbelte betydning: formel ret til at udføre handlinger og en reel evne til at udføre handlinger. Endelig forudsættes det, at arbejdet er baseret på en etisk orientering mod at ville klienten det bedste. Derfor må de professionelle opleves som *autentiske* og troværdige repræsentanter for en respektabel faggruppe (Hjort 2005, 90-95).

¹⁹ Disse seks parametre er inspireret af professionsforskningen og kunne i og for sig også bruges som en definition på, hvad der konstituerer en profession, for på den baggrund at kunne dømme lærerne og pædagogerne 'inde eller ude'. Den afgørende forskel handler dog om Hjorts måde at bruge disse seks parametre på. Hun bruger dem, efter min mening, som kategorier til at undersøge, hvordan der kæmpes om forskellige professionaliseringsbetingelser. Herved er hendes perspektiv og analyser kendetegnet ved en større grad af diskuterende dynamik end Bayer, M. og Brinkkjær (2003), der i højere grad ønsker at vise, hvordan lærere og pædagoger opfylder professionsdefinitionen, og derfor bør tilskrives professionsstatus.

Med afsæt i disse kategorier pointerer Hjort, at det er umuligt at tale om professionaliseringsudviklingen på tværs af professioner, men 'vover' alligevel at pege på visse overordnede og gennemgående træk²⁰. Generelt er der sket en intensivering af arbejdet for alle personalegruppers vedkommende, kombineret med en individualisering af ansvaret for prioriteringen af arbejdsopgaverne. Man har også oplevet en ny form for specialisering eller arbejdsdeling mellem arbejdet i direkte kontakt med klienterne og arbejdet med styring (planlægning, udvikling, evaluering osv.). Endvidere argumenterer hun for, at professionelle skøn tilskrives mindre værdi på bekostning af en højere grad af formalisering og standardisering af arbejdsopgaverne (Hjort 2005, 105f). Disse forandringer medfører, at det klassiske professionsdilemma mellem engagement og distance i dag suppleres af dilemmaet mellem uendelige behov og begrænsede ressourcer (Hjort 2012).

I sit nyere arbejde påpeger hun tillige, hvordan professionerne i dag underlægges konkurrencestatslogik, hvor der sker en helt eller delvis kommodificering, kommercialisering og kapitalisering af 'arbejdet med mennesker' (Hjort 2013). Derfor består kampen om professionalisering, bl.a. mellem en forretningsfornuft, der fokuserer på *tal* som grundlag for at skabe 'value for money', og som søger tegn på succes, og så en faglig fornuft, der fokuserer på *tale* som medium for at undersøge, udvikle og udøve sin praksis (Hjort 2011). En kamp, som allerede i 2005 diagnosticeres således: "*Det danske moderniseringsprojekt har således som udgangspunkt haft det eksplicite formål at afskaffe professionernes ret til at styre den offentlige sektor. En problemstilling, der dog også kan forstås som en grænsekamp mellem de (klassiske) professioner og en ny gruppe af wanna be-professionelle, nemlig de administrativt-forvaltningsuddannede ledere (DJØF'erne)*" (Hjort 2005, 80).

²⁰ Ligesom titlerne på hendes trebindsværk – Moderniseringen af den offentlige sektor, Professionaliseringen af den offentlige sektor og Demokratiseringen af den offentlige sektor – indikerer, at hun beskriver den overordnede udvikling af vilkår for professionelt arbejde i den offentlige sektor. Dette sker dog gennem en række konkrete nedslag i konkrete faggruppers styringshistorie. På den måde er hendes gennerelle diagnose fremkommet på baggrund af analyser af specifikke faggrupper, hvilket står i modsætning til Andersen og Born (2000), der udelukkende undersøger italesættelsen af 'den offentligt ansatte' på et generelt niveau (sådan som de er italesat i styringspapirer, der hovedsagligt er udarbejdet af Finansministeriet).

Disse kampe har fået Kristensen (2014) til at påpege, at professionerne i dag befinder sig i en opbrudstid, hvor selve professionsbegrebet udfordres. Dette fordi de professionelle skal håndtere en omlægning af velfærdspolitikken i retning af konkurrencestatslogik, der søger at skabe en mere pragmatisk, opsplittet og innovativ form for velfærdsprofessionalisme, end man har set tidligere. Derfor stiller han det åbne spørgsmål: Hvordan indfanger man den 'postmoderne professionalisme', når der kommer stigende styringskrav om øget fleksibilitet, teamsamarbejde og tværfaglige problemløsninger? I relation hertil fremhæver Harrits m.fl. (2014), at det er: "... *vigtigt ikke blot at tage professionernes statusab for givet, idet ... [dette] i den offentlige debat udgør en udbredt, men sjældent undersøgt fortælling*" (Harrits m.fl. 2014, 5).

Denne stafet ønsker afhandlingen at bære videre ved at undersøge empirisk, hvordan styringen af professionaliseringsbetingelserne har skabt nye vilkår for de professionelles arbejde i folkeskolen.

(Styringen af) vilkår for læreres og pædagogers professionalisering

Fra denne positionering af afhandlingens blik på professionalisering, som noget, der skal indfange forandringer i professionaliseringsbetingelserne, vil det nu blive beskrevet, hvordan lærere og pædagoger er karakteriseret i forskningslitteraturen.

Der er en mængde litteratur, som søger at indfange, hvad der karakteriserer henholdsvis lærerprofessionen (Hargreaves 1996; 1998; Lauersen 2004a; Moos og Krejsler 2003a; Johansen 2014) og pædagogprofessionen (Nørregård-Nielsen 2005; Ahrenkiel m.fl. 2012a; 2012b; Krejsler m.fl. 2013; Bayer, S. & Kristensen 2015).

I tillæg hertil har Bayer, M. og Brinkkjær (2003) leveret et centralt bidrag i forhold til at beskrive, hvad der i fællesskab kendetegner lærere og pædagoger. De påpeger, at der er tale om statsprofessioner, der inden for politisk styrede og finansierede pædagogiske institutioner har kulturelt reproducerende og socialt integrative opgaver. Endvidere er det kvantitativt store professioner, med over 75.000 pædagoger og næsten lige så mange lærere i 2003. Begge professioner kendetegnes som havende omfattende praktisk viden, der er

stærkt kontekstbundet. Derfor, fremhæver Bayer og Brinkkjær, har der traditionelt ikke været videnskabelig dokumentation for, at en bestemt situation skal eller frugtbart kan takles med en bestemt reaktion, og professionerne har (haft) et anderledes vidensgrundlag end klassiske naturvidenskabelige – evidensbaserede – professioner som fx lægernes. (Bayer, M. & Brinkkjær 2003, 25ff).

Til gengæld adskiller de to professioner sig ved, at lærernes professionshistorie er længere end pædagogernes. Endvidere har lærerne (stort set) haft erhvervsmonopol inden for skolen, hvilket ikke er tilfældet for pædagogerne, da der ofte er en del ufaglærte stillinger i dag- og døgninstitutionerne (typisk pædagogmedhjælpere). Disse ufaglærtes opgaver kan ikke altid tydeligt adskilles fra de faglærtes, hvilket underminerer, at pædagogerne har en særlig ekspertise (se også Nørregård-Nielsen 2005). Endelig fremhæves det, at lærerne har en høj grad af 'korpsånd' og en fælles organisering i Danmarks Lærerforening (DLF), mens pædagoger er organiserede i tre forbund (BUPL, Socialpædagogernes Landsforbund og Landsforeningen af Socialpædagoger), hvoraf de to sidstnævnte også optager ufaglærte. (Bayer, M. & Brinkkjær 2003, 35ff).

I det efterfølgende vendes blikket fra karakteristikken af ligheder og forskelle mellem lærere og pædagoger til i stedet at stille skarpt på forskning om styringen af disse professioner. Det følgende vil fremhæve vigtige bidrag til at forstå forandringer i styringen af *lærerprofessionen*.

MacBeath m.fl. (2000) og Reeves m.fl. (2000) beskriver tre grundlæggende udfordringer, som skolens professionelle står over for ved årtusindskiftet. *For det første* medfører globaliseringen et stigende fokus på uddannelse (både af eleverne og de professionelle), *for det andet* sker der en opbrydning af lærernes monopol på undervisning, hvilket betyder, at skolen skal 'rumme' en mere blandet medarbejdergruppe, og *for det tredje* skabes en grundlæggende spænding mellem en omverden (med krav om at være) i forandring og en indre kultur, der kæmper for at hævde kontinuitet, stabilitet og tidløse værdier.

Mere overordnet har Ball (2003) og Day (2003) beskrevet, hvordan lærernes professionsudvikling har fundet sted i fire faser. Først en præprofessionel fa-

se, der var ledelsesmæssig krævende, men pædagogisk simpel. Dernæst en autonom fase, hvor de professionelle blev tildelt et stort råderum for at træffe professionelle valg. Dette førte til en kollegial fase, der opbyggede stærke professionskulturer. Denne udvikling mod en stigende professionsstatus vendes dog i den post-professionelle fase, hvor professionerne skal vende sig til centrale standarder og krav om 'accountability'. Endvidere beskrives det, hvordan internationale reformtendenser indføres, fordi regeringerne tror, at de kan styre præmisserne for elevernes læring, således at de forbedrer og øger det niveau, som eleverne opnår, og øger den økonomiske konkurrencesituation. Disse reformer er karakteriseret ved ikke at tage hensyn til lærernes identitet, hvilket de påpeger, har negative konsekvenser for motivation, 'commitment', arbejdsglæde og effektivitet. I forlængelse af beskrivelserne af den postprofessionelle fase kritiserer forskere som Simkins (2005) og Biesta (2007), hvordan der i stigende grad er kommet fokus på instrumentelle koncepter omkring 'hvad der virker', hvilket bidrager til at formindske det professionelle råderum.

Tilsvarende afdækker Moos og Krejsler (2003b), hvordan NPM har skabt en række skift i styringen af det uddannelsespolitiske felt. Et eksempel er 'Ny løn', som skulle sikre, at man gik væk fra kollektive, aftalebaserede lønstrukturer og i stedet indførte løn baseret på individuelle forhandlinger og vurderinger af individuelle kompetencer, opgaver og output. Parallelt hermed er der et skifte fra høj tillid til lærerstandens kompetencer og motivation til et fokus på måling, kontrol og dokumentation. En tendens, der afspejler sig i, at man fra ministeriets side beskriver målsætninger for folkeskolen i stadig mere detaljeret grad. Denne udvikling medfører endvidere et nyt krav om 'performativitet', hvilket skaber en ny strategisk dimension i det professionelle arbejde, fordi "... *performativity is a struggle over visibility ... We become ontologically insecure: unsure whether we are doing enough, doing the right thing, doing as much as others, or as well as others, constantly looking to improve, to be better, to be excellent, another kind of becoming, or strive to be better – the endlessness of improvement.*" (Ball 2003, 31).

Endvidere er det vist, hvordan der er kommet fokus på at professionalisere skoleledelsen. Men mens man typisk ser kampen om professionalisering komme 'inde fra professionen' (fordi man herved kan erhverve en højere prestige), så viser Moos at presset for at professionalisere skoleledelsen kun til

dels kommer indefra (fra lederne og fagforeningerne), men i høj grad 'udefra' – fra embedsværket og KL. (Moos 2004b).

Dette tema afdækkes også af Larsen (2011; 2013), der har beskrevet, hvordan den politiske rationalitet over en årrække har anset lærerprofessionen som ineffektiv. For at bryde denne ineffektivitet, viser han, hvordan den underlægges nye former for økonomisk styring, der med udgangspunkt i principal-agent-teorien (som blev beskrevet i afsnittet om NPM-litteratur) søger at gøre den orienteret mod økonomiske incitament.

Endelig kan det fremhæves at Kristensen (2014) har vist, hvordan styringen af lærerne har søgt at opløse faglig specialisering og professionsfaglig identitet til fordel for en forestilling om HRM-diskursens blik på 'menneskelige ressourcer', der ikke opererer med faglige skel. Herved underlægges de et nyt fokus for professionalisering, som søger at anfægte deres autonomi og bl.a. redefinere forståelsen af faglighed i retning af en evidensbaseret 'indsatseffekt', en tankegang, hvor lærerne måles på deres output.

Forskning i *pædagogernes* professionsudvikling fremhæver i store træk en tilsvarende udvikling, hvilket nu præsenteres.

Kampmann, J. (2003; 2006) har vist, hvordan der er sket et skifte i den politiske opmærksomhed mod daginstitutionsområdet. Tilbage i 1970'erne og 1980'erne var den politiske orientering rettet mod en kvantitativ udbygning af antallet af institutionspladser, og så længe basale sikkerheds-, omsorgs- og sundhedshensyn blev imødekommet, var det politiske system tilfreds. Det medførte, at der var udbredt autonomi til at planlægge og forvalte arbejdet. Men fra slutningen af 1990'erne og frem kom der fra politisk side et stigende krav om 'kvalitativt' fokus på institutionsområdet. Dette kom til udtryk gennem indførelsen af krav om årsplaner, virksomhedsplaner, nationale læreplaner samt tværinstitutionelt samarbejde, der skulle sikre, at børnenes overgange forløber på en hensigtsmæssig måde.

Endvidere viser Krejsler (2013b), hvordan pædagogernes profession siden årtusindeskiftet er styret via en gradvis udvidelse af det, han kalder styrings-

kæden, forstået som rækken af styringsaktører. Dette ved, at OECD spiller en aktiv rolle på en måde, som man ikke tidligere har set. Endvidere viser Krejsler, hvordan pædagogernes arbejde søges styret ud fra tankerne i NPM, hvilket fører til skærpede krav om at synliggøre kvaliteten af det professionelle arbejde gennem nye dokumentationsformer. Samtidig hermed kommer der et stigende krav om mere hierarkisk ledelse af daginstitutionerne, som pålægges at agere mere strategisk end tidligere.

Brinkkjær (2013) viser, hvordan der sker et skifte i opfattelsen af formålet med pædagogisk arbejde, som i stigende grad skal rette sig mod en uddannelsespolitisk dagsorden om livslang læring og skoleforberedende stimulering af børnene. En pointe, som også fremhæves af Krejsler og Ahrenkiel (2013), som beskriver, hvordan OECD italesætter daginstitutionsområdet som 'pre-schools', samtidig med at den offentlige diskurs de seneste år har erstattet blikket på pædagogernes opgave med at skabe 'leg' til i stedet at være at skabe 'læring'.

Bayer, S. og Kristensen (2015, 254) viser, hvordan der sker en centralisering af indholdsstyring af uddannelserne til pædagog, ligesom 2001-bekendtgørelsen gør pædagoguddannelsen til en professionsbachelor og hæver kompetencekravet hos underviserne. De fremhæver, at de ikke er interesserede i at bedømme pædagoger som en profession eller en ikkeprofession, men konstaterer, at kampen om denne definition (og især indholdsudfyldelsen) har stået på siden årtusindeskiftet – både 'indefra' via fx BUPL's professionsstrategi (BUPL 2006e), og 'ovenfra' i form kvalitet og professionalisme i uddannelse og arbejde (Bayer, S. og Kristensen 2015, 279ff).

Endelig kan det fremhæves, at Ahrenkiel m.fl. (2012a) beskriver, hvordan den offentlige styring gør daginstitutioner til servicetilbud, der skal fungere på markedslignende eller direkte markedsmæssige vilkår. Dette skaber et fundamentalt skifte, fordi pædagogiske institutioner ikke længere betragtes som nogle, der varetager borgernes almene interesser, men som nogle, der leverer specifikke ydelser til borgerne som individuelle brugere. Denne styring betegner de som neoliberal regulering, fordi den bygger på ideen om, at en effektivisering må ske via en gennemgribende økonomisering af alle delaktiviteter. Derfor indføres en række centralt formulerede indholdsmæssige krav og mål for institutionerne, som de skal dokumentere deres indsats og økonomiske

effektivitet i forhold til. Der er dog ikke blot tale om stigende dokumentationskrav, men samtidig om krav, der redefinerer de pædagogiske aktiviteter i kvantitative termer, så det kan måles og kontrolleres, i hvilken grad de lever op til indholdsmæssige og økonomiske krav. Herved peger de på, at der er en entydig tendens til standardisering og centralisering, hvor ansvaret på overordnet niveau lægges væk fra institutionerne over til et politisk-administrativt niveau og i de enkelte institutioner væk fra det pædagogiske personale i sin helhed og over til lederen.

I forlængelse heraf fremhæver de, hvordan pædagogernes faglighed redefineres ved, at der sker nye grænsedragninger for ansvarstilskrivning, idet opdragelse udsondres fra de pædagogiske institutioner og gøres til et ansvar for familien, samtidig med at institutionerne til gengæld pålægges en lærings- og kompetencedagsorden. Således skriver de: *"... det man traditionelt har betegnet som 'barnets alsidige personlige udvikling' ... halveres. Dermed er vejen banet for, at den pædagogiske opgave i institutionerne kan indsnævres og omdefineres til en instrumentel målretning mod en skoleforberedende kompetenceopbygning hos børnene, noget der ligger helt i tråd med den neoliberale dagsorden."* (Ahrenkiel m.fl. 2012a, 35-36).

Tematikken omkring *lærer-pædagogsamarbejde* nyder dog ikke meget fokus i forskningen. En af få undtagelser finder man i forskningsprojektet "Det gode samarbejde – om lærer og pædagogers samarbejde i folkeskolen" (Højholdt m.fl. 2012). Forskningsprojektet har sit hovedfokus på, hvordan samarbejdet mellem professionerne skal forstås i relation til fire centrale dimensioner, som er deres respektive professionskulturer, ledelse, personlige kompetencer og formel organisering. Studiet er i forlængelse heraf optaget af en 'konstruktiv' dagsorden om at skabe viden, som kan medvirke til at samarbejdsudfordringer overkommes. Til gengæld er der ikke diskussioner af, hvordan samarbejdet forandrer professionsvilkårene. Endvidere har Højholdt (2009) argumenteret for, at professionelle praktikere i dag er blevet tværprofessionelle praktikere. Dette fordi det i selve kerneydelsen er en central aktivitet at samarbejde

med andre for herved at skabe rum for et samspil mellem viden, ressourcer og metoder, således at der sker en forbedret indsats. (Ibid., 19ff)²¹.

Men som Nielsen (2010) understreger, så findes der ikke ”... *megen nyere dansk forskning om grænselandet mellem skole og SFO og om samarbejdet mellem de ansatte på de to sider af grænsen. Det er en af de oversete og ubeskrevne pædagogiske arenaer i folkeskolen...*” (Ibid. 23). Hvilket står i modsætning til konsulentlitteraturen, hvor temaet er diskuteret flere steder (EVA 2006; Rambøll 2013a; Arnmark & Junge 2014).

Samlet skal denne forskningstradition bruges som afsæt for dels at beskrive professionaliserings-betingelserne, dels at undersøge, hvordan styringen af det professionelle arbejde skaber rammer for legitim ’viden, kunnen og villen’, samt hvordan den tildeler ’autonomi og autorisation’ og iagttager ’autentisitet’. Derfor undersøger afhandlingen, hvordan der sker forskydninger i formålet med, i viden om samt i organisering og ledelse af det professionelle arbejde.

Endvidere er det blevet fremhævet, hvordan forskningen har vist, at der over en årrække er sket grundlæggende forandringer af læreres og pædagogers vilkår. Forandringer, som gør det til et åbent spørgsmål at beskrive ’postmoderne vilkår for professionalisering’. Dette skaber mulighed for et dobbelt forskningsbidrag til professionsforskning: dels et tematisk bidrag, som består i at beskrive udviklingen af kravet om lærer-pædagog-samarbejde (et tema, som endnu ikke er beskrevet i forskningen). Dels et bidrag, som består i at vise, hvordan styringen har søgt (og er lykkedes med) at opløse professionernes

²¹ I forhold til samarbejdstematikken har Hargreaves på interessant vis diskuteret, hvordan det stigende krav om samarbejde (mellem lærere) ofte ender i det, han kalder ’påtvunget kollegialitet’. Dette, fordi kravet om samarbejde typisk pålægges gennem administrative reguleringer, der gør deltagelse obligatorisk, frem for at komme som et ønske internt i professionen. Fordi kravet om samarbejde beskrives som administrativt initieret, fremhæver han videre, hvordan der er en implementeringsorientering, som skemalægger samarbejdet til bestemte tidspunkter og steder, så det kan styres ’oppefra’. Endvidere påpeger han, hvordan samarbejdet begrundes med, at det skal føre til relativt forudsigelige resultater. (Hargreaves 1996, 204-05).

'indre organisering', og hvilket strategisk mulighedsrum denne proces efterlader til de professionelle.

Opsamling

Kapitlet har beskrevet to forskningstemaer, som afhandlingen er inspireret af, og søger at yde bidrag til. Det første tema var forskning i offentlig styring, hvor der blev lavet en distinktion mellem 'konstruktiv' og 'konstitutiv' forskning. Den 'konstitutive' forsknings blik for kontekst, kamp og kritik vil informere afhandlingens analyser og har bidraget til at spørge til, hvordan der har været kamp om hegemoni på spil i skolepolitikken. Det andet tema om forskning i professioner fremhævede, hvordan afhandlingen ønsker at undersøge professionaliseringsbetingelser frem for professioner. Endvidere har litteraturen inspireret til at undersøge, hvordan der sker forandringer i den politiske konstruktion af de professionelle 'viden, kunnen og villen', samt forandringer i hvordan deres 'autonomi, autorisation og (tilskrivning af) autenticitet'.

Del 2 – Forskningsdesign

Afhandlingens erkendelsesinteresse er at undersøge, hvordan kravet om lærer-pædagog-samarbejde er en del af skolepolitikken, som har konstitutive effekter for de professionelle. Til dette formål er diskursteorien anvendelig, fordi den anlægger et blik på politik som processen med at fastlægge mening til politiske begreber og undersøge, hvordan disse får konstitutive effekter.

Mere specifikt vil afhandlingen hente inspiration fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffes samt David Howarths udvikling af diskursteorien, i kombination med Michel Foucault og Mitchels Deans udvikling af diskurs- og governmentalityanalysen. Disse to former for diskursanalyse findes interessante, fordi de forkaster et fokus på traditionelle kausale forklaringer og i stedet indstifter et *analytisk program*, som gør det muligt at undersøge, hvordan, under hvilke omstændigheder og af hvilke grunde diskurser bliver konstrueret, anfægtet eller undergår forandringer (Howarth 2000b, 185). Formålet med diskursteorien er at beskrive, forstå og forklare bestemte historiske begivenheder og processer, snarere end at etablere empiriske generaliseringer eller afprøve almenlydige hypoteser. Man kan derfor beskrive diskursteorien som problemdrevet, i modsætning til en metode- eller teoridrevet tilgang (Glynos m.fl 2009; Howarth & Glynos 2007).

Diskursteoriens brud med de teori- og metodedrevne studier betyder, at begrundelsen for at benytte diskursteorien er *performativ* (Hansen 2000). Om diskursteorien er et spændende valg, kan ikke afgøres på forhånd, men afhænger af, om den viser sig i stand til at muliggøre nye og meningsfulde fortolkninger af de sociale og politiske fænomener, den undersøger. Derfor var argumentet for forundersøgelsen også, at den skal vurderes på sin 'performativitet' i forhold til at skabe en interessant problematisering frem for at blive vurderet ud fra, om den er en 'case', der kan generaliseres.

Når der tales om, at diskursteoriene udgør et analytisk program, er det for at skabe et alternativ til forestillingen om, at klare og entydige metodeforskrifter – som sikrer gentagelighed – er grundlaget for at arbejde videnskabeligt. Som Allan Dreyer Hansen (2000, 49) har vist, kan diskursteoriens 'metodespørgs-

mål' ikke formuleres som et sæt af fremgangsmåder, der skal sikre korrespondance mellem 'virkeligheden derude' og den empiriske analyse. Derimod består det videnskabelige arbejde i at forholde sig til en 'pakke' af *ontologiske antagelser, teoretiske begreber* (analysestrategi) og *metodologiske overvejelser* (Howarth 2005b, 317). Med afsæt i denne 'pakke' er forskerens rolle at reflektere over, hvordan de forskellige dele hænger sammen, og hvordan de i helhed er med til at konstruere, hvordan verden kan træde frem i analyserne (Andersen, N. 1999, Jørgensen & Phillips 1999; Collin 2003).

Afhandlingens konkrete måde at arbejde med det diskursteoretiske program vil blive præsenteret i denne del af projektet, der indeholder tre kapitler, som hver beskriver en del af 'pakken'. Det konkrete arbejde med at udvikle forskningsdesignet har været en løbende vekselvirkning mellem teorilæsning, empiriindsamling og analysearbejde. Det skriftlige format kan imidlertid ikke rumme en sådan samtidighed, og man må strukturere sin tekst, så noget kommer før noget andet. I formidlingsprocessen er det valgt at starte med at redegøre for de ontologiske antagelser, derefter analysestrategien og slutteligt de metodologiske overvejelser.

Diskursteoriens grundlag præsenterer, hvordan udviklingen af diskursteorien er sket via et brud med datidens dominerende strukturalistiske og marxistiske vidensproduktion, som diskursteoretikerne anså for at være blevet for dogmatisk. Bruddet indebar en række modificeringer af de grundlæggende ontologiske antagelser, hvilket vil blive fremhævet. Endvidere vil afsnittet forholde sig til, hvordan projektet argumenterer for at en kombination af Laclau og Mouffes diskursteori og Foucaults diskursanalyse kan være frugtbar og kommensurable i én analyse. Endelig vil afsnittet beskrive, hvordan dette grundlag skaber mulighed for en bestemt form for kritisk perspektiv.

Det efterfølgende kapitel, *Analysestrategi*, skal beskrive de konkrete analysestrategier. Disse vil, som allerede nævnt, være inspireret af henholdsvis Laclau og Mouffes diskursteori, og Foucault og Deans governmentalityanalyse. Kapitellet vil introducere de centrale begreber, som anvendes i analysen. Som afslutning på analysestrategien reflekteres over begrænsningerne ved det diskursive blik via en kort diskussion af, hvad andre blikke havde muliggjort i analysen.

Det tredje kapitel, *Metodologi*, vil beskrive, hvordan arbejdet med projektets empiriske del har fundet sted. Der indledes med en beskrivelse af afhandlingens *forskningsstrategi*, som er tilrettelagt ud fra det diskursive programs intention om at lave kritisk forskning. En intention, som har medført at der er arbejdet ud fra en retroduktiv tilgang. Herpå beskrives, hvordan afhandlingens analyser er baseret på en *diskursiv dokumentanalyse*, og i forlængelse heraf præsenteres det, hvordan det empiriske *arkiv er konstrueret*, og hvilke former for konklusioner man kan tillade sig at drage på baggrund af det empiriske materiale. Herefter beskrives processen med at transformere materialet *fra dokument til analyse*. Endelig afsluttes kapitlet med et afsnit om *Forskningskvalitet*, der redegør for de kvalitetskriterier, der knytter sig til at arbejde med det diskursteoretiske program. Kriterier, der erstatter de traditionelle spørgsmål om validitet, reliabilitet og generaliserbarhed med spørgsmål om transparens og refleksion.

Kapitel 4 – Diskursteoriens grundlag

Som beskrevet i indledningen er projektets ambition at lave en kritisk analyse af de dynamikker, der er spil på i skolepolitikken. Til dette formål er diskursteorien udvalgt som redskab. Derfor vil dette kapitel kort introducere en række af de grundlæggende eller videnskabsteoretiske antagelser, som teorien abonnerer på. Dette for at eksplicite, hvilke præmisser for analysen som afhandlingen forpligter sig på. Som afslutning på kapitlet laves en kort diskussion af, hvilken form for kritik diskursteoriens præmisser gør mulig.

Udviklingen af diskursanalysen

Selvom både Laclau og Mouffe samt Foucault ofte bliver betegnet poststrukturalister (Andersen, N. 1999, Esmark m.fl. 2005) så kan man i lige så høj grad læse dem som postmarxister (Howarth & Glynos 2007, 42; Glynos m.fl. 2009; Noval 2004; Martin 1988). En læsning, som Foucault selv gør opmærksom på:

"... I quote Marx without saying so, without quotation marks, and because people are incapable of recognizing Marx's texts I am thought of to be someone who doesn't quote Marx. When a physicist writes a work of physics, does he feel it necessary to quote Newton and Einstein?" (Foucault i Lemke 2002, 49).

Når den postmarxistiske betoning er vigtig, så skyldes det, at denne betegnelse giver associationer til – det, som jeg forstår som – diskursteoriens oprindelse. Nemlig et kritisk opgør med marxismen som en samfundsvidenskabelig 'mainstreamposition', som i 1970'erne var blevet for dogmatisk og reduktionistisk (Laclau 1997a, 19). Derfor var det en eksplicit ambition at bryde med den marxistiske forklaringsmodels udgangspunkt i, at produktionsforholdenes

antagonistiske relation 'i sidste instans' vil sætte sig igennem i det sociale, hvorfor det sociale netop kunne forklares ud fra denne grundlæggende struktur (Howarth 2000; Clausen m.fl. 2002). Denne marxistisk-strukturalistiske position, som specielt havde rod faste i franske marxistiske kredse, jf. fx Althusser, Poulantzas og Balibar (Laclau & Mouffe 2002, 46; Laclau 1997b; Balibar 1994) tog udgangspunkt i en dikotomi mellem det manifeste og latente. Via analyser af det manifeste var formålet at vise de latente strukturer. Ud fra denne grundmodel byder et begreb som 'falsk bevidsthed' sig til som forklaring på, hvordan den manifeste overflade formår at fordreje vores blik på det sociale, så vi ikke får blik for de styrende strukturer (det latente), men 'kun' forholder os til det manifeste niveau (Howarth 2005a, 135). I disse analyser står Althusser's begreb om ideologi centralt i beskrivelsen af den sociale reproduktion (Holm 2005).

Man kan sige, at Foucault og Laclau og Mouffe laver deres brud på hver sin måde (som i øvrigt også er forskudt i tid).

Foucault udvikler en diskurs*analyse*, der tager udgangspunkt i formningen af analysestrategier, som er specifikke for hans enkelte analyser (Foucault 1998, 88; Andersen, N. 1999). Denne begrebslige fleksibilitet eller inkonsistens (Villadsen 2013) bruger han til i hver enkelt analyse at indstille sit blik, så det gør ham i stand til at problematisere naturliggjorte selvfølgeligheder (viden), kompleks magtudøvelse eller skabelsen af subjektivitet. Et eksempel på, hvordan han som analytiker modificerer sine begreber, er hans governmentalitybegreb som ifølge Dean og Villadsen (Dean 2006; Dean & Villadsen 2012; Villadsen 2010) kan forstås som både et analytisk begreb, der bruges til at analysere styringsrationaliteter med, og som et deskriptivt eller diagnostisk begreb, der bruges til at identificere en bestemt måde at udøve statsstyring på. På grund af diskursanalysens konstante tilpasning til den konkrete analytiske problemstilling har Foucault været karakteriseret som magttænder, sociolog, filosof, strukturalist, poststrukturalist m.m. (Hede 2002; Jensen, A. 2005; Larsen 2006; Lindgren 2005; Raffensøe m.fl. 2008.)

Heroverfor står Laclau og Mouffe, som, bl.a. med inspiration fra Foucaults tidlige diskursanalyser fra især værket Vidensarkæologien fra 1969 (Laclau & Mouffe 2002, 52), har fokus på at udvikle en mere konsistent diskursteori (Hansen 2000, Clausen m.fl. 2002). Denne teoriudvikling skal vise, hvordan

politik ikke kan reduceres til kampen mellem klasse modsætninger (som i marxismen), men forstås mere bredt som fastlæggelsen af hegemoni, der er et resultat af kontingente diskursive kampe. Til dette formål udvikles begreber, som kan indgå i en konsistent teori om, hvordan social mening skabes og opretholdes/udvikles (Mouffe 1997a; 1997b; Laclau & Mouffe 1985; 2002; Laclau 2005). Fælles for disse tekster er det imidlertid, at konkrete empiriske analyser er fraværende og højst 'svinger sig op til' at have empiriske eksemplificeringer.

På trods af forskellene mellem de to tilgange kan man også lægge vægt på deres fællestræk. Dette ved at fremhæve et grundlæggende ønske om at lave kritiske (og politiske) analyser og et ønske om at vise, hvordan magtudfoldelse og politik er på spil i komplekse og historiske processer, der ikke udspringer fra entydige centre, ej heller 'installeres' gennem kausale 'årsag-virkningskæder'. Denne sammenstilling finder man i en mængde introducerende litteratur (Andersen, N. 1999; Jørgensen & Phillips 1999; Dyrberg m.fl. 2000a; Esmark m.fl. 2005), som placerer de to perspektiver i en fælles poststrukturel position.

Den fælles positionering vil i det følgende blive udfoldet for at præsentere fundamentet for, hvordan de to analytiske blikke anses som kommensurable i analysestrategien.

Bruddet med strukturalismen

Inspirationen fra – og bruddet med – Saussures strukturalisme udgør et centralt udgangspunkt for udviklingen af diskursteorien. Saussure fokuserer på tegn som det grundelement, der skaber meningsfulde helheder. Tegn er en forbindelse mellem et akustisk billede (signifiant) og et begreb (signifié)²². For Saussure er 'tegnets arbitraritet' et grundprincip, som pointerer at signifiant og signifié ikke står i et naturligt forhold til hinanden (Howarth 2005a, 37). Herved tages der afstand fra den nominalistiske forestilling om, at ord refererer til objekter i den fysiske verden, idet forholdet mellem de to i så fald

²² Denne skelnen kan på dansk oversættes til relationen mellem betegner (signifiant) og betegnet (signifié) (Esmark m.fl. 2005, 15)

ikke ville være arbitrært, men fastlåst. I stedet pointerer Saussure, at der ikke er objekter forud for sproget, men at mening altid opstår i sprogsystemet. Der er ikke nogle reelt eksisterende egenskaber, der fastsætter relationen mellem signifiant og signifié. Deres relation og betydning skabes udelukkende via deres relation til andre forhold mellem signifiant og signifié (Ibid. 36) Ud fra disse ideer opstår fundamentet for den *relationelle og differentielle sprogopfattelse*, som erstatter den essentialistiske (se også Hall 1997, 25-28).

Som eksempel på den relationelle og differentielle sprogopfattelse kan det fremhæves, hvordan tegnet 'samarbejde' ikke får sin mening, ved at to (eller flere) parter interagerer på bestemte måder, men ved at 'samarbejde' indgår i relationer til andre tegn som styring, organisering, årnorm, møder, undervisningssituationer, udflugter, etc..

Diskursteoriens brud med strukturalismen består ikke i at forkaste ideen om sociale strukturer, men ved at forkaste muligheden for en lukket struktur. Konsekvensen af at forkaste muligheden af et centrum, der kan fastlåse strukturerne, bliver et principielt uendeligt spil om meningsskabelse. Dette opstår, fordi tegnenes betydning bærer et overskud af mening, kaldet overdetermination, hvorved der ikke er nogen nødvendig relation mellem tegnets betydning og de grundlæggende strukturer (Mouffe 1997c, 24-27). Denne forståelse giver en anden plads til kampene om betydning end strukturalisternes tilbageføring til mere grundlæggende (produktions-)strukturer. Derfor insisterer diskursteorien på, at der altid er en dynamik forbundet med fastlæggelsen af mening, og at mening ikke nødvendigvis er fastlåst over tid (Laclau 1997a, 15). Relationen mellem signifiant og signifié kan potentielt altid ændres ved, at samme signifiant indgår i nye relationer til andre betegnerer og derved bliver betegnende for andre signifié'er. (Laclau 2005, 129 ff, Laclau & Mouffe 2002, 37-42). Diskursteorien afviser således ikke, at der er konstituerende strukturer for, hvordan mening skabes, men fokuserer på disse strukturers evige mulighed/risiko for at blive brudt gennem diskursive kampe.

Denne pointe er for afhandlingen helt afgørende. Poststrukturalistiske analyser opfattes (og bedrives) til tider som en position, der peger på, at alting 'flyder, eller er i bevægelse'. Dette projekt peger på det modsatte, nemlig at der er

(politiske) strukturer, som er træge over tid. Dette er imidlertid ikke det samme som at påstå, at skolepolitikken ikke kunne udformes anderledes, eller at der er bestemte 'nødvendigheder' (fx globalisering eller internationalisering), som betyder, at skolepolitikken skal udformes sådan, som den er. Skolepolitikken er derfor kontingent.

Kontingens og struktur

Når man forkaster dikotomien mellem det manifeste og latente samt muligheden for et lukket centrum, bliver konsekvensen, at kontingens bliver et grundbegreb. Således skriver Laclau og Mouffe (2002, 43): "*Samfund og sociale agenter har ingen essens, og deres regelmæssighed består udelukkende af de relative og skærbelige former for fiksering, som følger med etableringen af en bestemt orden*". Sagt med andre ord: Alle sociale ordener er kontingente, fordi de potentielt altid kan ændres, hvorfor der ikke er noget, som betinger deres eksistens. Kontingens betegner det, som hverken er nødvendigt eller tilfældigt (Luhmann 2000a, 146). Heller ikke dette begreb skal altså opfattes som, at alt flyder eller 'bare' kunne være anderledes. Alt kan være anderledes, men man kan ikke 'bare' ændre alting. Selvom der aldrig vil være en endegyldig lukning af meningsstrukturer, vil der i varieret grad være en træghed eller konservative kræfter, som påvirker de meningsskabende processer²³ (Clausen m.fl. 2002, 17-18).

Et eksempel på en sådan træghed vises empirisk hos Pors (2011) i hendes beskrivelser af udviklingen i styringen af skolevæsnet, som peger på, hvordan man har haft tre perioder siden 1970, inden for hvilke der har været relativt faste strukturer for, hvordan man opfattede og udøvede styringen.

Forholdet mellem det 'flydende' og det 'strukturelle' har gjort diskursteorien interessant for afhandlingen. Som fremhævet i forundersøgelsen blev der hurtigt skabt en fornemmelse af, at de politiske aktører har fokus på 'flydende organisering', 'fleksibilitet' og 'innovation'. Beskrivelser, som tager afstand fra, at verden er baseret på strukturer (eller i hvert fald ønsker disse opløst). Men med diskursteorien som en tilgang bliver det muligt at vise, hvordan disse ønsker om at opheve struktur, *netop selv* er baseret på en struktur, der kobler

²³ Denne træghed er blandt andet indfanget som 'sporafhængighed' (Torfing 2004, 54-58)

elementer som fleksibilitet, innovation, netværk, nye læringsarenaer etc. på helt bestemte måder.

Handling som semantiske tricks

En tredje af diskursteoriens grundpræmisser er, at sprog og mening ikke er adskilt fra social handling, men derimod er formende for, hvad der er passende social handling (Hansen 2000).

Herved gøres op med handlingens ontologi – altså med forestillingen om, at sociale handlinger kan være et objektivt referencepunkt. I stedet anses handlinger som diskursive tilskrivninger, hvilket fremhæves af Andersen og Born (2000a; 2000b; 2003), når de taler om 'semantiske tricks'. Herved mener de, at handlinger er diskursive konstruktioner, som inden for en diskurs tilskrives aktører. Når diskursteorien anser handlinger som diskursive tilskrivninger, skyldes det, at verden er overfyldt med handling. Vi gør noget hele tiden. Derfor er der en diskursiv kamp om, hvilke handlinger der skiller sig ud fra mængden og får status af særlige eller 'meningsfulde' handlinger.

Denne pointe er relevant for afhandlingen, fordi dens analyser baserer sig på dokumentstudier. Dokumentstudier, der netop giver adgang til at studere, hvordan de professionelle tilskrives forskellige handlinger og motiver af de politiske aktører. Afhandlingen skal ikke vurdere, om disse tilskrivninger er 'rigtige' eller 'fair', men derimod vise, hvordan disse semantiske tricks er formende for den horisont af legitime politiske initiativer, som sættes i værk. Beskrivelserne af, hvordan tilskrivningen af handlinger former en horisont af legitim 'respons', er koblet til en særlig forståelse af magtudøvelse, som nu vil blive diskuteret.

Magt er produktivt

Den sidste grundpointe, som skal fremhæves, handler om et brud med den traditionelle opfattelse af magt som noget, der begrænser vores frihed – altså en repressiv magtopfattelse, som den fx udtrykkes i Robert Dahls klassiske definition: "*A har magt over B, såfremt A kan få B til at gøre noget, B ikke ellers ville have gjort*" (Dahl i Myrup 2006, 319).

Denne juridisk-diskursive opfattelse af 'magten' som noget, der kan besiddes, og som noget, der er repressivt, bryder særligt Foucault med. Således skriver han: "*What we need is a new economy of power relations.*" (Foucault 2000, 328). Andet sted formulerer han det tillige som problemet med, at den politiske tænkning mangler 'at hugge hovedet af kongen' (Foucault 1998, 95). Dette skifte er for Foucault vigtigt, fordi han gerne vil vise, hvordan magt har produktive og strategiske effekter. Derfor forsøger han: "*at arbejde sig frem, ikke så meget til en magts 'teori' som til en magts 'analytik': det vil sige benimod afgrænsningen af det specifikke område, som magtforholdene udgør, og bestemmelsen af hvilke redskaber der muliggør analysen af det.*" (Foucault 1994a, 88).

I arbejdet med at skabe en sådan analytik laver han et afgørende brud med den traditionelle forståelse af forholdet mellem magt og frihed. For Foucault beskriver ikke frihed som magts modsætning, men derimod som magts forudsætning. Magtens findes kun der, hvor friheden eksisterer²⁴. Uden frihed er der ikke tale om magt, men om tvang eller vold, som handler på kroppe eller på ting, ved at 'bøje', 'brække' eller 'ødelægge' disse, altså ved at fjerne enhver form for frihed for i stedet at tvinge en vilje igennem. At tale om frihed som forudsætning for magt, er imidlertid ikke det samme som at sige, at alle handlinger er lige sandsynlige, fordi magt: "*operates on the fields of possibilities in which the behavior of active subjects is able to inscribe itself. It is a set of possible actions; it incites, it induces, it seduces, it makes it easier or more difficult*". (Foucault 2000, 341).

Det at insistere på frihed som forudsætning for magtrelationer er således ikke en modsætning til at arbejde med strukturelle mulighedsbetingelser for handling. Som Foucault videre skriver, handler magt netop om at forme feltet for mulige handlinger. På den baggrund kan man forstå hans 'berømte' definition af magt: "*The exercise of power is a "conduct of conducts" and a management of possibilities*" (Ibid. 341). En definition, som spiller på flere betydninger af begrebet 'conduct'. *For det første* kan det kan betyde at føre, dirigere eller guide og kan

²⁴ Også Laclau ser frihed som en forudsætning for magt, om end han fremkommer til pointen ad en lidt anden vej end Foucault. Han arbejder nemlig med en dekonstruktion af forholdet mellem magt og frihed, hvor han viser, at magt kun kan eksistere, hvis der er frihed, og at det således ikke er magten, der begrænser friheden, men friheden, der skaber magten (Laclau 1996, kap. 6).

betegne en eller anden form for kalkulation af, hvordan dette skal foregå. *For det andet* har ordet en etisk eller moralsk dimension, som fremkommer af det reflektive verbum, to conduct one self, som i så fald henviser til den selvledelse, som er passende i bestemte situationer. *For det tredje* henviser ordet i substantiv form, conduct, til vores adfærd, handlinger eller optræden, dvs. den artikulerede del af vores opførelse. På denne måde skabes en analytik, som gør styring til en aktivitet, der udøves på utallige måder (Dean 2006, 43).

Endelig er en sidste afgørende pointe, at magt er et produkt af relationer, i hvilke der er frihed i begge ender, hvilket han beskriver således:

"Magten er allestedsnærværende: ikke fordi det er dens privilegium at sammenfatte alt i sin uovervindelige enhed, men fordi den skabes hvert øjeblik, på alle punkter, eller snarere i ethvert forhold mellem to eller flere punkter. Magten er overalt; hvilket ikke skyldes, at den omfatter alt, men at den kommer alle steder fra" (Foucault 1994a, 98-99).

Et blik, som fører til den umiddelbart kontraintuitive formulering af, at magt-relationer på samme tid er intentionelle og ikke-subjektive. Derfor taler han om magtens 'taktiske polyvalens'. Med dette begreb menes, at man ikke på forhånd kan vide, i hvilken retning magten vil gå, eller rettere i hvilken retning et element (en teknik, et individ, en organisation etc.) styres mod (Ibid. 100-102).

Denne forståelse af magt er interessant at arbejde med, fordi den gør det muligt at forstå, hvordan betegnelserne 'lærer' eller 'pædagog' ikke er neutrale kategorier. Derimod må de anses som subjektpositioner, der lades med betydningsindhold afhængigt af, hvilken diskurs de indgår i. Der er afgørende forskel på den position og opgave, som de professionelle skal udfylde, afhængigt af om de indskrives i en fritidspædagogisk diskurs med fokus på dannelse og udvikling af det enkelte individ (målt i form af det abstrakte begreb 'selvudvikling'), eller i en konkurrence- og globaliseringsdiskurs, som har et læringsideal om at forløse hver enkelt elevs faglige potentiale, således at alle bliver så dygtige, som de kan (målt ved en eksamen).

Diskursteoriens kritikbegreb

Som nævnt i indledningen af dette kapitel, er diskursteorien udviklet med intention om at være en kritisk videnskabsposition. Det er denne intention, som gør den interessant at arbejde med i dette projekt. Men kritik kan være mange ting og kan begrundes på mange måder (se fx Petersen & Jacobsen 2015). Derfor er det væsentligt at få præciseret, hvad det er for et særligt kritisk perspektiv, der abonneres på. Dette gælder ikke mindst i forhold til analyser af styring og professionalisering, for:

”Når modernisering og professionalisering af den offentlige sektor diskuteres, så falder man let i én af to grøfter: en liberal position hvor alt nyt er godt og udviklende, eller en konservativ position hvor traditionelle værdier og kvalitetsopfattelser skal forsvares. Men det er rigtig svært at udvikle en tredje kritisk / konstruktiv position” (Hjort 2005, 11)²⁵.

Et klassisk fundament for kritik er at iagttage verden gennem en distinktion mellem ideal og aktualitet, hvorved man kan kritisere det aktuelle for at fravige idealet. Den grundfigur ses udfoldet på mange måder. I Frankfurterskolens udvikling af kritisk teori er det via filosofiske overvejelser, at man udvikler det normative fundament, hvorfra samfundet kan kritiseres²⁶. Et fundament, som kan være udformet i forhold til spørgsmålet, hvordan man udvikler samtaleformer/ diskursregler for demokratisk dialog om samfundets udvikling og indretninger (Habermas 1996), eller hvordan man skaber mulighedsbetingelser for at indgå i disse samtaler via grundlæggende anerkendelsesrettigheder (Honneth 2006). Med inspiration fra denne tradition har analyser påpeget pædagogernes strukturelle arbejdsforhold og manglende mulighed for kritisk diskussion af disse (Willig 2009, Korsbæk Sørensen 2015), eller vi har set inspirationen omsat i aktionsforskning, hvor man aktivt forsøger at tilrettelægge

²⁵ For tilsvarende pointe, se også Hjort (2002, 73)

²⁶ Især denne normative kritikform er diskuteret i diskursteorien. Dette gennem en dekonstruktion af forholdet mellem det kritiske og det ukritiske. Hovedargumentet er, at der ikke findes et sted uden for diskursen, hvorfra man kan være kritisk i universel forstand (Andersen, N. 1999). Normativitet vil altid selv være en del af en diskurs, som kan gøres til genstand for kritisk analyse.

forskningsprocessen, så den samtidig påvirker de studeredes livsforhold (Nielsen & Nielsen 2007).

Grundfiguren 'ideal/aktualitet' er i og for sig også motoren i de 'konstruktive' analyser af offentlig styring der – som beskrevet i kapitlet om afhandlingens positionering – udvikler beskrivelser af, hvordan givne processer kan styres bedst muligt. Her er godt nok ikke tale om en filosofisk normativ kritik, men om en effektiviseringsbaseret normativitet, der forholder sig 'kritisk' til verden ud fra et ideal om fx optimering.

En anden form for kritiske analyser handler om at afdække konsekvenser af styring(sforsøg). Her er det ikke 'ideal/aktualitet', som er afsættet for kritik, men i stedet distinktionen mellem det 'formelle/reelle', der er motoren i kritikken. Dette ved at lave undersøgelser, der viser, hvordan de 'formelle' intentioner udtrykkes på én måde, mens de 'reelle' konsekvenser er anderledes. Et stærkt eksempel på denne form for kritik, mener jeg fremkommer i Line Togsverds ph.d.-afhandling, som dog ikke selv taler om kritik ud fra den her beskrevne distinktion. Hun viser imidlertid, hvordan der indføres 'kvalitetsrapporter' på daginstitutionsområdet ud fra et formelt argument om, at man herved kan sikre en bedre kvalitet i det professionelle arbejde. Men det skaber langtfra en 'neutral' sikring af 'kvalitet'. Derimod medfører kravet, at pædagerne må orienterer sig mod et nyt bureaukratisk sprog, som kan passe ind i rapporterne. Herved sker der ikke (blot) en dekopling mellem tale og handling, sådan som fx Brunsson (2002) har beskrevet en udbredt håndteringsstrategi i forhold til komplekse krav. Konsekvenserne er mere vidtrækkende, fordi der (også) sker en reorientering af det professionelle arbejde (Togsverd 2015)²⁷.

²⁷ Et andet eksempel på denne form for kritik (som handler om offentlig styring generelt, frem for om uddannelsespolitikken specifikt) fremkommer i Lotte Jensens (2003) analyse af, hvordan Finansministeriet udvikles til det centrale styringsministerium, som det er i dag. Denne analyse kan for mig læses som en påvisning af, hvordan der formelt argumenteres for et 'uskuldigt' behov for at kunne koordinere regeringens politik, samtidig med at der reelt er tale om en nøje kalkuleret strategi for at gøre netop Finansministeriet til centrum for dette arbejde. Herved skabes Finansministeriet som den ansvarlige aktør for koordineringen af regeringens poli-

Heroverfor står diskursteoriens kritikbestræbelse som en tredje position. En position, som ikke ønsker at basere kritikken på bestemte idealer, fordi man herved ikke kan undgå at skabe eller underbygge en 'diskurs i imperativ'. Med diskurs i imperativ mener Foucault værdidomme om, hvordan vi bør leve vores liv, eller om, hvad der er godt og dårligt. For at komme på afstand af en sådan diskurs i imperativ skriver han: "*Følgelig ønsker jeg, at den diskurs vi er i gang med – for der må nødvendigvis være et imperativ – simpelthen er et betinget imperativ af denne slags: Hvis man vil kæmpe så er der nogle væsentlige punkter, nogle kraftlinjer, nogle låse og blokeringer. Sagt på en anden måde ønsker jeg, at disse imperativer blot angiver nogle taktikker. Følgelig må jeg vide, må de der arbejder i samme retning vide, hvad det er for virkelige kraftfelter, vi tager bestik af, for at lave en analyse, som kunne være virkningsfuld i taktisk henseende*". (Foucault 2008a, 9). På den baggrund kommer han med sit polemiske forslag om kun at have: "*... et imperativ, men til gengæld er det kategorisk og ubetinget: lav aldrig politik*." (Ibid. 10).

I stedet for 'værdidomme' ligger den kritiske ambition i at skabe plads til at tænke anderledes omkring styring af os selv og andre. Derfor er det en central ambition for Foucault at skabe indsigt, som muliggør en refleksion omkring: "*How not to be governed like that*" (Foucault 2007, 44 – original fremhævning).

På en måde er der tale om en form for paradoks. Man har *på den ene side* et ønske om at lave kritiske analyser, *på den anden side* forkastes muligheden for at lave normative værdidomme. Svaret på dette paradoks bliver, for mig at se, begrebet 'kontingens'. På trods af deres indbyrdes forskelle, så mener jeg, at det, som både indfanger Foucaults og Lacalu og Mouffes position er, at de laver analyser af (og analysestrategier til) at vise, hvordan sedimenterede meningsopfattelser og naturaliserede selvfølgeligheder kan denaturaliseres som et output af kontingente processer. Som Niels Åkerstrøm Andersen (2012) udtrykker det, er idealet at producere analyser, der kan bruges til 'at stille upraktiske spørgsmål til praksis'.

Når diskursteorien forkaster muligheden for at formulere et ideal, betyder det samtidig, at man forkaster muligheden for at forholde sig til, 'hvad aktørerne

tik, og derved også som det ministerium, som alle andre departementer er nødt til at forholde sig, informere og føje, når de skal udarbejde politiske forslag.

bør gøre'. Imidlertid vil jeg mene, at diskursteorien alligevel har indbygget en vis form for normativitet. Nemlig en normativitet, der handler om at skabe rum for 'anderledes handling' (se også Hansen 2000; Krejsler 2013; Andersen, N. & Born 2000). Derfor er begrebet 'kontingens' en drivende motor i forståelsen af kritik. Det at fremvise og beskrive kontingens handler om at muliggøre refleksivitet om, hvorvidt og hvordan der kan kæmpes for anderledes sociale spilleregler.

Opsamling

Dette kapitel har præsenteret de videnskabsteoretiske grundantagelser, afhandlingen abonnerer på. Det er blevet understreget, at diskursteorien ikke forkaster et blik for strukturer, men derimod bruges som redskab til at undersøge strukturer. Med afsæt i forståelsen af mening som kontingens, forpligter perspektivet sig på en forståelse af strukturer som nogle, der er politisk kamp om at definere, og det er netop denne kamp, som er i fokus for afhandlingen. Endvidere er det pointeret, at afhandlingen anser 'handling' som semantiske tricks, der kan tilskrives forskellige aktører. Derfor undersøger afhandlingen ikke, hvad de professionelle 'gør', men hvordan de tilskrives handlinger og motiver i den politiske debat. I forlængelse heraf forpligter afhandlingen sig på en forståelse af, hvordan magt er produktiv, fordi magt skaber handlemuligheder.

Som afslutning på kapitlet blev det diskuteret, hvordan det videnskabsteoretiske udgangspunkt skaber et særligt blik på, hvad kritiske analyser er. Et blik, som afviser at forstå kritik som beskrivelser af afvigelse mellem 'ideal og realitet' eller mellem 'formelt og reelt'. Derimod handler kritik om at vise, hvordan de strukturer, som opfattes som naturlige eller essentielle, grundlæggende er kontingente og dermed politiske.

Kapitel 5 – Analysestrategi

Dette kapitel vil beskrive afhandlingens analysestrategi ved at præsentere, hvordan Laclau og Mouffes og Foucaults forskellige perspektiver og begreber anvendes i analysen. Som afslutning på kapitlet vil teoretiske fravalg blive diskuteret.

Når kapitlet kaldes for analysestrategi, er det, fordi der i analyserne arbejdes med en andenordens strategi (Andersen, N. 1999, 12-13), der handler om at undersøge, hvilke diskurser aktører på det skolepolitiske felt konstruerer, når de blander sig i debatten om lærer-pædagog-samarbejde og i den mere generelle debat om organiseringen af folkeskolen.

Når analyseobjektet er andres iagttagelser af verden, så 'beder' empirien ikke om at blive undersøgt på en bestemt måde. Empiri opfattes ikke som en rå, umedieret virkelighed, der neutralt kan analyseres med teoretiske begreber (Howarth 2005b). Derfor handler analysestrategi om at beskrive de 'briller', man tager på, når man skal undersøge, hvordan andre skaber mening. Som Hansen skriver, er: "*Tekster ikke en lukket enbed, men er åben for utallige forskellige læsninger*" (Hansen 2000, 56). De konkrete 'læsninger' af projektets empiri, er sket ved at bruge Laclau og Mouffe samt Foucault som kommensurable analysestrategier, fordi de deler en række grundantagelser, hvilket blev diskuteret i forrige kapitel.

Kapitlet vil beskrive, hvordan afhandlingen er inspireret af Laclau og Mouffes hegemonianalyse og Foucaults governmentalityanalyse. Analysestrategierne er tænkt som supplement til hinanden, således at det bliver muligt i analysen at stille skarpt på *politiske kampe* (Laclau og Mouffe-inspireret) og *magtteknologier* (Foucault-inspireret).

Grundet perspektivernes kommensurabilitet er der ikke tale om to adskilte analyser, men om en syntese, hvor perspektiverne supplerer hinanden. Syntesen består i at bruge Laclau og Mouffes hegemonianalyse som udgangspunkt for at undersøge, hvordan der er blevet kæmpet om at skabe diskursive konstruktioner og strategier, som i relation til analysens fire udvalgte tematikker

(formålet med, viden om, organisering af og samarbejde i, samt styring og ledelse af det professionelle arbejde) kunne opnå hegemoni.

I relation hertil bruges Foucaults (og Deans) beskrivelser af neoliberalisme som greb til at undersøge, hvordan der på tværs af de fire analyserede tematikker er en særlig styringsdynamik på spil, som har konsekvenser for professionaliseringsbetingelserne.

Det følgende er derfor struktureret i to dele. Først introduceres hegemonianalysen samt de begreber, som er nødvendige for at lave en sådan, og derefter præsenteres governmentalityanalysen og de begreber, der er nødvendige for denne.

Hegemonianalyse

Afhandlingen er optaget af at forstå begrebet lærer-pædagog-samarbejde som et relationelt begreb, der gives specifik betydning i skolepolitikken. Til at undersøge dette byder Laclau og Mouffes teori om hegemoniske processer sig til som et perspektiv, der kan hjælpe til at forstå, hvordan begreber gives mening ved at blive moment i en diskurs. Endvidere er Laclau og Mouffes hegemonianalyse interessant, fordi den gør det muligt at beskrive *den politiske kamp*, der er knyttet til at tilskrive mening til begreber.

Det analytiske blik skal muliggøre en undersøgelse af, hvordan samarbejde er et element i overordnet forskydning i skolepolitikken, når skolereformen fx beskriver skolens kerneopgave som 'læring' frem for 'undervisning', når arbejdstidsaftalen erstatter forberedelsesnormering med 37 timers tilstedeværelsespligt, eller når OECD producerer utallige rankings af forskellige landes skolesystemer (UVM 2013c; Beskæftigelsesministeriet 2013; OECD 2004). Derfor er afhandlingen interesseret i at undersøge, om og i givet fald hvordan der skabes forskydninger i forståelsen af, hvad professionelt arbejde er, hvordan det kan organiseres, og hvilket formål det skal varetage. For at indfange et sådant skifte er analyserne inspireret af Laclau og Mouffes diskursteori.

Diskursteori er et bredt fænomen, hvor feltet spænder fra diskurspsykologi over retorisk diskursanalyse til politisk diskursteori og kritisk diskursteori (Glynos m.fl. 2009; Jørgensen & Phillips 1999; Dyrberg m.fl. 2000a). I dette felt adskiller positionerne sig blandt andet i forhold til, om man laver en distinktion mellem diskursive praksisser og kontekst (fx Faiclough), eller om hele den sociale verden anses som diskursivt konstrueret (Laclau og Mouffe). En anden distinktion er, om man fokuserer sin analyse på mikroniveau (retorisk analyse) eller på makroniveauet (Laclau og Mouffe), og endvidere kan man skelne mellem, hvorvidt man lægger vægt på kognitive processers betydning for skabelse af subjektivitet (diskurspsykologi), eller om subjektet er at forstå som en diskursiv position (Laclau og Mouffe)²⁸.

Valget af Laclau og Mouffes tilgang til diskurser er altså et valg blandt alternativer. I det følgende vil det blive vist, hvad dette valg indebærer af teoretiske konsekvenser, samt hvad det betyder for analysens form. Med andre ord vil jeg fremlægge Laclau og Mouffes diskursteori som et analysestrategisk valg.

Følger man Clausen m.fl. (2002, 15ff), kan man tale om tre faser i Laclau og Mouffes forfatterskab, hvor første fase løber frem til starten af 1980'erne og er inspireret af Gramsci i arbejdet med at bryde med marxismens økonomiske determinisme (Mouffe 1997a, 1997b, Laclau 1997b)²⁹. Anden fase i midten af 1980'erne er inspireret af Foucaults vidensarkæologi og udvikler bl.a. diskurs- og hegemonibegrebet (Laclau og Mouffe 1985), og tredje fase fra 1990'erne og frem fokuserer på dekonstruktion med inspirationen fra Lacan (Laclau 1996³⁰; Laclau 2002a).

I forlængelse af denne måde at karakterisere deres forfatterskab på er der bred enighed om, at diskursteorien især former to analysestrategier; dekonstruktion og hegemonianalyse (Andersen, N. 1999, Dyrberg m.fl. 2000b, Jørgensen & Phillips 1999; Noval 2004), hvilket også Laclau selv fremfører (Lac-

²⁸ For en oversigt over diskursive tilgange og positioner, se Glynos m.fl. 2009, 32 ff.

²⁹ Disse tre tekster er samlet i antologien 'Demokrati og hegemoni' udgivet på dansk i 1997. Teksterne er oprindeligt skrevet i perioden 1977-1979.

³⁰ Især kapitel 6 er et godt eksempel

lau 2002a, 147-173). Afhandlingen har valgt at arbejde med hegemonianalysen, fordi: ”Hegemoni [er] den centrale kategori for en teoretisering af politik.” (Laclau 2002, 147). Analysestrategien giver imidlertid et særligt blik på politik. Som Laclau skriver:

“... politics, far from being confined to a super structure, occupies the role of what we can call an ontology of the social. If politics is the ensemble of the decisions taken in an undecidable terrain – that is a terrain in which power is constitutive – then the social can consist only in the sedimented forms of power that has blurred the traces of its own contingency”. (Laclau 1996, 103).

Læsningen af hegemonianalysen som analysestrategi er hovedsageligt inspireret af det fælles hovedværk, ’Hegemony and Socialist Strategy’ fra 1985 (Laclau & Mouffe 2001) hvor de videreudvikler hegemonibegrebet via en diskussion med den strukturelle (essentialistiske) marxisme og med Gramscis arbejde. Denne diskussion tager blandt andet form af det, de kalder hegemoniets genealogi, hvor de i en diskussion af marxismens udvikling beskriver, hvordan hegemoni bliver et svar på kontingenslogikkens afløsning af ’historisk nødvendighed’ som en måde at beskrive samfundsudviklingen på (Ibid. 41-89). På denne måde kan man læse ’Hegemony and Socialist Strategy’ som en syntese og videreudvikling af de opgør med marxismen, som de årene forinden havde arbejdet på via parallelle spor (Mouffe 1997b; 1997c; Laclau 1997c).

Når afhandlingen gør hegemonianalysen central, tages der udgangspunkt i anden fase af Laclau og Mouffes forfatterskab. Dette betyder, at det er fra valgt at arbejde med videreudviklinger af teorien, som er kommet i forlængelse af den dekonstruktive fase, hvor inspirationen fra Lacan og Žizek fører teorien i en mere psykoanalytisk retning (Torfing 1999; Glynos & Howarth 2007; Glynos m.fl. 2009). Den psykoanalytiske inspiration fra Žizek er ellers vokset kraftigt frem over de sidste par år, og har været brugt i analyser af ytringsfrihed og mulighedsbetingelser for kritik (du Plasis 2015), i forståelsen af skoleelevers oplevelser af livet i skolen (Bjerg, H. 2011) eller i forståelsen af finanskrisens ideologiske betydning (Liebst og Stamer 2011).

Når Laclau og Mouffes tidligere akademiske arbejde findes interessant, på trods af den ’psykoanalytiske videreudvikling’, skyldes det blikket for at gøre

politik til en konstitutiv kategori, hvilket betyder, at politik ikke (blot) er kampen om omfordeling, men om at konstituere det sociale således, at der kan handles på det. Laclau og Mouffe taler ligefrem om det 'politiske primat'. Med dette menes, at meningsfuld handling ikke er mulig forud for konstruktionen af objekter og subjekter. Fordi diskurser skaber handlerum, er det en politisk proces at skabe diskursive relationer mellem forskellige objekter og subjekter. De politiske handlemuligheder i forbindelse med en dårlig PISA-måling, er fx meget forskellige, afhængigt af om målingen kobles til 'truende international konkurrence', 'dårlig læring', 'manglende faglighed', eller om resultaterne sættes i relation til 'en særlig dansk folkeskole', 'faglighed kan ikke kvantificeres' og 'udvikling af demokratiske og selvstændige elever er det vigtigste'.

Hegemonianalysen kan på den baggrund gøre det muligt at vise, hvordan diskursive strategier kæmper om at transformere et kaotisk, flydende og principielt ustruktureret sprogsystem til en ordnet og mere eller mindre fastfrosset meningsstruktur (Dyrberg m.fl. 2000b, 322). Valget af hegemonianalysen som analysestrategi kan derfor bruges til at vise den politiske proces (og magt), der ligger i at koble et begreb om samarbejde til begreber om, hvordan en skoledag organiseres, hvordan professionelt arbejde udføres, eller hvad formålet med skolen er.

Når man skal introducere de begreber, som er nødvendige for at lave en hegemonianalyse, kan det være svært at afklare, hvor man skal starte. Laclau og Mouffes teoretiske abstraktionsniveau er højt, fordi de ønsker at udvikle en konsistent og konsekvent teoretisk model, som kan fange det politiske uden at reducere forklaringer til en 'sidste instans' (som eksempel herpå se Laclau & Mouffe 2002, 89ff). Det gør de ved at skabe et teoretisk univers, hvor der ikke er et oplagt start- og slutpunkt – men en helhed af begreber, som er med til at konstituere hinanden³¹. Jeg vil derfor præsentere min brug af teorien i

³¹ I denne henseende mener jeg, at der er mere overlap mellem Laclau og Mouffe og en tænker som Niklas Luhmann, end der er i relation til Foucault. Luhmanns systemteori kan netop også læses som et forsøg på at udvikle et begrebsunivers, der er koblet op på sin egen logik. Måske kan man sige, at Luhmanns distinktion system/omverden er den grundlæggende distinktion,

fire skridt. *Første skridt* vil være en præsentation af diskursbegrebet og af distinktionen mellem diskurs og diskursivitet. *Dernæst* præsenteres relationen mellem artikulatorisk praksis, elementer og momenter som en måde at begrebsliggøre, hvordan diskurser skabes, og hvilke enheder de består af. *Tredje* skridt er at fremhæve ækvivalens- og differensrelationer, som forskellige måder at skabe mening på. På dette grundlag kan jeg i *fjerde skridt* komme frem til at bestemme hegemonibegrebet og endvidere fremhæve en forskel mellem antagonisme og agonsime som to forskellige strategier i kampen om at skabe hegemoni.

Analytisk distinktion mellem diskurs og diskursivitet

Lad os starte med at beskrive diskursbegrebet. Howarth (2010) introducerer begrebet som den meningshorisont, der gør det muligt at fortolke verden på en sammenhængende måde. Sagt mere Laclausk, så er en diskurs en helhed af forskelle (Laclau 2005, kap. 5). Man kan tale om en diskurs i det øjeblik, der er dannet en struktur, som kan fastlægge mening for de dele, som indgår i strukturen. Herved er diskurser at forstå som fikserede relationer mellem tegn.

Diskursivitet derimod henviser til det 'modsatte', nemlig når mening endnu ikke er fastlagt, og der er situationer af ubestemthed. Diskursivitet betegner situationer, hvor relationer mellem tegn endnu er flydende. Den mængde af tegn som 'flyder', og som der kan kæmpes om at fastlåse, kaldes 'feltet af diskursivitet' (Laclau & Mouffe 2002, 61).

Diskursteorien lægger op til en form for cirkularitet mellem diskursivitet og diskurs, fordi diskurser fremkommer på baggrund af situationer med diskursivitet. Omvendt bruger Laclau og Mouffe deres inspiration fra poststrukturalismen til at vise, hvordan de enkelte dele i en diskurs altid er overdeterminerede³², hvorved meningsstrukturen aldrig kan lukke sig om sig selv³³. Som

han bygger sin teori op omkring, men man kunne lige så vel fremføre, at det er hans autopoesisbegreb (Luhmann 2000a, 48-49) eller hans meningsbegreb (Luhmann 1990b 37 ff). Pointen er, at der skabes et teoretiske hele, som man må bevæge sig ind i og arbejde med at forstå dele og helhed på samme tid, da delelementerne er uløseligt forbundet til hinanden.

³² Dette forhold kan også indfanges med diskursteoriens antagelse om en 'grundlæggende negativitet'. (Laclau & Mouffe 2002, 42 ff).

Laclau og Mouffe (2002, 41) skriver: ”*Det er umuligt at fiksere elementerne i nogen ultimativ bogstavelighed*”. Herved kan diskurser (principielt) altid udfordres eller opløses, hvorved der igen vil fremkomme et felt af diskursivitet. Denne bevægelse fra diskurs til diskursivitet kan for eksempel opstå i forbindelse med dislokation, der opstår, når en udefrakommende ’begivenhed’ ikke kan rummes inden for en given strukturs enhed og derved ryster strukturen (Hansen m.fl. 2004).

Det er dog væsentligt at understrege, at diskurser, der kæmper om at fastlægge mening, ikke har lige stor kraft. Nogle diskurser er stærkere end andre. Som Hansen m.fl. skriver, så er: ”*Diskurser ikke ordnet på række, med lige stor evne til at tvinge deres respektive strategier igennem.*” (2004, 11). Men dette kan kun forklares retrospektivt, via konkrete empiriske analyser (Griggs & Howarth 2008).

Artikulation, element og moment

Man kan nu spørge, hvordan en diskurs skabes. Laclau og Mouffe introducerer til dette formål begrebet ’artikulation’. Artikulation betegner: ”... *enhver praksis, som etablerer en relation mellem elementer, således at deres identiteter modificeres som følge af denne artikulatoriske praksis. Den strukturerede totalitet, som resulterer af denne artikulatoriske praksis, vil vi kalde for diskurs.*” (Laclau & Mouffe 2002, 52). Beskrevet i mindre teoretisk sprog kan man sige, at artikulationer er ytringer³⁴, som laver forbindelse mellem forskellige ord, tegn eller udtryk, således at disse ord, tegn eller udtryk får mening via denne forbindelse. Således er diskurser resultat af: ”... *en artikulatorisk praksis, som konstituerer og organiserer sociale relationer*” (Laclau & Mouffe 2002, 41).

Artikulation implicerer endvidere, at de enkelte tegn (ord eller udtryk) modificeres og får betydning (identitet), når de artikuleres ind i en struktur. For at

³³ Det er dette overskud af mening, som er forudsætningen for at tænke kontingens som et radikalt ontologisk vilkår. Hvis der ikke var et overskud af mening, ville diskursens dele kun kunne fremstå på én måde, og der ville derved være tale om en essenstænkning (Clausen m.fl. 2002, 23-25).

³⁴ ’Ytringer’ skal forstås bredt. Tekster, billeder, video eller sågar arkitektur kan anses som sproglige ytringer, hvis de skaber en relation mellem elementer.

kunne bestemme tegnets status (flydende eller havende identitet), skriver Laclau og Mouffe: ”*De differentielle positioner vil vi – i den udstrækning de optræder som artikulerede indenfor en diskurs – kalde for momenter. I modsætning hertil vil vi kalde enhver forskel, som ikke er diskursivt artikuleret for element*” (2002, 52). Elementer er derfor at forstå som flydende betegnelser, der endnu ikke har fået en identitet. Først når tegn, via artikulation, tildeles en plads i en diskursiv struktur (tildeler det identitet), transformeres elementet til et moment. Distinktionen mellem moment (inden for diskursen) og element (uden for diskursen) har en væsentlig teoretisk pointe, nemlig at en diskurs altid har en grænse (som empirisk ikke altid er lige nem at iagttage (Hansen m.fl. 2004, 9)).

Inden for diskursens grænse vil strukturen være organiseret omkring et centrum, som Laclau kalder et nodalpunkt, som er et moment, der formår at være særligt afgørende for den betydningsstruktur, som diskursen skaber. Nodalpunktet er således et privilegeret tegn, som andre tegn får betydning i forhold til (Laclau 2005 129 ff). Forholdet mellem diskurs og nodalpunkt beskrives således: ”*Enhver diskurs er konstrueret som et forsøg på at dominere diskursivitetens felt, på at standse forskellenes flyden, på at konstruere et centrum. Vi vil kalde de privilegerede punkter for denne partielle fiksering for [nodalpunkt]*”³⁵ (Laclau & Mouffe 2002, 62). Begrebet om nodalpunkt bruges i afhandlingen til at fremhæve, hvordan nogle momenter får en ekstra vigtig plads i konstruktionen af den skolepolitiske diskurs. Som eksempel kan fremhæve beskrivelserne fra forundersøgelsen, hvor forvaltningsdirektøren og skolechefen konstruerede ’læring’ som et nodalpunkt, der begrundede, hvorfor der skal arbejdes med tværfprofessionelt samarbejde.

Ækvivalens- og differensrelationer

Næste skridt i præsentationen af grundlaget for hegemonianalysen er en forskel mellem ækvivalens- og differensrelation. Denne distinktion siger noget om formen på diskursen.

Man kan tale om ækvivalensrelationer, når momenter i en diskurs er ens i deres afstand fra et konstitutivt ydre, samtidig med at de er ækvivalente (altså

³⁵ I oversættelsen af citatet er der brugt ordet ’knudpunkt’ frem for nodalpunkt.

ens) og derfor kan erstattes med hinanden. Laclau og Mouffes eksempel på ækvivalens er kolonialisering. Momenter som 'hudfarve', 'sprog' og 'beklædning' konstituerer alle en distinktion mellem de herskende og de beherskede. Men de enkelte momenter interne forskel er opløst, fordi de alle er symboler på det samme: hersker eller behersket (Laclau & Mouffe 2002, 82ff). Denne form for sammenkædning ser man ofte hos populistiske bevægelser, der søger at skabe et indre sammenhold (alt det, vi er fælles om), som er forskelligt fra det udefrakommende (Howarth & Griggs 2008).

I modsætning hertil kan man også tale om differenskæder, hvor mange forskellige momenter knyttes sammen og ud fra deres forskellighed giver mening til noget større. Her er der altså tale om, at hvert moment bevarer en særlig identitet, fordi det ikke kan erstattes af andre momenter. Dette ses i konstruktionen af begrebet 'velfærdsstaten', som søger at knytte en række momenter som 'rettigheder', 'offentlig sektor', 'social sammenhæng', 'frihed' mv. til det samme projekt. De enkelte dele er herved både noget i sig selv og en del af at give mening til det overordnede projekt (Clausen m.fl. 2002, 22-23). Denne form for diskurs kaldes for institutionel eller demokratisk (Griggs & Howarth 2008).

Begreberne ækvivalens og differens vil i afhandlingen blive brugt til at beskrive, hvordan de politiske aktører skaber sammenkædninger mellem flere forskellige ord og begreber, således at disse tildeles særlige identiteter inden for den diskursive struktur.

Hegemoni, antagonisme og agonisme

Med introduktionen af ovenstående begreber kan man nu præcisere, hvad hegemoni er. Begrebet, som hentes fra Gramsci (Mouffe 1997a; 1997c), fremkommer som resultat af kamp mellem to (eller flere) systemer af forskelle, som kæmper om at blive dominerende. Det defineres således:

"Det generelle felt for fremkomst af hegemoni er artikulatorisk praksis, dvs. et felt hvor 'elementerne' ikke er krystalliseret til 'momenter'. I et lukket system af relationelle identiteter, hvor hvert enkelt mening er fuldstændigt fikseret, er der absolut ingen plads til hegemonisk praksis. Et vellykket system af forskelle, som udelukker ethvert flydende udtryk, ville ikke muliggøre nogen artikulation; gentagelsesprincippet ville dominere enhver praksis in-

denfor dette system, og der ville ikke være noget at hegemonisere. Da hegemoni forudsætter det sociale ufuldstændige og åbne karakter, kan det kun forekomme i et felt, som er domineret af artikulatorkisk praksis.” (Laclau & Mouffe 2002, 88).

I denne definition gør Laclau og Mouffe hegemoni til et paradoksalt begreb. Hvis det lykkes at udkæmpe andre meningsforståelser, vindes kampen om at skabe hegemoni. Men bliver den hegemoniske fastlåsning af en given diskurs så stærk, at diskursen ikke udfordres af anderledes relationer mellem momenterne, aflyses hegemoniet. Dette, forbi der ikke længere er en (aktiv) politisk kamp på spil, men blot social reproduktion³⁶.

For at kunne beskrive situationer, hvor der kæmpes om hegemoni, introduceres et begreb om *antagonistiske relationer* mellem to diskurser, der ikke kan eksistere samtidig, fordi de umuliggør hinanden (Laclau & Mouffe 2002, 77-80). En diskurs, som ser samarbejde som frisættende, vil være i en antagonistisk relation til en diskurs, som anser samarbejde for undertrykkende. På den baggrund kan laves en yderligere præcisering af hegemonibegrebet: *”Det er også påkrævet at artikulatorkerne finder sted gennem konfrontationen med antagonistiske artikulatorkiske praksisser – med andre ord at hegemoni fremkommer i et felt, som er gennemsyret på kryds og tværs af antagonismer...”* (Laclau & Mouffe 2002, 90).

Selvom antagonisme således gøres til en forudsætning for hegemoni, udvikler Mouffe (2002) senere et begreb om agonisme som betegnelse for situationer, hvor to diskurser er enige om spilleregler, men uenige om indhold. Begrebet skal altså også bruges til at beskrive en kamp om at tildele mening, men det bruges om situationer, hvor der er enighed om grundlæggende præmisser, men uenighed om, hvordan der skal skabes mening inden for disse præmisser.

Brugen af agonisme og antagonisme bruges i analysen til at beskrive den politiske kamp om mening. Som eksempler kan det fremhæves, at skolechefen i forundersøgelsen konstruerede en antagonistisk relation mellem ’fritidspæda-

³⁶ Dette princip videreudvikler Howarth og Glynos (2008, 145-147) i deres måde at differentiere mellem sociale og politiske logikker på. Sociale logikker er kendetegnet ved at være diskursive relationer, som ikke problematiseres, mens politiske diskurser er diskurser, som formår at gennemsætte deres mening på en autoritativ måde, selvom de udfordres af andre meningsstrukturer.

gogik' og 'skolepædagogik', fordi introduktionen af den ene (skolepædagogikken) kræver en aflysning af den anden (fritidspædagogikken). Omvendt vil analysen vise, at UVM's og KL's konstruktion af PISA-målinger står i et agonistisk forhold til DLF's brug af disse. Dette, fordi begge parter er enige om at anerkende PISA-målingerne som interessante og relevante, men er uenige om, hvorvidt de skaber behov for mere 'evidensbaseret praksis' eller mere 'professionelt råderum og efteruddannelse'.

Governmentalityanalyse

I forlængelse af hegemonianalysens fokus på *det politiske*, inddrager afhandlingen tillige et *styringsfokus* gennem en governmentalityanalyse. Kombinationen skyldes en nysgerrighed omkring at forstå udviklingen i måden, hvorpå man omtaler professionel faglighed, organisering og formål i folkeskolen som noget, der ikke blot har en meningsdimension (hegemonianalysen), men tillige kan kobles til ændringer i måderne, det pædagogiske felt styres på (governmentalityanalyse).

Til det formål tages udgangspunkt i Foucaults tanker om governmentality som en særlig styringsanalytik, der kan bruges til at indfange den styringsdynamik, som fremkommer i skolepolitikken. Herved er governmentalityanalysen tænkt som en tilgang, der kan stille skarpt på spørgsmålet om professionaliseringsbetingelser ved at have blik for, hvordan styring sker gennem en formning af frihed. Et perspektiv, som er særlig relevant i forhold til at beskrive, hvordan de professionelle søges styret gennem subtile mekanismer, som søger at transformere deres selvforhold.

I forrige kapitel – *Diskursteoriens grundlag* – blev det fremhævet, hvordan Foucault tænker magt og styring som et relationelt, ikkeessentialistisk og grundlæggende produktivt begreb, der producerer handlerum. Det udgangspunkt

vil nu videreudvikles i forhold til, hvordan man kan indfange moderne, komplekse styring.

Grundlæggende søger Foucaults magtanalytik at indfange styring som en kompleks sammenhæng mellem tre dimensioner, som består af magt-viden-subjektivitet (Dean 1999; Triantafillou 2012, 2; Lemke 2002). Et eksempel på, hvordan Foucault forstår samspillet mellem disse dimensioner, fremkommer i Overvågning og Straf, hvor han skriver:

”Makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig. Intet maktforhold uten at det dannes et kundskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold.” (Foucault 1977, 30-31). Og videre skriver han om subjekt-kategorien: *”Denne virkelige og ulegmelige sjel er på ingen måte noen substans; den er et element hvor på den ene side virkningerne av en viss type makt og på den annen side henvisningerne til en viss type kunnskap griper inn i hverandre”* (Ibid., 31).

At anvende Foucaults blik på magt og styring er imidlertid ikke en færdig pakke eller teori, som man kan applicere på sit genstandsfelt. Hertil er Foucault bevidst usystematisk i sin måde at konstruere og bruge begreber på (Vil-ladsen 2013; Andersen, N. 1999). Således bruger han i introduktionen til sin forelæsningsrække om governmentalitetens historie (Foucault 2008a, 1. forelæsning) i flæng begreber som magtmekanismer, modulationer, systemer, teknikker og teknologier, uden at der er en synderlig stringens i, hvorvidt disse begreber skal opfattes som synonyme eller som distinkte begreber. Derfor vil følgende redegøre for, hvordan jeg læser de Foucault-begreber, som bruges i analyserne. En udvælgelse, som, inspireret af Triantafillou (2012, 1), hovedsageligt lægger vægt på den senere del af forfatterskabet og især hans forelæsninger på Collège de France. Denne del af forfatterskabet kan betegnes som den genealogiske fase og har givet inspiration til en række undersøgelser af nye og komplekse styreformer (Ibid.; Miller & Rose 1990; Dean 1999).

Analysestrategisk fokus på magt-viden

Foucaults analytiske grundfigur ’magt-viden-subjektivitet’ går igen i det meste af hans arbejde. Dog kan man sige, at han tillægger dimensionerne forskellig vægt i forskellige arbejder. Som eksempel kan man fremhæve, hvordan magt-subjektivitet-dimensionen er tydelig i *Sexualitetens Historie* vol.1 (Foucault

1994a) eller forelæsningerne om biopolitikens fødsel (Foucault 2008b). I modsætning hertil er kommentarer omkring subjektet sjældne i hans forelæsninger om governmentaltitets genealogi, hvor han har et langt mere eksplicit fokus på relationen mellem magt-viden. Endelig kan det fremhæves hvordan subjekt-viden dimensionen behandles i artikler som 'the political technology of individuals' og 'technology of the self'. I sidstnævnte skriver han: "*The main point is not to accept this knowledge at face value but to analyze these so-called sciences as very specific "truth games" related to specific techniques that human beings use to understand themselves.*" (Foucault 1997a, 225).

Derfor skal det her ekspliciteres, hvordan den analytiske ramme fokuseres. Afhandlingen er interesseret i at forstå og beskrive sammenhængene mellem særlige styringsmekanismer og udviklingen af pædagogiske vidensformer. En optagethed, som henter inspiration fra forelæsningerne fra 1977-78, der hovedsageligt har et fokus på magt-viden-dimensionen. Herved negligeres en undersøgelse af den etiske praksis, forstået som måder, hvorpå mennesker forvalter deres frihed i relation til forskellige rationaliteter (Foucault 1988; 1997). Subjektivitet vil i afhandlingen i stedet blive anset som produkt af magtteknologierne, fordi: "*technologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination, is an objectivizing of the subject*" (Foucault 1997a, 225)³⁷.

Analysens kobling af magt-viden (og betydningen for subjektivitet) er parallel til Foucaults analyse af det, han i Overvågning og Straf kalder 'menneskemaskinen'. Dette begreb er en måde at fange den disciplinære styringslogik,

³⁷ Den måde jeg arbejder med subjekt-kategorien på, har et fællestræk fra både Foucault og fra Laclau og Mouffe. Dette overlap skyldes deres fælles inspiration fra Althusser's interpellationsteori, der beskriver, hvordan subjekter ikke skaber diskurser, men hvordan diskurserne skaber subjekter, ved at anråbe (interpellere) dem på forskellig måde (Holm 2005). Mouffe udtrykker det således: "*I det jeg følger Althusser, forstår jeg ideologi som en praksis der producerer subjekter. Subjektet er ikke bevidsthedens kilde eller det subjektive indslag i den objektive historiske proces, men derimod et produkt af en særlig praksis, der virker gennem interpellationens mekanismer*" (Mouffe 1997c, 24). Endvidere skriver de i deres fælles værk: "*Når vi bruger kategorien 'subjekt' i denne tekst, gør vi det i betydningen 'subjektpositioner' indenfor en diskursiv struktur*" (Laclau & Mouffe 2002, 66). Mønstermetafor er en person på gaden, der anråbes af en anden via en bestemt betegnelse. Idet personen vender sig om og reagerer på anråbelsen, gøres man samtidig til subjekt for denne anråbelse (Balibar 1994). Man bliver således til 'lærer', 'pædagog', 'coach', 'guide' eller 'problemknuser', når man anråbes til at være det.

som er fremkommet via to parallelle spor. Et anatomisk-metafysisk plan udarbejdet af læger og filosoffer (viden) og et teknisk-politisk plan i form af en række reglementer for militærvesnet, skoler, sygehuse (magt). Disse to spor mødes i konkrete efterprøvninger af metoder til at kontrollere og korrigere kroppens bevægelser (Foucault 1977, 126ff). I analyser som denne er der ikke blik for den etiske dimension, selvom det er en væsentlig pointe i analysen, at disciplineringsmekanismer som 'menneske-maskinen' har stor betydning for, hvordan man kan forme sin subjektivitet.

Teknik, rationalitet og teknologi

Som greb til arbejdet med governmentalityanalysen præsenteres nu rationalitet, teknik og teknologi som tre centrale begreber.

Villadsen fremhæver, hvordan man kan skelne mellem '*technique*' eller teknik, som konkrete frembringelser, procedurer, redskaber, analyseprogrammer og metoder til refleksion. På den anden side står '*technologie*' eller teknologier, der betegner et konglomerat eller en serie af teknikker, som er systematisk forbundne og tilsammen rummer en særlig rationalitet. (Villadsen 2013; Jensen, A. 2005, 42). For Foucault er magtteknologi altså ikke noget, der er mekanisk, og som fungerer 'i hænderne' på visse mennesker med relativt entydige konsekvenser, men derimod noget, der påvirker handlerum, bl.a. ved at objektivere de individer, som magtteknologien udøves i forhold til (Foucault 1997).

Denne distinktion kan man læse frem i Overvågning og Straf i form af de mange detaljerede beskrivelser af teknikker, som retter sig mod at 'dressere' kroppen, så den 'perfektioneres'. Som eksempel beskriver Foucault, hvordan det at lære at skrive håndskrift indbefatter en lang række forskrifter for, hvordan bord og stol skal være placeret, hvordan overkroppens holdning skal være, hvordan armen skal støtte på bordet, og hvordan blyanten skal holdes i forhold til papiret (Foucault 1977, 135ff). Tilsammen bruges disse metoder eller teknikker³⁸ – forstået som konkrete måder at intervenere, forme adfærd eller lave handleforskrifter – til at tegne et billede af den disciplinære styringsteknologi som en magtform, der styrer ud fra en rationalitet om at optimere

³⁸ Herved er endnu et eksempel på, hvordan Foucault (1977, 131-132) bruger forskellige begreber som metoder og teknikker synonymt.

brugen af tid, bevægelse og energi, ved arbejde med skellet mellem norm eller forskrift og afvigelse. Endvidere er fokus på at regulere processer, og at denne regulering foregår efter nøje inddeling af tiden, rummet, og bevægelsen (Foucault 1977, 130ff).

Adskillelsen af teknikkernes og teknologiernes niveau har endvidere den pointe, at den samme teknik kan indskrives i forskellige magtteknologier, afhængigt af, hvilken rationalitet den bruges i forhold til. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at rationalitet ikke bør forstås som en normativ målestok for fornuft, men som et forsøg på at rationaliserer styringen af mennesker ud fra et sammenhængende idéset (Larsen 2013). Et blik på rationalitet, som Foucault selv udtrykker således: "*I think that the word "rationalization" is dangerous. What we have to do is analyze specific rationalities rather than always invoking the progress of rationalization in general*" (Foucault 2000, 329).

I den afsluttende forelæsning fra 1975-1976, fremhæves for eksempel, hvordan teknikker, udviklet inden for den disciplinære magtteknologi i slutningen af det 18. århundrede, transformeres og bliver til teknikker, som tillige indgår i biopolitiske teknologier (Foucault 1997b, 240-245; Foucault 2008a, forelæsning 1). Det er således en pointe, at der ikke er et 1til1-forhold mellem teknikker og teknologier. Man kan derfor ikke umiddelbart slutte fra det ene niveau til det andet, men må i stedet undersøge, hvordan teknikker og rationalitet kobles, for at få greb om teknologiernes niveau (Villadsen 2013).

Magtteknologier og neoliberalisme

Gennem forelæsningsrækkerne på Collège de France i 1977-1978 udfolder Foucault en genealogisk analyse af magtteknologiernes historie, hvilket han kalder 'governmentalitetens historie'. En historisk proces, gennem hvilken middelalderens retsstat, og den senere administrative stat, er blevet 'governmentaliseret' (Foucault 1994b, 219-220). I denne transformation af, hvordan staten styres, fremhæves tre afgørende magtteknologier, nemlig suveræn magt, disciplin og 'government'³⁹. Relationen mellem disse tre skal imidlertid ikke

³⁹ I den danske oversættelse bruges begrebet 'regering' som oversættelse af begrebet 'government' (se Foucault 2008a forelæsning 4 og Foucault 1994b). Jeg har dog valgt at holde fast i det

begribes ”in terms of replacement of a society of sovereignty by a disciplinary society and the subsequent replacement of a disciplinary society by a society of government; in reality one has a triangle, sovereignty-discipline-government” (Foucault 1994b, 219). Magtteknologierne afløser ikke hinanden, men opstår, udvikles og afvikles i kombination og interaktion med hinanden, hvilket nu vil introduceres kort.

På den ene side kan man læse governmentality-forelæsningerne som en genealogisk beskrivelse eller diagnose af udviklingen i styringsteknologierne. På den anden side kan man også læse dem som udviklingen af et særligt styringsblik, som skal indfange den kompleksitet, hvormed magt virker. Dette blik har fået forskellige betegnelser som avanceret styring (Dean), neoliberal styring (Ahrenkiel m.fl.), liberal styring (Triantafillou 2013) eller ’styring på afstand’ (Rose og Miller). Dette som et greb til at beskrive, hvordan moderne styring er blevet langt mere kompleks end lovens binære kode af tilladt/forbudt.

Suverænit

Diagnosticeringen af suveræn magt fremskrives i diskussion med Machiavellis ’strategiske fyrste’, der søger at opretholde sin egen magt over territoriet og forsvare det mod såvel eksterne som interne fjender. For at gøre dette så effektivt som mulig fremkommer Machiavelli med sin berømte opfordring til at være frygtet frem for elsket (Machiavelli 2010, kap. 16&17). Foucault (1994a) bruger Machiavellis tekst til at vise, hvordan magtteknologien fokuserer på at bibeholde magten, for magtens egen skyld⁴⁰. I hans genealogiske beskrivelse af magtens udvikling viser Foucault imidlertid, hvordan der siden Den Westfalske Fred indstiftes et nyt rationale for styringsudøvelsen, som handler om at optimere statens interne styrke, så den kan klare sig i konkurrencen mod andre stater.

engelske ord for at understrege, at ’government’ er at forstå som et begreb, der indebærer en særlig måde at forholde sig til det at ’regere’.

⁴⁰ Hvilket står i modsætning til den styringsopfattelse, som fremkommer hos La Perrière, der definerer: ”Government is the right disposition of things, arranged so as to lead to a convenient end” (Foucault 1994b, 208). For Foucault er det interessante i denne definition, at den ikke henviser til et territorie, men til styringen af ’ting’. Med ’ting’ menes ikke en adskillelse af mennesker og ting, men ”rather, a sort of complex composed of men and things” (Ibid 208).

I den mere moderne form tager den suveræne magtteknologi udgangspunkt i lovens binære kode mellem det lovlige og det ulovlige (Foucault 2008a, 11). Endvidere fremhæves det, hvordan den juridiske distinktion mellem det tilladte og det forbudte altid bevæger sig mod en specifikation og en mere detaljeret regulering af, hvad der er lovligt. Men samtidig er alle handlinger inden for det lovlige 'acceptable'.

Et andet træk, som kendetegner den suveræne magtteknologi, er, at den er hierarkiserende og arbejder ud fra over- og underordningsforhold, som oppebæres af symboler (Foucault 1977, 130). Suverænitet skaber et blik på subjektivitet, som er defineret ud fra placeringen i et hierarki, hvor 'undersåtterne' skal overholde loven og stå til rådighed for suverænen i hans arbejde med at opretholde sin egen magt⁴¹.

Endelig konstituerer suverænen sin magt ved at udtrække ressourcer fra undersåtterne for at opbygge sin egen magt og rigdom. Derfor konstrueres tid, som noget 'der ikke må sløses væk', men skal bruges produktivt. For at opretholde sin magt er suverænen afhængig af juridisk og administrativ viden, der muliggør kontrol med befolkning og territorium.

Beskrivelserne af suverænmagt bruges i analyserne til at vise, hvordan der styres gennem regler, som pålægger de professionelle bestemte opgaver. Men magtformen bruges endvidere som 'kontrastvæske' til at diskutere, hvordan den politiske styring i dag, hovedsageligt, styrer gennem andre mekanismer, der er langt mere komplekse end lovens binære kodning af lovligt/ulovligt.

⁴¹ Derfor beskriver Foucault, hvordan datidens ideale hovedstad er kendetegnet ved at være klart afgrænset fra resten af landet via bymuren. En bymur, som ikke blot havde et militært formål (at beskytte byen), men tillige skabte en klar distinktion mellem det indre og 'fine' (handelsfolk og administratorer) og det ydre og mindre fine (bønderne). Dette, fordi hovedstadens funktion er at være en repræsentant for det, som er større end byen, nemlig territoriet. Som administrativt hovedsæde skulle den endvidere, optimalt set, være placeret i midten af et cirkelformet territorium, således at kontrollen med undersåtterne kunne være så effektiv som mulig (Foucault 2008a 15-23).

Disciplin

Disciplinær magt teknologi arbejder ud fra skellet mellem det obligatoriske og det forbudte eller mellem norm og afvigelse. Disciplinen virker ved at instruere, hvad man bør gøre i hvert et øjeblik, og på den måde fremkommer det 'forbudte' som det, der ikke er bestemt (Foucault 2008a, 53). Herved er der tale om en magt teknologi, som søger at forfine styringen ved 'at komme ind' og regulere inden for det 'tilladtes domæne'. På denne led er disciplinen mere omfattende end suverænen, fordi den har fokus på at forme adfærd på en meget mere specifik og detaljeret måde end loven (Ibid., 55ff). I forlængelse heraf er et af de centrale elementer i den disciplinære rationalitet, at ingen detalje er for lille til at forholde sig til og arbejde med (Foucault 1977, 129). Disciplinen har til formål at reducere afvigelsen, og der er tale om en normaliserende magt. Dette sker først og fremmest via korrektion, men også via systemet 'belønning/sanktion'.

Disciplineringen er 'dentripetal'. Det betyder, at den fungerer ved at isolere et rum og bestemme segmenter. Disciplineringen koncentrerer, den centrerer og lukker inde (Foucault 2008a, 24). Dette for at skabe 'sociale rum', der er forskellige fra hinanden. Inden for de sociale rum specificeres individernes faste plads for at sikre en funktionel placering af elementerne og sikre klare kommunikationsveje samt overvågningsmuligheder. Herved er disciplinen også en hierarkisk magt teknologi, der definerer sine elementer via deres plads i en række. Disciplinen er en rangeringens og omordningens kunst, og den virker blandt andet gennem omformningsarbejde af subjektet, som har til formål at normalisere og forbedre (Foucault 1977, 131-137).

Disciplinen har også et bestemt blik på tiden, som noget, der må ordnes. Dette sker ved at foretage inddelinger af dagen og ved at beskrive, hvilke aktiviteter forskellige tidsintervaller skal bruges på samt ved at lave kontinuerlige rytmer. I disse tidsintervaller søger disciplinen at sikre en 'udtømmende' brug af tiden. Disciplinen vender suverænitets negative tidsforbrug om til et positivt fokus på at bruge tiden så optimalt som muligt. Tiden skal ikke bare bruges, den skal udtømmes (Ibid. 138-143).

Foucault beskriver blandt andet skolen som et socialt rum, der er formet af den disciplinære magtteknologi. Her opererer disciplinen langt mere detaljeret ved at bedømme ud fra en graderet skala end suverænitets binære skillelinje mellem bestået/ikke bestået. I forlængelse heraf bedømmes alle sider af elevens opførsel (i modsætning til loven, som kun interesserer sig for 'lov-overtrædelsen'). Man kan talfæste og kvantificere bedømmelserne. Rangering har en dobbeltrolle: Den skaber hierarkisering og er samtidig en belønning- straf-funktion (Ibid. 163).

På den baggrund beskrives disciplinen som en magtmekanisme, der skal opfylde tre kriterier: 1) magtudøvelsen skal være billigst mulig, 2) virkningerne af magten skal være så intense og vidtrækkende som muligt, og 3) kombinationen af disse elementer skal føre til en stigende ydeevne hos de institutioner og apparater, hvor magten udøves (militæret, skolen etc.) (Ibid. 179-194), hvilket Foucault sammenfatter således: "*Kort sagt: det gælder på samme tid om at øge føjeligheden og nytten af alle elementer i systemet*" (Ibid., 194).

Den disciplinære magt bruges i analysen som greb til at vise, hvordan skoledagen søges styret gennem distinktioner, som opdeler og inddeler dagen for eksempel i skoletid og fritid eller skoletid og SFO-tid. Endvidere bruges forståelsen af disciplinærmagt til at indfange, hvordan der i skolepolitikken udvikles et særligt syn på 'det normale' eller det 'forventelige'. Endvidere bruges begrebet også som 'kontrastvæske' som kan tydeliggøre, hvordan styringen af det professionelle arbejde undergår forandringer i retning af en neoliberal styring.

Government og neoliberalisme

Den tredje magtteknologi, som Foucault fremhæver, er '*government*' (conduct of conduct). Foucault definerer government som ensemblet af magtteknologier, beregninger og taktikker, der muliggør den specifikke, men komplekse form for magt, som "*has as its target population, as its principal form of knowledge political economy, and as its essential technical means apparatus of security*" (Foucault 1994b, 220). Med afsæt heri forstår jeg i afhandlingen government som en sammenkobling af sikkerhedsteknologier (Foucault 2008a, forelæsning 1+2)

og neoliberalisme eller som styring på afstand (Miller & Rose 1990; 1992; 2010; Lemke 2002; Villadsen 2013)⁴².

Foucault beskriver government som koblingen af en række specifikke styringsteknikker og et omfattende kompleks af viden (Foucault 2008a, 117) med det formål at sikre statens styrke og overlevelse. Således skriver Foucault: *”since the state is its own finality and since governments must have as an exclusive aim not only the conservation but also the permanent reinforcement and development of the state’s strengths, it is clear that the governments don’t have to worry about individuals; or governments have to worry about them only insofar as they are somehow relevant for the reinforcement of the state’s strength”* (Foucault 1988, 152).

Denne fremhævnin g skal bruges til forstå, hvordan der sker et skifte i den politiske be vægenhed omkring skoleområdet, som handler om, at uddannelsessystemet i stigende grad opfattes som et område, der bidrager til at styrke statens konkurrenceevne i det globale videnssamfund.

Endvidere beskriver Foucault, hvordan government har fået forrang for suverænit et og disciplinering, i en proces over tre faser. *Første fase* var udviklingen af statsræsonen (*raison d’état*⁴³), som via ’merkantilistisk økonomi’ skulle beskytte statens rigdom ved at disciplinere produktionen og eksporten og derved maksimere statens magt og velstand. Endvidere indeholder denne fase en

⁴² Man kunne også tage fat i Foucaults begreb om biomagt, som han præsenterer i forelæsnin gen i 1976 (Foucault 1997b, forelæsnin g 14), og som er temaet for hans forelæsningsrække i 1978-79 (Foucault 2008b). Dette gør for eksempel Drejer (2012) i hans afhandling om subjektivin g af eleven i folkeskolen. For mit fokus på lærer-pædagogsamarbejde, synes det biopolitiske begreb ikke relevant, hvis man forstå r det som: *”Biopolitics will derive its knowledge from, and define it’s power’s field of intervention in terms of, birth rate, the mortality rate, various biological disabilities, and the effects of the environment”* (Foucault 1997b, 245).

⁴³ I sin beskrivelse af dette begreb, pointerer han, at ræson anvendes i to betydninger: 1) ’grundlag’, som i betydningen ’en tings fulde væsen’, og henviser til samlingspunktet for en mængde af dele, der netop forbinder alle elementer til en helhed. 2) ’fornuft’, som i betydning en viden om elementerne og forbindelserne mellem disse, som netop skaber en helhed. Endvidere har ’stat’ fire betydninger: 1) et domæne, 2) en jurisdiktion (en samling af love med gyl dighed for en enhed), 3) et livsvilkår, i betydningen af det, der omgiver os, 4) en egenskab, der gør, at tingen bliver hvor den er. Pointen med begrebet statsræson er på den baggrund, at det er en styringstanke, som frakobler en reference til det guddommelige, men handler om at regere territoriet, således at territoriet kan forblive intakt (Foucault 2008, 274-8).

udvikling af 'Polizei Wissenschaft', der kan opfattes som administrative teknikker og produktionen af statistisk viden, der skal optimere produktivitet og sundhed i befolkningen (Foucault 2008a, 309-330). I *anden fase* udfordres statsræsonen af en skepsis omkring overstyring, som anses dårlig for økonomien, hvorfor der i stedet skal styres ud fra 'laissez-faire' principper. I denne periode transformeres konstruktionen af befolkningen, fra at være en genstand der skal reguleres og kontrolleres til at være et selv-regulerende objekt (Ibid 365-388). I *tredje fase* sporer Foucault udviklingen af neoliberalisme, via udbredelsen af økonomiske analyser, programmer og teknikker til at styre nye aspekter af det sociale liv. På denne måde er det centrale omdrejningspunkt for neoliberal governmentality at målet med styringen ikke blot er staten eller markedet, men i højere grad 'en selvstyrende befolkning'. (Foucault 1988, Villadsen 2011; Dean 2006). Det er derfor vigtigt at understrege at neoliberalisme ikke har noget med partipolitik at gøre, og at neoliberalismen står i modsætning til liberalisme. Dette ved at liberalisme søger at mindske staten, og skabe mere plads til marked og privatliv. Neoliberalismen derimod, søger at styre både marked og privatliv, og udgør derfor et langt mere 'ambitiøst' eller omfattende styringsønske end klassisk liberalisme.

En af måderne at indfange denne 'ambitiøse' magtform er ved at trække på sikkerhedsteknologier, som via statistik som den vigtige vidensform søger at udregne gennemsnitslig hyppighed og/eller statistisk risiko for at uønskede hændelser eller elementer opstår. Sikkerhedens rationalitet har endvidere tilknyttet et omkostningsrationelt element som forholder sig til hvor meget en given indsats koster. Dette eksemplificeres i forhold til straffeloven, hvor Foucault skriver, at sikkerheden arbejder ud fra følgende logik: "*Hvis man sammenligner omkostningerne ved tyveri og dets afstraffelse, hvad er så bedst: at give efter over for tyveriet eller overfor afstraffelsen?*" (Foucault 2008a, 11).

I forlængelse heraf kan det pointeres at både disciplin og sikkerhedsmekanismerne arbejder med 'normalisering', men de gør det på forskellig måde. Som nævnt ovenfor så er disciplinære teknikker kendetegnet ved at ingen detalje er for lille til at skulle reguleres. Sikkerhedens normalisering handler derimod om at fastlægge et gennemsnit som anses for optimalt, eller grænseværdier for

det acceptable (Ibid. 12-14)⁴⁴. Endvidere er sikkerhedsforanstaltningerne centrifugale. De indlemmer hele tiden nye ting og elementer. Fx produktionen, psykologien, adfærden og fremgangsmåderne hos producenter og købere. Det drejer sig altså om at organisere større og større kredsløb⁴⁵.

Netop denne pointering er vigtig for analysen, der vil beskrive, hvordan styringen kan beskrives ved, at netop flere og flere aspekter inkluderes i bestræbelserne på at 'maksimere statens styrke', hvilket i uddannelsespolitikken udtrykkes gennem et ønske om at forbedre Danmarks placering i den internationale konkurrence om at skabe læring, som kan måles i PISA-test.

Beskrivelsen af neoliberal styring har været inspiration for mange nutidige analyser, som søger at indfange styringskompleksitet. Eksempler på sådanne analyser er Miller og Rose (1990; 1992), der udvikler begrebet 'governing at a distance' som en måde at beskrive neoliberal styring på. Det særlige ved denne styreform er, at den ikke pålægger de styrede at gøre noget bestemt. Dette, fordi neoliberalismen er kendetegnet ved en konstant frygt for 'overstyring' og et ønske om at sikre (reguleret) frihed og styring på samme tid. Derfor bliver styringsambitionen langt mere avanceret, fordi personlighed (selvforhold) ikke er noget ydre i forhold til neoliberal styring, men er en del af denne styringsgenstand (Rose 1998; 1999). Herved er et træk ved den neoliberale styring, at den regulerer hen over grænser af det, man traditionelt har tænkt som ikke styret. Dette kan være grænsen mellem det offentlige og 'civilsamfundet'

⁴⁴ Dette beskriver Foucault via et eksempel med behandlingen koppeepidemi fra slutningen af det attendeårhundrede. Her rejste styringsudfordringen sig som et spørgsmål om at vide, hvor mange mennesker der havde sygdommen, hvilke virkninger den medførte, hvor høj dødelighed etc.. I forlængelse af denne viden, blev det næste spørgsmål, hvilke risici og hvilke omkostninger det havde at vaccinere befolkningen. Men udover denne omkostningsberegning, så har eksemplet en anden pointe. For mens loven og disciplinen fungere ved at forbyde og udelukke, så virker sikkerhedens teknologi (i dette tilfælde vaccinen), ved at blande sig med som man gerne vil undgå (sygdommen) (Foucault 2008, 16).

⁴⁵ Hvis vi vender tilbage med metaforen omkring den ideelle by, så arbejder sikkerheden med beliggenheden, og gør fx floden til en ressource for byen. Sikkerheden arbejder således med kvantiteter som kan modificeres men aldrig helt afskaffes. Endelig er sikkerhedens by, opbygget ud fra en forestilling om udvikling af byen. I modsætning til de to andre er den altså ikke statisk, men udviklende.

(Dean 2006, Dean & Villadsen 2012) eller mellem adfærd og personlighed (Rose 1998; 1999; Andersen, N. 2004).

Neoliberalisme bruges i afhandlingen som begreb til at indfange, hvordan styringen producere en viden som dels kan 'udregne' optimal adfærd, dels kan evaluere om de professionelle formår at forme deres frihed på en måde, som producere ønskede resultater.

Analysestrategiske fravalg

Analysestrategi handler om at forholde sig til, hvordan valget af perspektiv har konsekvenser (Andersen, N. 1999). Derfor må man som analysestrateg dels beskrive ens aktive valg (hvilket jeg har gjort i foregående afsnit), dels reflektere over, hvad man har fravalgt.

Når man skal diskutere, hvad man har fravalgt, åbnes der op for mange diskussioner. Afhandlingen har jo fravalgt *alt*, som ikke bruges. Diskussionen af fravalg og deres konsekvenser må derfor altid i sig selv være baseret på valg. Sagt Luhmanniansk må man vælge, hvad man iagttager som sin relevante teoretiske omverden, hvilket nu begrundes.

Projektets ønske er at problematisere de konstitutive effekter af skolepolitikken for de professionelle professionaliseringsvilkår. For at kunne indfri dette ønske anses de analysestrategiske fravalg som perspektiver inden for det poststrukturelle paradigme. Denne første afgrænsning implicerer dog stadig, at en række potentielt interessante perspektiver byder sig til (Esmark m.fl. 2005).

Jeg har i anden sammenhæng været med til at diskutere forskelle mellem diskursanalyse, systemteori og aktør-netværk-teori (herefter ANT) (Thygesen, Villadsen og Kampmann, N. 2012) og mener, at netop systemteorien og ANT er interessante at forholde sig til, hvilket skyldes: 1) de kan begge vise, hvordan det politiske er en effekt af historiske konstruktionsprocesser (jf. hegemonianalysen), og 2) de kan begge indfange et blik på styring og kompleksitet som noget, der skaber handlerum (jf. governmentalityanalysen). Endvidere

har både systemteori (Pors 2009; 2011, Qvortrup 2012) og ANT (Ratner 2012, Hasle m.fl. 2011; Olesen 2014) ikke blot teoretisk, men også empirisk vist potentiale i forhold til at analysere folkeskolen i et styringsperspektiv.

Afsnittene vil ikke forsøge at give en omfattende præsentation af de to teoretiske universer, men selektivt udvælge analytiske perspektiver, som teorierne stiller til rådighed, og som kan tjene til at kvalificere projektets valg af diskursteorier ved at skabe refleksivitet over styrker og begrænsninger ved dette valg.

Systemteori som alternativ

Man kan som iagttagere blive forundret, forvirret og fascineret af, at en teori som Niklas Luhmanns, der i høj grad sætter social kompleksitet som grundproblem, selv præsenterer et mildest talt komplekst udbud af begreber og analysestrategier (se fx Andersen, N. 1999). Når det er sagt, så tilbyder Luhmanns systemteori netop et meget stærkt blik for at beskrive den kompleksitet, der knytter sig til offentlig organisering og styring.

For mig at se er en ’motor’ i Luhmanns analyser, at den sociale kommunikation grundlæggende er usandsynlig, fordi kontingens⁴⁶ er et grundvilkår. Derfor fremhæver han at: ”Hvis enhver handler kontingent, altså hvis enhver også kan handle anderledes, og hvis enhver ved og tager i betragtning, at dette gælder for én selv og for de andre, så er det umiddelbart usandsynligt, at ens egen handling finder tilknytningsmuligheder (og dermed mening) i de andres handlinger” (Luhmann 2000a, 157).

På den baggrund bliver forskerens opgave at beskrive, hvordan man på trods af den usandsynlighed kan iagttage, at kommunikationsprocesser⁴⁷ alligevel

⁴⁶ Kontingens defineres som det, der hverken er nødvendigt eller umuligt, altså når ting kan være, som det er (var, vil blive), men også på en anden måde (Luhmann 2000a, 145-147). Herved kan man se en parallel til Laclau og Mouffe, som også tager kontingens som udgangspunkt for deres radikale position. Men hvor kontingens hos Laclau og Mouffe betegner den teoretisk umulighed i at fastlægge en entydig mening for momenter, grundet den altid eksisterende overdetermination, så er begrebet hos Luhmann et begreb, som er tæt koblet til hans meningsbegreb, der er enheden af forskellen mellem ’aktualitet/potentialitet’, og at forstå som den horisont af alternativer, som er til stede i kommunikationen.

⁴⁷ For at være præcis definerer Luhmann kommunikationen som tre sammenhængende selektionsprocesser: information, meddelelse og forståelse (Luhmann 2000a, 195). I denne proces dukker kontingensproblematikken op i hvert led som en refleksion omkring: 1) hvad vil jeg

knytter an til hinanden. Årsagen hertil skal findes i skabelsen af sociale systemer⁴⁸. Disse er kendetegnet ved at være autopoetiske, hvilket vil sige en selv-refererende dannelse af sig selv ud fra deres egne elementer. For sociale systemer betyder det, at de består af kommunikation og intet andet end kommunikation (Ibid. 48-49), mens fx organisationer består af beslutninger og intet andet end beslutninger (Luhmann 2000b).

Det politiske

Luhmanns beskriver det moderne samfund som karakteriseret ved en funktionel differentiering. Det betyder, at samfundet er splittet op i en række funktionssystemer, der uafhængigt af hinanden giver verden mening ud fra deres interne logik (Luhmann 1989, 44-48). Funktionssystemer er kendetegnet ved at have en binær kode med en plus- og en minusside, som former kommunikationen. Mens plussiden er at forstå som en motivationsværdi (det, man vil opnå), er minussiden at forstå som en refleksionsværdi ('hvorfors er vi havnet her, når vi hellere vil være på plussiden?') (Luhmann 1989, 36-43). Beskrivelserne af det funktionelt differentierede samfund, har – i forhold til dette projekt – to analysestrategiske konsekvenser.

Fors det første har det politiske ikke status af at være konstitutivt for det sociale (som hos Laclau og Mouffe). Det politiske defineres i stedet som én del af det sociale, nærmere bestemt en særlig kommunikationsform. Luhmann udvikler således i sin teori beskrivelserne af det politiske funktionssystem som et system, der er knyttet op på 'magt' som det symbolsk generaliserede kommunikationsmedium og orienterer sig efter koden 'regering/opposition' samt 'magtoverlegen/magtunderlegen' (Luhmann, 1990a 231-239). I sin beskrivelse af det politiske funktionssystem beskriver han således, hvorfor flere og flere opgaver forventes løst af velfærdsstaten.

kommunikere (information), 2) hvordan vil jeg kommunikere det (meddelelse) og 3) hvordan afkodes budskabet af de andre (forståelse).

⁴⁸ De sociale systemer kan antage form af interaktions-, organisations- eller samfundssystemer. (Luhmann 2000b; 2000b)

“... the latent problem seems rather to be that together with new activities and new responsibilities the impact of the political system upon its social, human and even physical environment increases. This has the effect that again and again new problems spring from old solutions”. (1990c, 171).

Med det udgangspunkt stiller systemteorien et perspektiv til rådighed, som er fintfølede over for at forstå, hvordan skolepolitikken over tid udvider mængden af opgaver, som skolerne pålægges ansvar for. En pointe, som påvises empirisk og meget interessant af Pors (2011; 2014). Endvidere vil dette perspektiv kunne indfange lærer-pædagog-samarbejde som en måde, skolerne gøres i stand til at håndtere en stigende kompleksitet på, ved ikke blot at skulle forholde sig til eleverne ud fra pædagogikkens kode (bedre/dårligere indlæring), men samtidig også forholde sig til kommunikation, der tematiserer fx trivsel.

Luhmanns insisteren på, at funktionssystemer er lukkede for hinanden (de er hinandens omverden), betyder imidlertid, at valget af systemteorien ville give en mindre grad af sensitivitet for, hvordan der sker et løbende samspil mellem pædagogiske, økonomiske og politiske logikker, som sammenvæves til nye former for 'hybride logikker'. Til dette formål stiller diskursteorien i mine øjne et stærkere relationelt analytisk blik til rådighed.

For det andet er en analysestrategisk konsekvens, at Luhmann anlægger et evolutionsperspektiv, frem for diskursteoriens konfliktperspektiv. Evolutionsperspektivet fører til diagnosen af det funktionelt differentierede samfund, fordi dette differentieringsprincip kan håndtere mere kompleksitet end tidligere samfundsformers differentieringsprincipper, der var organiseret efter stratifikatoriske (overordnet/underordnet) eller segmentære (os/dem) dynamikker (Bjerg, O. 2010, 84). Fraværet af et konfliktperspektiv betyder samtidig, at funktionsystemerne antages at være sideordnede, fordi: *“... a society which is structured according to function systems has no central agency. It is a society without an apex or center. Society is not represented within itself by one of its own, so to say, special subsystems”* (Luhmann 1990a, 31-32). Konsekvenserne heraf er blandt andet, at konstruktionen af 'samarbejde, skoleorganisering og professionalisme' altid må forstås som systeminterne konstruktioner. Der er ikke et overordnet sy-

stem, der kan 'tvinge' de andre til at iagttage verden på en bestemt måde. Herved ligger potentiale til at beskrive den kompleksitet, der opstår, når to eller flere funktionssystemer (fx det politiske og det pædagogiske), kan iagttages at kommunikere om de samme genstande, men ud fra forskellige logikker. Den kompleksitet, der opstår i forbindelse hermed, har Andersen beskrevet i sin diagnosticering af, at offentlige organisationer er skiftet fra at være homofone til at være polyfone organisationer, hvilket betyder, at de er: "... *opkoblet på flere funktionssystemer, uden at ét af dem på forhånd kan siges at være primært*" (Andersen, N. 2006).

Omvendt har diagnosticeringen af det centerløse samfund den konsekvens, at systemteorien ikke er følsom for at studere, hvordan kampen om at skabe en skolepolitisk diskurs finder sted på baggrund af forskellige styrkeforhold mellem kerneaktører. I et systemteoretiske begrebsunivers ville der være tale om gensidigt aflukkede funktionssystemer, som pr. definition er sideordnede (aflukkede for hinanden). Heroverfor står diskursteoriens begreb om hegemoni som et greb til netop at indfange, hvordan nogle konstruktioner har 'styrke' til at sætte sig igennem som autoritative.

Styring

Governmentalityanalysens fokusering på styringsteknologier ville man også kunne supplere med systemteoretiske betragtninger. Langt hen ad vejen opfatter jeg de to blikke som værende parallelle på dette punkt. Systemteorien anser nemlig styringsteknologier som sammenkoblingen af styring og teknologi.

I systemteorien defineres styring som det "*at indsætte en forskel, som derefter kan minimeres*" (Andersen, N. & Thygesen 2004, 12), og styring må derfor forstås som en fortsat proces, der aldrig afsluttes endeligt. Styringens ultimative grænse går ved selvstyringskapaciteten hos dem, man søger styret. Hermed kan styring hos Luhmann kun finde sted gennem andres frihed, da Luhmanns magtbegreb er knyttet op på, at man er magtfuld, hvis man kan forme andres

handlefrihed uden at skulle sanktioneres dem til at gøre, hvad man ønsker⁴⁹ (Borch & Larsen 2003, 161).

Styringsteknologier er kendetegnet ved at tilskrive kausalitet til den forskelsminimering, som styringen har i sigte, og er endvidere karakteriseret ved at være gentagelige på tværs af tid og rum⁵⁰. For Luhmann er tanken om en 'reel kausalitet' alt for unuanceret, hvorfor han understreger, at analysen af teknologier handler om at iagttage, hvordan der *kommunikativt tilskrives* kausalitet ved at forbinde bestemte punkter fra mængden af mulige årsager til bestemte punkter i mængden af mulige virkninger (Thygesen 2003; 2004).

Herved ville systemteorien kunne indfange kommunikative kampe om tilskrivning af kausalitet. Dette kunne eksempelvis være at undersøge, om forbedring af elevers karakterer tilskrives en sammenhæng med et bestemt undervisningsprogram, en særlig organisering af dagen, sociale omstændigheder eller noget helt fjerde.

Luhmanns styringsblik kan imidlertid ikke indfange, hvordan styring sker via koblingen mellem magt-viden(-subjektivitet) som samlet konglomerat. Governmentalityanalysen anses derfor som mere sensitiv over for samspillet mellem styringsteknologier og sandhedsregimer, som er afhandlingens afsæt for diskussionen af professionaliseringsbetingelser.

Aktør-netværk-teori som alternativ

I modsætning til Luhmanns systemteori skal ANT ikke forstås som en formel teori, men i højere grad som en række principper for, hvordan man kan ind-

⁴⁹ Magt er et medium til at reducere kompleksitet. Ved at forme andres handlefrihed, overfører den magtfuld kompleksitet til andre, men hvis den 'magtfulde' skal til at sanktionere dem, som ikke følger hans anvisninger, må han selv påtage sig kompleksitet, hvorved han 'mister' magten. Ud fra denne logik diskuterer Luhmann fx tillid og magt som funktionelle ækvivalenser til at reducere kompleksitet (Luhmann 1999, 59-71).

⁵⁰ Og er at forstå relativt parallelt til Foucaults kobling af teknik og rationalitet.

fange de dynamikker, verden består af⁵¹. Et udgangspunkt, som udtrykkes af John Law i hans beskrivelse af ANT som analysestrategisk program.

"... (I)t is possible to describe actor-network theory in the abstract. But this misses the point because it is not abstract but is grounded in empirical case studies. It is not a theory, in the sense that theory is trying to explain why something is happening. Instead ANT is descriptive. It tells stories about 'how' relations assemble or don't... ANT can therefore also be understood as an empirical version of poststructuralism. It can be seen as scaled-down versions of Foucault's discourse or episteme, because it asks us to explore the strategic, relational, and productive character of particular smaller-scale heterogeneous network." (Law 2007, 2-3)⁵².

På trods af dette udgangspunkt vil afhandlingen nu forbryde sig mod dette grundprincip, ved 'in the abstract' at beskrive, hvordan en ANT-analyse ville kunne skabe et andet blik på det politiske og styringsmekanismer end det perspektiv, som afhandlingen anvender. Disse to diskussioner vil tage udgangspunkt i en 'klassisk' ANT-position⁵³ (inspireret af Latour, Law og Callon) frem for de nyere 'post-ANT-positioner' (denne distinktion udfoldes i Thygesen m.fl. 2012).

Den 'klassiske' ANT-position er kendetegnet ved et opgør med distinktionen mellem natur og socialitet. Det betyder, at det er sammenvævningen af natur og socialitet, der skal forklares. I stedet for at natur/socialitet er antagonistiske forklaringsårsager, er det de to polers fælles praksis, der er målet for analyserne i ANT. Som konkret analysestrategisk værktøj bruger Latour begrebet 'aktant' til at betegne, hvordan *både* humane og non-humane aktører kan handle eller få aktivitet fra andre (Latour 2005, 54-55). På denne baggrund betegnes ANT også som en materiel semiotik (se fx Law 2007), der bygger på det

⁵¹ Herved mener jeg, at relationen mellem systemteori (formel teori) og ANT (principper for analyse) er parallel til min skitsering af forholdet mellem Laclau og Mouffes diskursteorier (formel teori) og Foucaults diskursanalyse (principper for analyse).

⁵² Se fx Miller og Rose (1992) som et eksempel på, hvordan Latour og Foucault tænkes sammen i analysen af styringsteknologier og rationaliteter.

⁵³ Jeg er opmærksom på, at den klassiske position er kritiseret 'internt' af fx Latour 1999, der taler om at omdøbe actor-network theory, da han ikke bryder sig om begreberne 'aktør', 'netværk', 'teori' samt bindestregen. På trods af disse selvkritiske refleksioner vedstår Latours centrale værk fra 2005 den klassiske ANT-tilgang.

helt grundlæggende metodiske dogme om, at forskeren skal ”follow the actant” (Latour 2005).

Det politiske

Jeg er lidt usikker på, hvordan blikket omkring det politiske skabes i ANT-traditionen, da jeg har arbejdet med denne retning i forhold til styringsteknologier og ledelse. Men sådan som jeg fremlæser et begreb om det politiske, kan det opfattes som en proces, der handler om at skabe opbakning til (eller mere præcist: skabe samling af) et netværk, der kan holde sammen på den politiske idé, man ønsker realiseret (fx en ny skolereform). Herved er det politiske et spørgsmål om forsøg på kontinuerligt at styre et netværk i en given retning.

Denne læsning er inspireret af Latours beskrivelser fra hans bog *Pasteurization of France*, der beskriver det politiske forløb omkring opfindelsen af en vaccine mod mikrober. Latours pointe i analysen er, at vaccinen kun kan blive til, fordi en række aktanter som fx ’bakterier’, ’mikroskoper’, ’opdelte forsøgsdyr’, ’journalister og politikere’ forbindes i – og bidrager til at udvide – Pasteurs netværk (Latour, 1984). Opfindelsen skyldes derfor ikke logik, men logistik, og historien viser netop, hvordan teknologien i sig selv er formet via en kontingent netværksproces.⁵⁴

ANT’s betoning af netværk skal imidlertid ikke opfattes som et ’spiderweb’ af neutrale forbindelser mellem elementer, men som et ’action net’, hvor ’the working of the net’ skaber identitet til aktanterne (Czarniawska & Hernes 2005). Som Czarniawska skriver: “*The difference between action net and network lies not in space but in time. Networks assume that actors exist who forge connections, building a network. Action net reverts this assumption, suggesting that connections between and among actions, when stabilized, are used to construct identities of actors*” (Czarniawska, 2008, 19). Herved er en grundpointe, at netværk (og identitet) anses som en

⁵⁴ Begrebet ’actor-world’ kan på sin vis indfange disse tre måder at tænke teknologier på: “For any given actor, there is nothing beyond the network which it has created [3], which constitutes it [1], and of which it forms a part [2]. (...) They will be as durable as these associations, neither more nor less. Therefore, we cannot describe technical objects without describing the actor-worlds that shape them in all their diversity and scope” (Callon, 1986, 22-23).

effekt af et arbejde over tid, hvorved der skabes et konstitutivt analytisk blik for historiske og strategiske udviklingsforløb, der er afgørende for at forstå, hvordan netværk holdes sammen (Latour, 1991). Forståelsen af netværk er derfor parallel til diskursteoriens fokus på, hvordan diskurser skabes ved at artikulationer knytter an til artikulationer, indtil der er skabt en system af fast-låste forskelle (momenter).

På den baggrund vil ANT-positionen kunne bruges til at optrælle det politiske arbejde med at udvikle skolereformen som et arbejde, der har handlet om at skabe et netværk af fx 'PISA-undersøgelser', 'folketingsflertal', 'rapporter med billeder og grafer', 'velvillige ministre' etc.

Men en stor forskel ligger i at afhandlingens brug af diskursteorien 'kun' tager udgangspunkt i meningsproduktion via dokumenter, mens ANT tilbyder en mere kompleks analyse, som tillige inkluderer nonhumane aktanter. En forskel, som retfærdiggøres, eftersom erkendelsesinteressen handler om at forstå, hvordan der er sket et skifte i den skolepolitiske rationalitet, ikke i den konkrete hverdag på skolerne (jf. afgrænsningen af problemstillingen, s. 23).

Styring

Styring handler om at *associer*e aktanter på måder, så de udøver kraft over andre (Law 1989, 115). I studiet af Portugals herredømme over søvejen til Indien i det 15. og 16. århundrede beskrives, hvordan nonhumane aktanter såsom kanoner, skibe og stjerner associeres i netværket sammen med humane aktanter som navigatører, kongen af Portugal og sørovere, som tilsammen formår at dissociere de kræfter, der søger at opløse netværket. Via indrulleringen af *immutable mobiles*, der er entiteter, som kan flyttes uden at deres form ændres, formåede portugiserne at skabe et 'centre of calculations', der udvider deres styringsnetværk til også at have effekt på den anden side af Jorden. (Ibid, 120). Dette perspektiv tager afsæt i en forståelse af styring som arbejdet med at holde sammen på netværk. Derfor taler Law om 'ordering', som begreb der skal understrege 'orden', som målet for styringaktiviteter, der hele tiden er i bevægelse og under skabelse. Styring er således ikke blot noget, der handler om at udstikke ordrer, men handler om det konstante arbejde med at *skabe* en

given orden, og er herved en aktivitet der, for at lykkedes, altid må inkludere mange forskellige aktanter (Law 1994, 3-15).

Et analytisk greb i forståelsen af disse processer er begrebet 'translation'⁵⁵. Translationsbegrebet betegner en form for mediering, der på en gang viderebringer og forstyrrer en meddelelse, hvorved translationsprocesser altid konstituerer bestemte magtforhold ved at definere eller redefinere aktører, samtidig med at translation gør associationer mellem elementer i et netværk mulige (Latour 2005, 108; Callon 1986, 224). Et klassisk eksempel på, hvordan det kræver møjsommeligt arbejde at organisere og styre et netværk, fremkommer i Callons studie af fiskere, kammuslinger og videnskabsmænd. Han beskriver de forskellige aktanters arbejde med at få bestanden af kammuslinger til at vokse ved hjælp særlige fiskenet, der beskytter kammuslingerne mod rovdyr. For at kunne udvikle disse fiskenet kræver det en *problematisering* af fremtiden som deles af forskellige aktanter. Derefter er det afgørende, at forskerne lykkes med at *indrullere* andre i projektet og herigennem tildele faste *roller, identiteter og interesser* til andre, som derved kan være deres allierede i projektet. Som del af problematiseringen skabes et *obligatory passage point*, alle må forholde sig til, hvis de vil have succes (Callon, 1999, 68-74).

Dette blik åbner mulighed for et mere detaljeret studie af, hvordan 'kravet om samarbejde', forstået som en aktant, dukker op i såvel strategipapirer, interaktioner, personalemøder m.m. Denne måde at tænke ANT-analyse er for eksempel udfoldet af Kristian Gylling Olesen i hans arbejde med at følge 'ledelse af trivsel' som en aktant, der dukker op i elevplaner, i skole-hjem-samtaler og politiske strategier (Olesen 2014). En sådan analyse vil imidlertid kræve et helt andet empirisk materiale end det, som ligger til grund for denne afhandling. Olesen (2014) såvel som Ratner (2012) arbejder aktivt med observationsstudier, etnografi og 'foto-log' som metoder til at undersøge, hvordan skoleledelse sker i sammenkoblingen af det humane og nonhumane. Det betyder, at ANT-blikket ville kunne give et andet billede af, hvordan styring udøves i konkrete praksisser.

⁵⁵ Se fx Callon 1999 eller Law 1992, hvor ANT betegnes som en 'Sociology of translation'.

For at vende tilbage til det indledende citat af Law er det imidlertid ikke disse mikroprocesser, men de overordnede makroprocesser, der har min interesse. Endvidere findes Foucaults mere eksplicite kobling af magt-viden, mere relevant i forhold til at kunne diskutere professionaliseringsbetingelser, hvor vidensgrundlag og autonomi og autorisation (styringsdimensioner) er helt centrale parametre. Til det formål er governmentalityanalysen mere præcis end ANT.

Opsamling

Dette kapitel har fremhævet, hvordan afhandlingens analyser er teoretisk inspireret af en kombination mellem Laclau og Mouffes diskursteorier og Foucaults diskursanalyse. Som analytisk værktøj blev de centrale begreber fra henholdsvis hegemonianalysen og governmentalityanalysen introduceret. Dette for at gøre det muligt i analyserne at beskrive, hvordan politik er på spil i kampen om at skabe hegemoni, og samtidig vise, at skolepolitikken skaber en neoliberal styring af de professionelle.

Afslutningsvist blev systemteori og ANT præsenteret som mulige alternativer, og der blev argumenteret for, hvad analyserne herved ville kunne vinde, men også tabe, i empirisk sensibilitet og analytisk perspektiv.

Kapitel 6 – Metodologi

Valget af den diskursanalytiske pakke (Howarth 2005) betyder ikke blot, at teori bliver til analysestrategi, men også at spørgsmålet om metodologi redefineres. Allan Dreyer Hansen skriver:

”På baggrund af den videnskabssteoretiske position er det klart at ’metode-spørgsmål’ ikke længere lader sig formulere som et fra teorien udledt sæt af fremgangsmåder, der sikrer korrespondance mellem det analyserede område og de erfaringer, der hævdes at kunne fremstilles på baggrund af analysen” (Hansen 2000, 49).

Kapitlet skal derfor præsentere, hvordan afhandlingen forholder sig til ’metodespørgsmålet’ inden for en diskursanalytisk ramme. Dette vil blive gjort ved at indlede med at beskrive retroduktion som tilgang til at strukturere forskningsprocessen. Retroduktion skriver sig op imod traditionelle tilgange som induktion og deduktion. På baggrund af den retroduktive forskningsstrategi vil kapitlet eksplicite, hvordan undersøgelsen er tilrettelagt, hvordan empirien er indsamlet, samt hvad empirien giver af mulighed for konklusioner. Derefter fremhæves det, hvordan empirien er analyseret, og til sidst slutes kapitlet med en refleksion omkring forskningskvalitet, når det traditionelle perspektiv på forskning som noget, der skal have korrespondance med ’virkeligheden’, forkastes.

Retroduktion som forskningsstrategi

Ligesom valget af teoretisk perspektiv er også valget af forskningsstrategi begrundet ud fra en ambition om at lave en kritisk analyse af den kompleksitet og dynamik, som kendetegner skolepolitikken. For at indfri denne motivation har afhandlingen, med inspiration fra Glynos og Howarth (2007), arbejdet med en retroduktiv tilgang til forskningsprocessen. En tilgang, som de be-

skriver som et alternativ til 'traditionelle'⁵⁶ deduktive eller induktive tilgange (se disse beskrevet hos fx Gomm 2008; Creswell 2009, kap. 1; Bøgh Andersen m.fl. 2010 kap. 3). Det vil nu blive udfoldet, således at afhandlingens position kan specificeres.

Glynos og Howarth beskriver den *deduktive forskningstilgang* som en tilgang, der tager afsæt i eksplicitte hypoteser, som man via stramme metoderegler kan underkaste falsificeringstest. Forskerens opgaver er at finde de test, som bedst kan teste hypotesen, og hvis testene ikke fører til falsifikation, kan hypotesen antages at være gyldig. Denne tilgang vil inden for det traditionelle paradigme have fokus på kausal forklaring, som er universelt gyldig (Glynos & Howarth 2007, 40). Derfor beskriver de, at den deduktive argumentation foregår inden for en 'context of justification', hvor retfærdiggørelsen består i fremlæggelsen af testprocedurer, som er entydige og objektive ('hard testing') (ibid. 38).

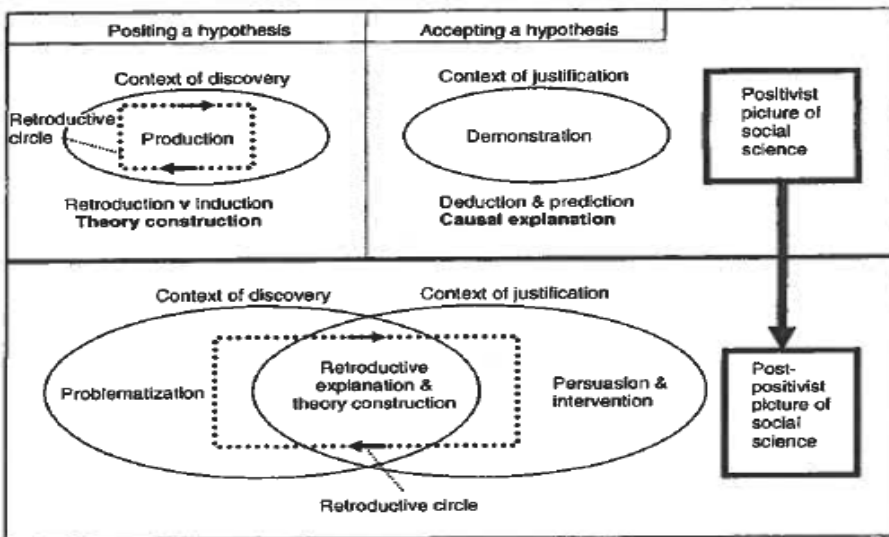
Modsat består den *induktive tilgang* i at arbejde med at fremsætte hypoteser på baggrund af empirisk arbejde. Derfor finder induktivt arbejde sted inden for en 'context of discovery'⁵⁷, hvor man på baggrund af sit undersøgelsessetup søger at skabe nye hypoteser om, hvordan den sociale dynamik kan beskrives (Ibid. 31). Som en del af denne proces kan man inden for det traditionelle paradigme arbejde med en retroduktiv cirkel, forstået som en 'to-and-fro'-bevægelse (Ibid. 40), der ikke kun slutter på baggrund af empirisk arbejde, men som tillige indoptager en vekselvirkende bevægelse mellem 1) udforskning af det empiriske materiale, 2) fremsættelse af arbejdshypoteser, 3) modificering af disse arbejdshypoteser via en efterprøvning af forklaringerne på

⁵⁶ De arbejder med en distinktion mellem positivisme og postpositivisme (Glynos og Howarth 2007, 30ff), mens afhandlingen af to årsager beskriver distinktionen som en forskel mellem traditionel og retroduktiv forskning. *For det første* fordi positivisme nemt bliver en 'stråmand', som man ikke behøver at anstrenge sig for at tage afstand fra. Sagt Laclausk bliver det for nemt en 'tom betegnelse' som man ikke behøver at bestemme, fordi det betegner alt det, man ikke gør. *For det andet* bruges diskursanalytikken til at læse udsagn i deres positive fremtrædelse, uden at reducere dem til udtryk for dybereliggende motiver. På denne måde vil dele af analysen kunne læses som en form for positivisme. Dette andet argument handler om, hvordan man fortolker sin empiri, mens det, som Glynos og Howarth fremskriver som 'positivisme' vs. 'postpositivisme', handler om måden, man skaber sit forskningsdesign på.

⁵⁷ En tilsvarende begrebsliggørelse af 'context of justification' og 'context of discovery' finder man også hos Dahler-Larsen 2002, 81.

det empiriske. Og så fremdeles, indtil man kan fremkomme med en passende hypotese.

Glynos og Howarth taler imidlertid også om retroduktion som en forsknings-tilgang i sig selv, der er noget andet end den retroduktive cirkel i den induktive proces. Figur 1 illustrerer denne overgang, som nu vil blive udfoldet.



Figur 1 - Kopi fra Glynos og Howarth 2007, 33

Det grundlæggende brud ligger i en forståelse af, at opdelingen mellem en 'context of discovery' og en 'context of justification' ikke kan opretholdes. I stedet bevæger forskningsprocessen sig løbende mellem disse to, hvilket sker via arbejdet med tre elementer, som udvikles i en 'to-and-fro'-proces, altså via en retroduktiv cirkel. De tre elementer er 1) problematisering, 2) forklaring og teoriudvikling og 3) overbevisning og intervention (Ibid. 38).

Den måde som jeg opfatter forskellen mellem induktion og retroduktion er, at induktion først fastlægger problemstillingen, hvorefter der arbejdes med den retroduktive cirkel i analysen ved løbende at veksle mellem formuleringer af arbejdshypoteser, analyser af disse, og tilpasninger af hypoteserne indtil man nå til formulering af de endelige hypoteser. Når denne proces er færdig, udvikles 'overbevisningen' i form af konklusionen. I modsætning hertil med-

fører en retroduktiv forskningsstrategi (sådan som jeg har arbejdet med den), at problematiseringen ikke lægges fast fra starten. Derimod er der gennem hele processen arbejdet med at ændre, tilpasse og reformulere problemstillingen, således at den kunne muliggøre en kritisk analyse. Tilsvarende er 'overbevisningen' ikke noget som laves til sidst, men har, i sammenhæng med reformuleringerne af problemstillingen, været bearbejdet løbende. I det følgende udfoldes det hvordan jeg forstå hvert af de tre elementer i den retroduktive forskningsstrategi.

For det første handler *problematisering* om at tydeliggøre, hvordan man er kommet frem til problemstillingen. Howarth (2005, 319) pointerer således, at det er et metodespørgsmål at skabe sin problemstilling inden for rammerne af de grundlæggende overvejelser, som diskursteorien bygger på. Problemer 'eksisterer' ikke bare for os. De konstrueres. Derfor har *Kapitel 1 – Problemstilling* præsenteret afhandlingens problematisering af samarbejde som et honnørord, der umiddelbart er 'vaccineret' mod kritik. I forlængelse heraf har *Kapitel 2 – Forundersøgelse* uddybet denne problematisering, via et studie af skolepolitikken i Kommunen. Endvidere blev det i forrige kapitel gjort til et analysestrategisk valg at beskrive, hvordan fordringen om mere lærer-pædagog-samarbejde er et element (eller rettere et moment) i en større bevægelse, som redefinerer det politiske systems opfattelse af 1) formål med, 2) viden om, 3) organisering af og 4) styringen af professionelt arbejde i skolen.

Den diskursanalytiske pakke arbejder endvidere med 'problematisering' som en konstruktion, der griber ind i en allerede etableret kontekst. Det er ikke blot i den sociale 'praksis', at det politisk har primat. Det gælder naturligvis også for forskning. Dette pointeres fx af Villadsen, der med inspiration fra Foucault viser, hvordan videnskabeligt arbejde er en intervention i et allerede overbetegnet felt (Villadsen 2010). På den baggrund er intentionen med projektets problemstilling at muliggøre undersøgelsen af, hvordan skolereform og lærer-pædagog-samarbejde sætter mere på spil end 'blot' en ny måde at gøre tingene på. Problematiseringen peger ikke på instrumentelle svar, men er inspireret af Foucaults fordring om at skabe viden, der kan føre til refleksion omkring at 'tænke anderledes om praksis' (Triantafillou 2012, 2).

For det andet må kritisk indsigt være baseret på en *forklaring* af det problem, man har valgt at formulere. Denne del af den retroduktive forskningsproces tager udgangspunkt i 'prototype-forklaringer' som en måde at arbejde sig hen imod den forklaring, som man ender op med. Begrebet 'prototypeforklaringer' bruges til at beskrive arbejdet med løbende at udvikle, udfordre og reformulere argumenter, som man mener, kan bruges til at forklare det fænomen, man undersøger. På den måde kan man, ligesom i induktiv forskning, tale om arbejdet med en løbende udvikling af hypoteser. Alligevel adskiller den retroduktive forskningsproces sig fra induktion.

*"Posting a hypothesis, we recall, involves retroductive reasoning (the pragmatist insight), which is distinct from both inductive and deductive reasoning, because its criterion of validity depends on whether the posted hypothesis **accounts** for a problematized phenomenon by rendering it intelligible"* (Glynos og Howarth 2007, 39, original fremhævning).

I forlængelse heraf understreges det, at udvikling af hypoteser og arbejdet med at finde forklaringer smelter sammen i det retroduktive perspektiv. Prototypeforklaringer handler således om, at arbejdet med 'problematisering', 'retroduktiv forklaring' og 'overbevisning' har fundet sted i faser, hvori alle tre dele dialektisk har udviklet sig. Der er derfor ikke tale om en lineær proces, hvor problematiseringen afsluttes og afløses af forklaringsarbejde, som, når det er overstået, fører til arbejde med overbevisning og intervention.

Endvidere lægges der vægt på, at der altid er tale om kontekstafhængige forklaringer. I forhold til dette skrives retroduktion op imod den deduktive forskning ved at forkaste troen på universelle sandheder. Således skriver Glynos og Howarth:

"Retroductive explanation is opposed only to deductive explanation when it is conceived in terms of a universal subsumption. And by universal subsumption we denote that mode of explanation that aspires to maximize the context-free status of causal laws (by discovering or approximating 'natural laws of society') or empirical generalizations (by transforming them into 'probabilistic generalizations of society', whether causal or correlational)". (Glynos & Howarth 2007, 40-41).

Retroduktion er således en modsætning til at arbejde med universelle hypoteser, fordi disse dekobler konteksten. Det er denne pointe, der blev fremhævet

i kapitlet om afhandlingens positionering, der forholder sig kritisk til den 'konstruktive forskning' om offentlig styring, som forsøger at dekontekstualisere begrebet. Arbejdet med at fremhæve betydningen af konteksten, hvorindenfor en problemstilling udspiller sig, har tillige givet sig udslag i et skifte fra det indledende opdrag, der var formuleret som et projekt om ledelse af tværprofessionelt samarbejde i den offentlige sektor, til at være et projekt om lærer-pædagog-samarbejde i en specifik skolepolitisk kontekst.

For det tredje arbejdes der med et blik på *overbevisning og intervention*, som er anderledes end traditionelle opfattelser af 'teori-test', der fokuserer på metodiske retningslinjer som fundamentet for videnskabelighed. Den retroduktive tilgang fokuserer derimod på, at man som forsker må argumentere for, hvordan man refleksivt har arbejdet stringent med empirien, og på den baggrund søge at overbevise dem, som skal bedømme forskningsarbejdet. De skriver:

"In this view, an account is accepted as valid explanation only if it produces insights and greater illumination according to criteria which can be publicly articulated, criteria concerning evidence, consistency, exhaustiveness, and so on. ... a post-positivist conception of testing is therefore elastic (as opposed to hard) and involves theoretical and critical interventions, as well as practices of persuasion, in relation to both the agents being studied and the relevant scholarly community" (Glynos & Howarth 2007, 38).

Tilrettelægningen af retroduktiv forskning sigter altså ikke blot mod videnskabelig 'overbevisning', men har tillige for øje, at forskningen også må have resonans ind i den praktiske kontekst, som forskningen undersøger. Derfor er overbevisning knyttet sammen med 'intervention' (se figur 1), hvilket igen hænger sammen med et blik på forskningen som noget, der ikke står neutralt uden for den kontekst, der studeres, men er en del af de politiske kampe i denne.

Denne pointe skal naturligvis ikke misforstås derhen, at afhandlingen vil, kan eller skal ændre hele det skolepolitiske felts opfattelse af, hvordan skolen skal organiseres. Pointen er dog, at man som diskursteoretiker må gøre sig klart, at ens egen forskning også kan iagttages som en artikulation, der skaber forbin-

delser mellem forskellige elementer og potentielt bidrager til at modificere deres betydning.

Retroduktion i afhandlingsarbejdet

På grund af den retroduktive tilgang har projektets problemstilling løbende udviklet sig i en 'dialog' mellem empiriproduktion og teoritilegnelse. Denne tilgang har medført, at der er opstået skifte i fokus undervejs i arbejdsprocessen, hvorfor det nu vil blive beskrevet, hvordan afhandlingsarbejde med den retroduktive tilgang har fundet sted i (hvad der retrospektivt kan inddeles i) fire faser.

FASE I

Problematisering: Indledningsvist var problemstillingen centreret om ledelsesudfordringerne ved lærer-pædagog-samarbejde som en innovativ organiseringsform. Denne indledende problematisering udsprang af opslaget for afhandlingen.

Empiriindsamling: Indledningsvist blev der lavet en bred søgning på artikler og dokumenter, der forholdt sig til lærer-pædagog-samarbejde, samtidig med at jeg fulgte flittigt med i dagpressens debat forud for skolereformen. Endvidere blev der gennemført første runde interviews i Kommunen til det, som på det tidspunkt var tænkt som et casestudie. Disse interviews tematiserede ledernes og de forvaltningsansattes refleksioner omkring udfordringer og krav i bred forstand. Endvidere var Kommunens skolestrategi netop vedtaget, hvorfor det også fyldte meget i interviewene at få indtryk af, hvad denne strategi 'kunne og skulle'.

Analysearbejde: I denne fase blev der ikke foretaget decideret analysearbejde, men dermed ikke sagt, at empiriindsamlingen ikke skabte analytiske overvejelser og hypoteser. Især interviewmaterialet gav fornemmelse for, hvordan kravet om samarbejde var besværligt og konfliktfyldt. En fornemmelse, som bekræftede mig i, at jeg ville prøve at indfange samarbejdsdebatten inden for et konfliktperspektiv frem for et konsensusperspektiv. Endvidere fik jeg fornemmelse af, at der i skolepolitikken var mere på spil, end 'blot' et krav om,

at lærere og pædagoger skulle samarbejde. Således blev der skabt en hypotese om, at en række traditionelle dikotomier (fritid vs. skoletid, lærer vs. pædagog, klasselokale vs. undervisningsfrie rum, undervisning vs. leg) blev opløst, samtidig med at en række 'moderne' dikotomier blev italesat (fx ny vs. gammel, dokumenterede aktiviteter vs. udokumenterede aktiviteter, arbejde med læringskoncepter vs. traditionel undervisning, monofaglighed vs. tværprofessionelt arbejde).

Endvidere brugte jeg i starten tid på at 'læse mig ind i' den forvaltningslitteratur, der beskæftiger sig med NPM som nyt styringsparadigme, der blandt andet er centret omkring ønsket om at skabe samarbejde i opgaveløsningen. I dette arbejde opstod der en undring over, at samarbejde blev beskrevet kontekstuaafhængigt. I modsætning hertil ville jeg gerne forstå samarbejde som et kontekstuel begreb.

FASE II

Problematisering: I anden fase skete der en ændring af problemstillingen, så der kom mere fokus på samarbejde som en del af en mere bred skolepolitisk udvikling. Dette fordi samarbejde blev opfattet som et element i omformningen af de politisk konstruerede distinktioner. Der var i denne fase stadig fokus på, hvordan lederne kunne håndtere samarbejdsudfordringer.

Empiriindsamling: Indsamlingen af dokumenter blev indsnævret til publikationer fra (eller for!) kerneaktørerne UVM, KL, DLF og BUPL, fordi disse er oplagte aktører i udviklingen af skolepolitikken, og fordi jeg, med inspiration fra Hjorts analyser (2002; 2005; 2008), blev optaget af en dobbelt spænding. På et niveau kan man iagttage kampe mellem professionsgrupperne, og på et andet niveau mellem professionsgrupperne (samlet) og det forvaltningsmæssige niveau (samlet). For at skabe materiale, som kunne bruges til at beskrive disse relationer, søgte jeg efter dokumenter, som var udarbejdet med det formål at være offentlige indspil i den skolepolitiske debat. Endvidere blev der søgt ud fra et bredere fokus på skolepolitiske indspil frem for udgivelser, som kun tematiserede lærer-pædagog-samarbejde. Sideløbende hermed blev forundersøgelsens anden interviewrunde gennemført. I denne interviewrunde

havde jeg fokus på ledernes udfordringer i forbindelse med samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Analysearbejde: Det første mere strukturerede analysearbejde tog afsæt i hypotesen om, at den 'dobbelte relation' mellem kerneaktører ville være både interessant og givtig at forfølge. I denne fase fremlagde jeg et første analyseudkast til diskussion på PH Metropol, ligesom jeg udarbejdede en artikel (Kampmann, N. 2014a), der fokuserede på kampen mellem administration og profession, samt en artikel, der fokuserede på ledelsesudfordringer ved lærerpædagog-samarbejde (Kampmann, N. 2014b). Analytisk arbejdede jeg med et forsøg på at diagnosticere kravene til skolelederne som udgjort af to styringslogikker. *På den ene side* en disciplinærlogik (som skulle indfange konstruktionen af de 'traditionelle' distinktioner) og *på den anden side* en projektsamfundslogik (baseret på de 'moderne' distinktioner). Dette arbejde blev en anledning til at identificere interessante temaer i empirien, samtidig med at kommentarerne fra de to ovennævnte artiklers reviewere gjorde det klart, at den begrebslige adskillelse mellem disciplin og 'projekt'-logik, kunne forbedres.

FASE III

Problematisering: Der skete endnu et skifte i min problematisering. Denne gang ved at fokuseringen på ledernes mulighed for at lede samarbejde blev erstattet med et blik på, hvordan det professionelle arbejde søges politisk styret, og hvordan lederne tildes en særlig plads (og ansvar) i denne styringsproces.

Empiriindsamling: Efterhånden, som jeg fik arbejdet mere dybdegående med de politiske dokumenter, identificerede jeg referencer til udgivelser, som endnu ikke var i mit arkiv, men som blev tilføjet.

Analysearbejde: De temaer (eller koder), som jeg identificerede i fase II, blev kondenseret til de fire temaer, som danner afsæt for afhandlingens endelige analyser. Denne kondensering skete på baggrund af en analytisk overvejelse om, hvordan jeg kunne sammenlægge rækken af koder på en måde, som ville skabe tyngde i materialet, samtidig med at jeg kunne bibeholde en beskrivelse af den kompleksitet, der er på spil i skolepolitikken. En afhandlings analyser

er jo nødt til at reducere 'den empiriske kompleksitet' til en 'ordnet eller dres-seret' empiri, som kan beskrives i en struktureret analyse.

FASE IV

Problematisering: I den sidste fase blev problemstillingen endnu engang ændret. Denne gang ved at skrive ledelse ud af problemformuleringen til gengæld for et stærkere fokus på, hvordan de professionelle søges styret gennem subtile styringsmekanismer.

Empiriindsamling: I denne fase blev der ikke indsamlet yderligere empiri.

Analysearbejde: Forandringerne i problemstillingen fik to større analytiske konsekvenser. *For det første* blev materialet fra Kommunen transformeret fra at danne grundlag for et analysekapitel til i stedet at blive til en 'forundersøgelse'. Dette valg skyldtes, dels at ledelsesdimensionen havde fyldt meget i interviewene, hvilket ikke var relevant for analysen, når 'ledelse' blev skrevet ud af problemstillingen, dels, syntes, at jeg det mere reelt beskrev den funktion, empirien fra Kommunen har haft i arbejdsprocessen. *For det andet* betød det intensiverede fokus på styringen af det professionelle arbejde, at der i denne fase blev fokuseret på at lave en tværgående analyse, som netop skal indfange, hvordan der på tværs af de fire tematikker fremkommer en særlig styringsdynamik.

På baggrund af denne procesbeskrivelse vil det nu blive beskrevet, hvordan der konkret har været arbejdet med at skabe afhandlingens arkiv og analysere materialet. Et arbejde, som tager afsæt i valget af diskursiv dokumentanalyse som den grundlæggende metode.

Diskursiv dokumentanalyse som metode

Forskningsdesignet har skullet muliggøre at 'komme ind' på det skolepolitiske felt, på trods af en begrænset forhåndsviden. Men man må som diskursteoretiker tillige bestræbe sig på at 'komme ud igen', så man ikke kommer til at overtage feltets egne selvfølgeligheder i sit analytiske arbejde (Andersen, N. 1999). En måde at arbejde med dikotomien at 'komme tæt på-komme på afstand' har været gennem arbejdsdelingen mellem forundersøgelsen og analysen, hvor førstnævnte har skabt nysgerrigheder, som kunne undersøges via sidstnævnte på nationalt og strukturelt niveau.

Mens den 'metodiske ekskurs' (s. 23) kort introducerede metodeovervejelser i forbindelse med forundersøgelsen, beskriver dette afsnit de refleksioner, som ligger til grund for valget af en diskursiv dokumentanalyse som metode for arbejdet med forskningsspørgsmålene.

Afhandlingen ønsker at undersøge forandringer i skolepolitikken, hvorfor dokumentstudier er relevante, da de muliggør analyser af konstruktionsprocesser over tid (Triantafillou & Esmark 2007). Der kan dog være mange tilgange til dokumentstudier. Triantafillou og Esmark (2007) fremhæver en grundlæggende distinktion mellem *en diskursiv analysestrategi*, der handler om at vise kontingens og meningsskabelse, og *en realistisk analysestrategi*, som analyserer tekster ud fra en repræsentationsoptik, der skal afdække (repræsentere) den sociale praksis så nøjagtigt som muligt. Fælles for den diskursive og repræsentative tilgang er vigtigheden af at forholde sig til kronologi og afsender. Til gengæld adskiller de sig i forhold til tekstens status. Diskursblikket anser empirien som 'tekstlig praksis' i sig selv, mens repræsentationstilgangen ser teksten som en spejling af virkeligheden.

Dette har betydning for, hvordan man kan arbejde med det empiriske materiale. Ud fra repræsentationslogikken skal man have (godt) nok materiale til, at man kan beskrive 'hvad der virkelig skete'. Diskursanalysen har ikke dette fokus, fordi forskningsinteressen er: "(...) *whether the document does infact act as a carrier of a particular discourse and if so, how effective it has been in that capacity.*" (Esmark & Triantafillou 2007, 104). Den diskursive analysestrategi har tre afgørende implikationer.

For det første, at analysen undersøger effekterne af artikulationer ved at undersøge, hvordan der over tid knyttes an til disse. Det vil sige, at det er et kredsløb eller begrebsnetværk, der bygges op på tværs af tekster, som er i fokus. Derfor arbejdes der med et kriterie om redundans, forstået som gentagelse i empirien (Dahler-Larsen 2002, 47). Det vil sige, at skridtet fra 'empiri' (de enkelte konkrete udsagn og artikulationer) til analyse (at vise en given diskurs), skal kunne vise, at der er tale om en stabilitet på tværs af tid og rum.

For det andet har alle udsagn ikke samme kraft. Diskursanalysen er ikke en analyse af, hvor ofte et udsagn fremkommer (selvom dette også kan være et element i analysen), men en analyse af de diskursive effekter af artikulationerne. For at sige det lidt firkantet er der større sandsynlighed for, at en lovtekst fra et ministerium får en efterfølgende effekt end et læsebrev fra en lokal afdeling af BUPL. Men selvom man til en vis grad kan forvente, at visse artikulationer får effekter, insisterer den diskursive position på, at man ikke kan forudsige, hvad disse effekter vil være. Det kan kun bedømmes retrospektivt, når det er iagttaget, hvordan andre tekster relaterer sig hertil.

For det tredje afskærer diskursteorien sig fra dybdeperspektivet til fordel for et overfladeperspektiv (Dyrberg m.fl. 2000b, Rennison 2003). Det medfører, at empiribearbejdningen tager udgangspunkt i en forskydning fra at undersøge, 'hvorfor' en diskurs fremkommer, til at undersøge 'hvordan' en diskurs fremkommer (Andersen, N. 1999; Rennison 2004). Dette skifte er en effekt af diskursteoriens brud med strukturalismens forklaringsmodeller, hvilket ikke er det samme som at bryde med formålet om at beskrive strukturelle vilkår. Analysen vil netop vise, hvordan skolepolitikens krav om, at skolerne skal bryde med faste strukturer for i stedet at skabe fleksibilitet og innovation, i sig selv bliver til et strukturelt krav. Den diskursive dokumentanalyse er derfor *ikke* et program til at vise, hvordan 'alting flyder'. Det er et program til at vise, hvordan verden, på trods af den principielle vilkårlighed, alligevel antager former, som er (til tider meget) strukturerede.

Konstruktion af arkivet

Med inspiration fra Triantafillou og Esmark (2007, 99) kan man skelne mellem tre typer af dokumenter: fysiske artefakter (bygninger m.m.), audiovisuelle materialer (radio, tv, film m.m.) og tekstmateriale (dokumenter etc.). Fælles

for dokumenter er, at de eksisterer uafhængigt af forskningsprocessen, i modsætning til interviews, der skabes i forskningsprocessen (Howarths 2005). Endvidere er det afgørende for, at noget opfattes som tekst, at der er tale om tegn, som sættes i relation til andre tegn (Dyrberg m.fl. 2000b).

I tråd med den 'diskursteoretiske pakke' og den retroduktive forskningsstrategi kan der ikke gives prædefinerede anvisninger på, hvordan arkivet skal konstrueres. Det afhænger af problemstillingen. Som Howarth (2005, 337) fremhæver, er den eneste guideline, at man som forsker må træffe beslutninger om, hvordan man afgrænser sit arkiv. Til gengæld skal disse beslutninger være eksplicitte, konsistente og begrundede. På den måde er han på linje med de relativt almene krav til kvalitativ forskning (se fx Dahler-Larsen 2002; Silverman 2001; Kvale & Brinkman 2009).

Den første afgrænsning er, at analyserne arbejder med dokumenter i form af tekstmateriale. Disse tekster er udvalgt ud fra en tidlig afgrænsning af perioden fra omkring årtusindeskiftet frem til i dag. Denne afgrænsning er baseret på to argumenter. *For det første* på baggrund af en teoretisk nysgerrighed, som er blevet vakt af, at forskellige diskursteoretiske forskningsarbejder argumenterer for, at perioden fra slut-90'erne frem til i dag karakteriseres som én periode (Pedersen 2011; Pors 2011; Hermann 2007; Drejer 2012). I forhold til disse analyser, ønsker afhandlingen at udfolde den kompleksitet, som er at finde *inden for* denne periode. *For det andet* er valget baseret på et empirisk argument om, at der omkring årtusindeskiftet kan spores opkomsten af en debat om samarbejde mellem faggrupperne. Denne indsigt var inspireret af forundersøgelsen, som gav anledning til at efterprøve hypotesen i forhold til den nationale debat. Endvidere er slutningen af 1990'erne valgt som start, fordi 'Togo-chokket'⁵⁸ ifølge Hansen m.fl. (2004, 24ff) og Drejer (2012, 238) fra midten af 90'erne var med til at skabe en diskursiv dislokation af forståelsen af skolepolitikken, hvilket giver et godt sted at starte en diskursanalyse. Derfor er den tidlige afgrænsning lagt således, at projektet kan spore de diskursive kampe, som er opstået i forlængelse af denne dislokation.

⁵⁸ 'Togo-chokket' refererer til reaktionen på en OECD-undersøgelse af danske elevers læsefærdigheder, som viste sig at være på niveau med det vestafrikanske land Togo (Drejer 2012, 238)

Ud fra den tidlige afgrænsning har indsamlingsstrategien været baseret på to stadier. *Første stadiet* har været en bred søgning på google, fagtidsskrifter, hjemmesider, avisartikler (se for eksempel Sørensen 2000 for en tilsvarende strategi). Søgningen tog udgangspunkt i umiddelbare søgeord som lærer-pædagog-samarbejde, indskolingssamarbejde, overgang mellem børnehave og skole, tværprofessionelt samarbejde i folkeskolen, etc. Denne søgning skulle give et overblik over feltet, dets aktører og deres positioner og foregik tidsmæssigt samtidig med forundersøgelsen. Derfor blev der bevidst arbejdet 'i bredden' for at få mange forskellige input, og der er med inspiration fra Foucault søgt efter problematiseringer og spændinger (Triantafillou 2012; Howarth 2005).

På den baggrund var *andet stadiet* at lave en struktureret søgning, ud fra en netværksstrategi, hvor det blev identificeret, hvilke dokumenter der henvises til i det indsamlede materiale, og på den baggrund blev nyt materiale opsporet. Denne indsamlingsfase har været en vedblivende del af forskningsprocessen – også gennem analysefasen (dog 'heldigvis' med en aftagende opdagelse af nye dokumenter). Fordelen ved denne strategi er, at den gør det muligt at analysere forbindelseslinjer og dermed vise, hvordan argumenter og konstruktioner udfordres eller sedimenteres over tid (Dyrberg m.fl. 2000b, Triantafillou & Esmark 2007), hvilket netop er fokus for hegemonianalysen, der kræver et materiale, som kan vise stabilitet af diskursen på tværs af tid og rum.

Ulempen ved netværksstrategien er imidlertid, at den overser de dokumenter, som ikke har haft påvirkning på netværket – enten fordi de knytter an til diskursen, uden at andre knytter an til dem, eller fordi de forsøger at udfordre en given diskurs, uden at udfordringen tages op af andre. Derfor var det vigtigt at have en strategi for også at identificere 'taberne'. Til dette har søgeprocessen søgt at finde debatoplæg, politiske forslag og strategier, som de centrale aktører har udarbejdet i perioden. Disse centrale aktører er udvalgt til at være Undervisningsministeriet, KL, BUPL og DLF. Denne afgrænsning blev lavet ud fra overblikket, der blev skabt i fase 1, og er baseret på et argument om, at UVM og KL har den politiske magt til at skabe og forvalte lovgivningen på området, mens BUPL og DLF kæmper for professionsbetingelserne for deres medlemmer.

Kombinationen af afhandlingens afgrænsning i tid og af aktører har gjort det muligt at skabe en høj grad af tæthed i materialet. Dette skal gøre det muligt i analyserne at vise, hvordan de forskellige dokumenter knytter an (eller ikke knytter an) til hinanden inden for tidsperioden fra årtusindeskiftet til i dag. Herved skal materialet give mulighed for en 'thick description'⁵⁹ (Geertz 1973, 5-15).

Samlet blev der udvalgt 188 dokumenter, som alle kan karakteriseres som refleksive tekster eller en plejet semantik (Rennison 2011, 38). Det vil sige tekster, som er formuleret i forhold til at indgå i en offentlig politisk debat. Endvidere er det dokumenter, som er redigerede og gennearbejdede til at udkomme i 'rapport-' eller 'pjeceformat'. Med dette menes, at der ikke er tale om avisartikler, som skal udkomme under et andet tidspres. Herved kan det antages, at der ikke er tale om tilfældige formuleringer eller strøtanker. Derimod antages de at være producerede for netop at indgå i og påvirke kampen om den skolepolitiske dagsorden, og kan derfor belyse den aktive kamp om at skabe den hegemoniske diskurs.

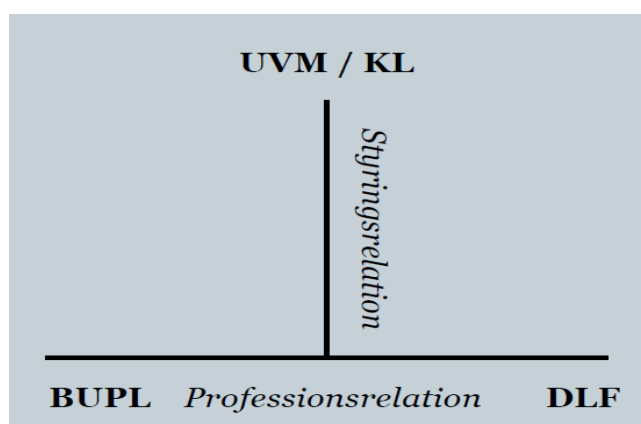
Arkivet gør det muligt at undersøge, hvordan der kæmpes om professionaliseringsbetingelser på et nationalt og strukturelt niveau. Dette ved at være 'bredt nok' til at kunne identificere, hvordan forskellige artikuleringer på tværs af tid og rum skaber diskursive strukturer. Dog må det pointeres, at aktørorienteret empiriudvælgelse afskærer afhandlingen fra at kunne undersøge, hvordan andre aktører har bidraget til at forme den skolepolitiske diskurs. Her tænkes især på professionshøjskolerne (de tidlige CVU'er), som også kan iagttages som en vigtig aktør, da disse institutioner uddanner fremtidens professionelle (se fx Hjort (2005), eller Larsen (2013)).

⁵⁹ Se Howarth (2005) bruge af begrebet i en diskursoptik.

Fra dokument til analyse

Når analysestrategien er udformet, og arkivet er på plads, melder der sig spørgsmålet: Hvordan strukturere analysen af dokumenternes mange tusinde sider? (Kvale 1998, 176ff).

Med inspiration fra Hansen m.fl. (2004) har jeg taget udgangspunkt i en aktørdrevet diskursanalyse, hvor politisk-administrative aktører (UVM og KL) er blevet analyseret over for de fagpolitiske aktører (BUPL og DLF). Dette, fordi det i de indledende faser i afhandlingsarbejdet (jf. afsnit om retroduktion i afhandlingsarbejdet, s. 127), viste sig som en produktiv opdeling, der kunne beskrive (de) forskellige diskursive konstruktioner (se fx Kampmann, N. 2014a). Denne analytiske distinktion er altså lavet på baggrund af en 'åben' gennemlæsning af afhandlingens empiri. Arbejdet med distinktionen medførte endvidere en fornemmelse af, at mens UVM og KL argumentere på stort set samme måde (hvorved de bidrager til skabelsen af den samme diskurs), så forholder det sig anderledes i relationen mellem DLF og BUPL. En fornemmelse, som blev bestyrket af andres analyser, som peger på det samme (Hjort 2005; Lauersen m.fl. 2005; Kampmann, J. 2015), fordi BUPL og DLF skifter mellem at anlægge parallelle og forskellige strategier, når de forholder sig til UVM's og KL's politiske forslag. Derfor har afhandlingens analyser arbejdet med afsæt i en forståelse af, at der er en 'dobbelt relation' på spil i skolepolitikken. Denne 'dobbelte relation' er søgt illustreret i figur 2.



Figur 2 – Den analytiske 'dobbelte relation' mellem aktørerne

Endvidere er afhandlingens analyser struktureret således, at de starter med at beskrive udviklingen i den måde, hvorpå KL og UVM har forholdt sig til den tematik, som analysen omhandler, for derefter at beskrive, hvordan DLF og BUPL har forholdt sig til samme tema.

I det konkrete analysearbejde, har opgaven med 'at forvandle' de mange siders 'rå tekst' til input for afhandlingens analyse krævet en kodning og (re-)organisering af empirien. Med udgangspunkt i den retroduktive forsknings-tilgang har kodningen været baseret på et løbende 'to-and-fro'-arbejde. Dette førte til, at første gennemlæsning af empirien skabte følgende koder:

- argumenter om, hvordan organisering af skoledagen skal være
- argumenter for samarbejde
- synet på tid (særligt forholdet mellem undervisningstid og fritid)
- argumenter om optimering
- beskrivelser af 'gyldig' viden
- beskrivelser af folkeskolens formål
- betragtninger om, hvordan skolen bør styres
- tilskrivning af ansvar
- beskrivelse af, hvad der forstås med professionelt arbejde
- begrundelser for evaluering
- beskrivelser af 'kvalitet'.

I henhold til disse koder, blev citater og brudstykker af dokumenterne samlet i tematiske klumper. Anden fase i kodningen var på baggrund heraf en gennemlæsning af disse klumper for at få indtryk af sammenhænge mellem og udvikling i argumenter. Denne anden analysefase førte til, at koderne blev samlet og reduceret til de fire tematikker, der udgør afhandlingens analysestruktur. Herefter blev materialet gennemlæst igen, i henhold til den endelige struktur for at undersøge, om det 'nye' blik på de relevante temaer fandt nyt materiale.

Forskningskvalitet

Forskning kan vurderes på baggrund af mange kriterier. Traditionelt har kriterier som reliabilitet, validitet og generaliserbarhed stået stærkt i bedømmelsen af forskningens kvalitet. Dette ideal er imidlertid blevet udfordret af (særligt) kvalitativ forskning, som ikke bør (eller kan) følge samme regler for kvalitet (Kvale 1998, 225). Diskussion om kvalitetskriterier for kvalitativ forskning er bestemt ikke ny (Ibid. 226), og for eksempel argumenterede Lincoln og Guba i 1985 for, at begreber som tilforladelighed, troværdighed, sikkerhed og bekræftelighed er produktive alternativer til de traditionelle begreber for forskningskvalitet.

Behovet for andre kvalitetskriterier end de traditionelle udspringer blandt andet af, at korrespondenskriteriet, forstået som kravet om 'overensstemmelse' mellem udsagn og virkelighed, må opgives, når der arbejdes med diskursanalyser (Hansen 2000; Howarth 2005). I afsnittet om det diskursteoretiske grundlag, blev det pointeret, at forholdet mellem betegner og betegnet ikke er statisk (korrespondens), men flydende, hvorved det netop er processen med fastlåsningen af relationen, der er i centrum for analysen.

Som alternativ fremføres fire kvalitetskriterier, som denne afhandling forpligter sig på i forhold til sin forskningskvalitet.

For det første baserer projektet sin kvalitetsforståelse på muligheden for, at læseren kan følge (og kritisere) de fortolkninger og argumenter, som fremføres i analysen. Dette kalder Dahler-Larsen (2002, 80) *transparenskriteriet*. Indeværende metodologiske kapitel har netop tilstræbt at ekspliciterede de væsentligste valg, som har fundet sted undervejs i forskningsprocessen, og som har formet, hvordan afhandlingens analyser produceres.

For det andet er det via relationen mellem forundersøgelsen og dokumentanalysen tilstræbt at lave en *kontekstualisering* af det videnskabelige arbejde (Kvale 1998, 227), hvilket også fremhæves af Dyrberg m.fl. (2000b, 320) som afgørende i forhold til kvaliteten af diskursanalyser. På trods af, at motivationen for afhandlingen udsprang af en fornemmelse af, at de dynamikker, som er på spil i skolepolitikken, kan genfindes blandt mange velfærdsprofessionelle, så

har afhandlingen lavet en klar afgrænsning af analyserne (og konklusionerne) inden for en skolepolitisk kontekst.

For det tredje beskriver Dahler-Larsen *håndværksmæssig validitet*, der handler om at forstå forskningskvalitet som noget, der er på spil i alle dele af undersøgelsesprocessen. ”Herved bliver kvalitet ikke en egenskab ved undersøgelsesresultaterne alene. Kvaliteten bor ikke i et punkt eller i en enkelt fase i undersøgelsesarbejdet, men i måden undersøgelsen skrider frem på.” (Dahler-Larsen 2002, 79). Dette fremhæves tilsvarende af Kvale (1998, 231), der pointerer, at den håndværksmæssige kvalitet må tænkes ind i alle stadier af forskningsprocessen. I projektet er der for eksempel arbejdet med dette ved i forundersøgelsens interviewsituationer at eksplicite hypoteser og løbende fortolkninger i interviewsituationen, således at den interviewede havde mulighed for at bekræfte eller korrigere fortolkningen. Ligeledes er der arbejdet med metoder, jeg tidligere har arbejdet med (Kampmann, N. 2010, Kampmann, N. & Tygesen 2012), hvilket har gjort det muligt at forfølge en form for ’praktisk sans’ i interviewsituationen såvel som dokumentanalyse frem for at være bundet til et stramt forskningsdesign.

Endelig handler *det fjerde kvalitetskriterium* om, at god forskning medfører ’spændende viden’ (Kvale & Brinkman 2009), hvilket Dahler-Larsen (2002, 80) kalder *det heuristiske kvalitetskriterium*. Afhandlingen har arbejdet med dette kriterium ved at søge at lave en kritisk analyse, som kan producere en ’spændende viden’, der kan stille ’upraktiske spørgsmål til praksis’. Men som tidligere fremhævet anses diskursteorien for at have et performativt ideal, som medfører, at det først bagudrettet kan bedømmes, om forskningen så også har været ’kritisk’.

I forhold til dette fremhæver Dahler-Larsen dog en tankevækkende og provokerende kommentar om forskningsarbejde, der – som denne afhandling – har en eksplicit kritisk ambition. Han skriver: ”Gode undersøgelser har ofte et kritisk bid. Men de har det, når metodisk-håndværksmæssig integritet i sig selv medfører at vedtagne billeder og forståelser bliver udfordret, **ikke fordi undersøgelsen på forhånd er bestemt til at være ’kritisk’**. Hvis man på forhånd ved, at en undersøgelse skal være kritisk, og man ved hvad kritisk er, hvem skal så være kritisk mod de påståede kritiske?” (Dahler-Larsen 2002, 82, min fremhævning).

Svaret på Dahler-Larsens 'udfordring' kommer via to argumenter. *Det første* er hentet fra teorien og handler om, at kritik forstås som det at skabe rum for refleksionen over, hvordan verden er kontingent. *På den ene side* er der således indlejret et særligt blik på 'kritik' i teorien (og derved i afhandlingen), *på den anden side* er dette ideal 'tomt' forstået på den måde at man ikke på forhånd kan vide, om og hvordan en undersøgelse kan skabe refleksion.

Det andet argument er i forlængelse af arbejdet med retroduktion et spørgsmål om, hvem der skal bedømme, om et forskningsprojekt skaber ny, spændende og/eller kritisk viden. Glynos og Howarth (2007, 38) er meget tydelige omkring, at denne opgave ikke kun påhviler andre forskere, men tillige praktikere inden for det studerede felt. Et argument, som også fremføres af Kvale (1997, 243ff). Det har været en væsentlig del af forskningsprocessen ved, at jeg har haft mulighed for at præsentere min forskning for (nogle af) dem, som den handler om. Således har projektets (foreløbige) analyser været præsenteret for BUPL København, BUPL Nordjylland, på konferencer for skoleledere, på kompetenceudviklingsforløb for skoleledere i Allerød samt i Agder (Norge). Ud over at det anses for en forskningsmæssig opgave at forsøge at formidle forskning til andre end forskere, så har disse oplæg været brugt til at få en fornemmelse af, hvordan feltet genkender og modtager afhandlingens hypoteser, foreløbige analyser og diagnosticeringer. Disse afprøvninger er 'heldigvis' blevet godt modtaget, og det har været oplevelsen af, at folk har kunnet genkende deres praksis i analyserne. Men i sidste ende er det et spørgsmål om, hvordan feltet tager imod afhandlingen.

Opsamling

Dette kapitel har beskrevet, hvordan afhandlingens empiriske arbejde har været tilrettelagt og gennemført ud fra en retroduktiv forskningsstrategi.

Derudover er det beskrevet, hvordan afhandlingen arbejder med en diskursiv dokumentanalyse-tilgang, der foretages ud fra materiale, som er kendetegnet ved at være 'plejet semantik' udarbejdet af (eller for) kerneaktørerne UVM,

KL, BUPL og DLF. Endvidere er det beskrevet, hvordan empirien er blevet bearbejdet via en aktørdrevet diskursanalyse, som er blevet kodet via en langsom indsnævring af analysernes tematiske omdrejningspunkter.

Som afslutning på kapitlet er kvalitetskriterierne for afhandlingen diskuteret. I den forbindelse blev det fremhævet, at transparens, kontekstualisering, håndværksmæssig validitet og det heuristiske kvalitetskriterium er kvalitetskriterier, der erstatter det traditionelle blik på validitet, reliabilitet og gentagelighed.

Del 3 – Kampen om professionaliseringsbetingelser

Del 3 udgør afhandlingens analytiske del og består af fire tematisk opdelte analysekapitler samt én tværgående analyse, inden den afsluttes med en konklusion. Analyserne beskriver tilsammen, hvordan skolepolitikken og kravet om lærer-pædagog-samarbejde skaber et konglomerat af bevægelser, som har konsekvenser for de professionelle professionaliseringsbetingelser. Som præsenteret i indledningskapitlet skal analysekapitlerne besvare hvert sit forskningsspørgsmål, som er:

1. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af *formålet* med folkeskolen (og det professionelle arbejde)?
2. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af 'gyldig og relevant' *viden* om folkeskolen (og det professionelle arbejde)?
3. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af *organiseringssidealet* for folkeskolen (og det professionelle arbejde)?
4. Hvordan er der i skolepolitikken sket forskydninger i forståelsen af, hvordan de professionelle og skolerne bør *ledes og styres*?
5. Hvordan kan man beskrive den styringsdynamik, som fremkommer *på tværs* af konstruktionerne af 'formål, viden, organiseringssideale og ledelse', og hvilke strukturelle vilkår skaber denne styring for læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser?

Arbejdet med disse forskningsspørgsmål skal samlet gøre det muligt at besvare afhandlingens grundlæggende problematik: **Hvordan har skolepolitikken og ønsket om lærer-pædagog-samarbejde udviklet sig fra årtusindeskiftet frem til i dag, og hvilke konsekvenser har denne udvikling for læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser?**

Hvert af de tematiske kapitler er struktureret ud fra den analysestrategiske 'dobbelrelation', der blev præsenteret i metodekapitlet (s. 136), og som har fokus på styringsrelationen mellem det forvaltningspolitiske niveau (UVM og KL) og det fagpolitiske niveau (DLF og BUPL) samt på relationen internt mellem de to fagpolitiske aktører. Kapitlerne starter med at analysere, hvordan UVM og KL har forskubbet rationalet inden for det pågældende tema, hvorefter der følger en analyse af, hvorledes DLF og BUPL har forholdt sig til denne udvikling. Endvidere starter kapitlerne med at beskrive de 'politiske problematiseringer', som skaber afsæt for udviklingen inden for det pågældende tema. En tilgang, som er inspireret af Triantafillou (2012, 28f).

Hvert kapitel afsluttes med et afsnit, jeg har kaldt 'Replik'. Disse afsnit er tænkt som små ekskursioner, som søger at skabe et 'udblik' som kontrast til analyserne, der søger at give 'indblik' i skolepolitikken. Replikkerne er således ikke en del af analyserne, men skal give små afbræk fra analysernes struktur og logik.

Del 3 indeholder følgende seks kapitler.

Kapitel 7 – Folkeskolens formål, forholder sig til, hvordan der kæmpes om at konstruere formålet med folkeskolen i perioden fra årtusindskiftet frem til i dag. Kapitlet diagnosticerer en kamp mellem en samfundsøkonomisk diskurs, der artikuleres af UVM og KL, og en udviklende og fællesskabsorienteret diskurs, der artikuleres af BUPL og DLF. I forlængelse heraf viser kapitlet, at der udvikles et 'dobbeltsidet læringsbegreb', hvor de professionelle på den ene side skal arbejde mod en snæver forståelse af læringens formål (forbedrede faglige resultater i test), på den anden side skal arbejde mod dette mål via et bredt blik på, hvilke 'undervisningsmidler' der bedst indfrier målsætningen. Denne forståelse af læring skaber afsæt for en positioneringskamp mellem BUPL og DLF, som kobler sig diametralt modsat til denne dobbelthed.

Kapitel 8 – Vidensgrundlag vil vise, hvordan der kæmpes om, hvordan der skal produceres viden om det professionelle arbejde, og hvilken funktion denne viden skal have i udviklingen af professionelt arbejde. Denne kamp analyseres i relation til to centrale dimensioner: evaluering og evidens. På den ene side

kæmper UVM og KL for at skabe en evalueringskultur i skolen, som skal transformere de professionelles forståelse af professionelt arbejde. Dernæst skaber de et sandhedsregime, der kan producere evidensbaseret viden om, 'hvad der virker'. Heroverfor kæmper DLF og BUPL for, at evalueringer gøres til redskaber, som på baggrund af de professionelles autonome beslutninger om, hvor, hvornår og hvordan der skal evalueres, skabes viden som kan udvikle den professionelle refleksion. I forhold til evidensdiskussionen forholder de sig forskelligt. DLF ender i en position, hvor de efterlyser 'evidensbaseret politik', mens BUPL søger at være en aktiv aktør i udviklingen af viden, som skabes på et andet grundlag end evidensbaseringen.

Kapitel 9 – Organisering og samarbejde vil vise, hvordan den samfundsøkonomiske diskurs gøres til et afsæt for at tænke organisering af folkeskolen på nye måder. 'Hvis vi skal klare os i den globale konkurrence, må vi gøre tingene anderledes' er logikken. Derfor bliver folkeskolens organisering udfordret, og et positivt syn på fleksibilitet, nytænkning og innovation vinder frem. Som en del af denne proces kommer et, i stigende grad, institutionaliseret samarbejde mellem lærere og pædagoger på dagsordenen. Disse diskussioner afføder hos DLF og BUPL en intens positioneringskamp. Derfor anses fordringen om samarbejde som en opfordring til at skabe mere klare arbejdsdelinger mellem daginstitutioner og skole. Blikket på arbejdsdeling holder ved langt op i perioden, selvom der kommer krav om at samarbejdet også skal finde sted indenfor skolernes rammer, og kapitlet foreslår betegnelsen 'en opgaveopdelt, monoprofessionel organisation' til at beskrive, hvordan kravet om samarbejde håndteres. Med afsæt i samarbejdsdiskussionen afsluttes kapitlet med en diskussion af, hvordan der sideløbende hermed udvikles specialiseringskrav til de professionelles kompetencer, hvorved der fremkommer et dobbelt krav til de professionelle om at være specialister og generalister på én gang.

Endelig vil *Kapitel 10 – Styling og ledelse* vise, hvordan diskussionen også spindes ind i – og har betydning for – udviklingen af synet på skoleledelse og styling. Kapitlet viser, hvordan de forvaltningspolitiske aktører italesætter skoleledelse som en profession i sig selv. I modsætning hertil kæmper DLF og BUPL for at fastholde en ækvivalent relation mellem 'professionsbaggrund – professionsledelse'. En ækvivalens, der eksplicit gør professionsledelse til noget unikt og forskelligt fra offentlig ledelse. Endvidere viser afsnittet, hvordan UVM og KL skaber et skifte i deres stylingstilgang, fra input- til outputsty-

ring, gennem mål- og rammestyring. Herved ønsker de ikke at diktere en udvikling via love og regler, men ønsker at skabe selvstændige strategiske institutioner, som tager ansvar for egen styring. Budskabet fra det politiske niveau til institutionerne bliver: 'vær selvstændig, men gør som vi siger!'. I forhold til denne udvikling kæmper DLF for at bibeholde den professionelle autonomi, som de mener, er under pres, mens BUPL kæmper for, at pædagogiske ledere sikres indflydelse i skolen. De er dog begge enige om, at synet på outputstyring ikke skal dislokere forståelsen af professionel kvalitet som noget, der hænger proportionalt sammen med normer og rettigheder.

Efter de fire analytiske kapitler diskuteres og analyseres det i *Kapitel 11 – Neoliberal styring*, hvordan der på tværs af de tematikker, som de enkelte analyser behandler, fremkommer en særlig dynamik, som kan indfanges med begrebet om neoliberal styring. Herved skal diskussionen udfolde projektets pointe om, at kravet om lærer-pædagog-samarbejde skal forstås i relation til et konglomerat af udviklinger. Herigennem er formålet med kapitlet at diagnosticere, hvordan de dynamikker, som er på spil i skolepolitikken inden for de fire tematiske områder, tilsammen skaber en styring, der kan betegnes via begrebet om neoliberal styring en styring, som redefinerer professionaliseringsbetingelserne via en række subtile styringsmekanismer.

Afhandlingen afrundes med *Kapitel 12 – Konklusion*, som dels viser, hvordan analyserne har bidraget til at besvare problemstillingen, dels viser, hvordan analyserne har lavet et bidrag til såvel forskningen om offentlig styring som professionsforskningen. På den baggrund formuleres to mulige veje til at følge afhandlingens analyser op med yderligere forskning.

Kapitel 7 – Folkeskolens formål

Dette første analysekapitel undersøger, hvordan forestillingen om folkeskolens formål gradvist har forandret sig siden årtusindeskiftet. Dette for at begrebssette den grundlæggende ramme, som lærernes og pædagogernes professionelle arbejde finder sted indenfor. Analysen har til hensigt at beskrive, hvordan diskursen om folkeskolens formål skaber særlige præmisser for, hvad de professionelle skal arbejde henimod. Herved bliver formålsanalysen en del af beskrivelsen af præmisserne for det professionelle arbejde ved at undersøge det *telos*, som styringen retter sig imod. Således skal kapitlet gøre det muligt at diskutere, hvordan henholdsvis de forvaltnings- og fagpolitiske aktører italesætter forventningerne til, hvad det er for en særlig *'villen'*, de professionelle skal have.

Analysen vil vise, hvordan UVM og KL løbende lægger mere og mere vægt på, hvordan skolen klarer sig i den internationale konkurrence. Dette blik skaber et krav om konstant optimering og forbedring af de faglige resultater, fordi skolens formål gøres til det at skabe læring, således at Danmark kan klare sig i en verden med global konkurrence. I forlængelse heraf skabes en dobbeltsiddet konstruktion af 'læring', fordi læring på den ene side indsnævres til at være det, som kan måles i test, på den anden side udvides til at være noget, som skal stimuleres konstant, fremfor som tidligere at være begrænset til undervisningsrummet og -tiden.

De fagpolitiske aktører har et andet blik på formålet med det professionelle arbejde, som forstås ud fra en bredere samfundsinteresse end kun den økonomiske, ved at demokratiske, kulturelle og sociale værdier fylder meget. De fagpolitiske aktører har dog forskellige måder at begrunde formålet med det professionelle arbejde på. BUPL vælger en antagonistisk strategi i forhold til UVM og KL, hvor de slet ikke forholder sig til internationaliseringsdagsordenen. DLF vælger til gengæld en agonistisk strategi, hvor de accepterer internationalisering som en relevant udfordring og forsøger at sætte det i relation til andre momenter end UVM og KL. I forhold til læringsdiskussionen ses også

en spænding mellem DLF og BUPL, da de kobler sig til hver sin del af læringsbegrebet.

UVM & KL: Den samfundsøkonomiske diskurs

Dette analyseafsnit, som fokuserer på UVM og KL, er delt op i tre underafsnit. *Det første* afsnit viser, hvordan folkeskolen problematiseres på baggrund af internationale undersøgelser, som peger på, at eleverne klarer sig relativt dårligt i internationale test. Denne problematisering skaber en forbindelse mellem globalisering, international konkurrence og krav om øget faglighed (målt i test). *Det andet afsnit* viser, hvordan der fra midten af 00'erne endvidere skabes en 'nødvendighed' omkring behovet for konstant optimering. Hvis man ikke optimerer og effektiviserer, så taber man relativ konkurrenceevne, lyder argumentet. Herefter vil *tredje underafsnit* vise, hvordan diskursen om evig optimering, der har fokus på målbare resultater, bidrager til en dobbelt konstruktion af læringsbegrebet. På den ene side udvides forståelsen af læring, således at alle aktiviteter potentielt kan føre til læring. På den anden side indsnævres læringsbegrebet, fordi man relativt ensidigt fokuserer på målbar læring i form af testresultater.

International konkurrence, globalisering og afkast på investeringer

I starten af 00'erne sættes der fokus på faglighed i den skolepolitiske debat. Som Hansen m.fl. (2004) har vist, gav PISA-målingerne fra 2000 og 2003 anledning til stor diskussion omkring, hvordan den danske folkeskole klarer sig i forhold til andre skolesystemer. Resultaterne blev af de forvaltningspolitiske aktører fortolket og formidlet som 'nedslående'⁶⁰, fordi den danske folkeskole

⁶⁰ Problematikeringen er interessant ift. PISA-rapporten fra 2003, hvor der i forhold til matematik står: "Der er i PISA 2003 generelt ingen ændring i danske elevers præstationer i forhold til PISA 2000. De danske elevers gennemsnitspræstation var i begge undersøgelser på 514, som er over OECD-

ikke klarer sig godt nok i den relative rangering, som PISA-undersøgelserne producerer inden for færdighedsområderne: læseforståelse, matematik og naturfag (PISA 2000; 2003). En reaktion, som følger i kølvandet på det såkaldte 'Togo-chok' fra 1994, hvor en OECD-undersøgelse viste, at danske elever klarede sig på niveau med elever fra Togo i læsefærdigheder (Drejer 2014, 140; Hansen m.fl. 2004, 25)⁶¹.

Den politiske reaktion kom blandt andet i skoleforliget fra 2002, som satte fokus på folkeskolens faglighed og elevernes faglige udbytte af undervisningen. Ser man på forligsteksten, fylder afsnittet *Styrket faglighed i skolens undervisning og tilrettelæggelse af arbejdet* (UVM 2002, 6) mere end halvdelen af forliget, der ellers indeholder syv programpunkter. 'Den styrkede faglighed' gøres i forliget til et svar på en meget eksplicit problematisering af folkeskolen, som artikuleres således:

"I internationale sammenligninger klarer danske elever sig ikke tilfredsstillende. Det går lidt bedre i matematik end i læsning, hvor vi ligger i bunden blandt de nordiske lande. I naturfag er resultaterne klart utilfredsstillende. For at Danmark kan være i front på disse vitale områder, skal undervisningen i de grundlæggende fag styrkes?" (Ibid. 6).

Forligsteksten danner herved den diskursive forbindelse 'matematik – læsning – naturfag', der gøres ækvivalente med 'grundlæggende fag – vitale områder – behov for styrket undervisning'. Når hvert af de tre fag gøres ækvivalente via betegnelsen 'grundlæggende fag', kan deres identitet reduceres til et krav om 'styrket undervisning'. Den kompleksitet, der er fagene imellem, reduceres til

landenes gennemsnit på 500. I den nordiske sammenligning er der heller ingen ændringer. Finlands elever præsterer klart bedre end de danske elever, og Norges elever dårligere, mens Sveriges og Islands elever præsterer på niveau med de danske elever." (PISA 2003, 87, egen fremhævnning). For naturfag hedder det: "Det danske gennemsnit (475 point) på naturfagsskalaen er signifikant lavere end OECD-gennemsnittet og signifikant lavere end gennemsnittet i de øvrige nordiske lande, dog i 2003 med undtagelse af Norge." (Ibid., 173). Tager man udgangspunkt i PISA-rapporten, er det altså bestemt ikke entydigt, at den skal læses som en særlig problematisering af den danske folkeskole. De resultater, som den danske folkeskole leverer, kunne – set på baggrund af resultaterne – lige så godt være udlagt modsat af den politiske problematisering. Fx: 'Danmark klarer sig pænt over middel i de internationale sammenlignede undersøgelser inden for områderne matematik og læsning. Men vi klarer os under middel i naturfag, hvorfor regeringen vil arbejde på at styrke det didaktiske arbejde inden for dette fagområde.'

⁶¹ 'Togo-chokket' blev måske ekstra stort af, at en OECD-rapport blot ti år tidligere havde kåret den danske folkeskole til verdens bedste (Drejer 2001a, 140).

ét krav om mere faglighed, således at Danmark kan klare sig bedre i 'PISA-konkurrencen'. I forlængelse heraf er en anden pointe, at ækvivalens mellem de 'grundlæggende fag' samtidig skaber en indirekte distinktion (eller differens) til 'ikkegrundlæggende fag' (hvilket i den politiske forståelse hovedsageligt er de kreative fag), som gøres mindre vigtige.

Problematiseringen af, at folkeskolen ikke klarer sig godt nok kobles til et krav om effektivisering af både UVM og KL. En kobling, som begrundes med henvisning til undersøgelser fra OECD⁶².

Undervisningsministeriet har været en del OECD-PISA-programmet fra 1997 og frem til i dag (PISA 2000; 2003; 2006; 2009; 2012)⁶³. Dette program producerer viden, som ifølge UVM begrundes, at effektivisering af folkeskolen er 'nødvendig', hvis Danmark skal klare sig bedre i den internationale konkurrence (UVM 2002; Regeringen 2005; Regeringen 2010; Regeringen 2012; UVM 2013a). Det er dog ikke blot PISA-rapporter, der bruges, men mere generelt OECD-produceret viden som fx rapporterne *Starting Strong I, II og III* (OECD 2001; 2006; 2012) og *Education at a Glance* (OECD 2005), der alle flittigt citeres. Fælles for disse rapporter er, at de forstår international konkurrence mellem skolesystemer som en grundpræmis for, hvordan skolesystemer kan sammenlignes og forbedres.

Et af de bedste eksempler på, hvordan UVM kobler sig til OECD's måde at forstå og forholde sig til skolesystemet er ekspertrapporten fra 2004. En rapport, hvor ministeriet har bedt OECD om at udfærdige en evaluering af "styr-

⁶² Det vidensregime, som OECD bidrager til (at skabe), analyseres som selvstændig tematik i næste analysekapitel. Men det er et godt eksempel, hvordan de forskellige tematikker spindes ind i hinanden som et konglomerat. For den OECD-producerede viden er helt afgørende for at forstå, hvordan de forvaltningspolitiske aktører opfatter formålet med skolepolitikken, samtidig med at det også er en selvstændig diskussion, hvordan man skal forstå 'relevant og brugbar' viden.

⁶³ Selvom afhandlingen har fokus på fortolkningen af resultaterne fra PISA-test, så forstærkes bevægelsen af Danmarks kobling til tilsvarende programmer så som PIRLS og TIMSS. Alle disse test er kendetegnet ved at omsætte elevernes resultater til testscorer, som kan sammenlignes på tværs af lande, hvorved de bliver teknologier til at teste 'læring' ud fra en målbar dimension, som netop gør sammenligninger mulige.

ker og svagheder i det danske skolesystem” (OECD 2004, 3). Rapporten pointerer at: *”Selvom det ikke er muligt at finde frem til en årsagssammenhæng via PISA, har ... det [været] muligt at foretage en grundig undersøgelse af folkeskolens effektivitet og vurdere resultaterne kritisk.”* (OECD 2004, 65). Rapporten artikulere altså forbindelsen ’PISA – internationale rangeringer af skolesystemer – effektivitet – kritisk vurdering’. En kritisk vurdering, der, selvom den ikke kan påvises via årsagssammenhænge, er klar: Effektivitet er en nødvendighed for at skabe bedre resultater.

Med det afsæt fremkommer rapporten med 35 anbefalinger til, hvordan man kan ændre det danske skolesystem med det formål *”... at forbedre den overordnede præstation, samtidig med at ligheden fremmes.”* (ibid. 66). Det er dog svært at få øje på, hvordan anbefalingerne skal fremme ligheden, og fx italesætter blot to ud af de 35 forslag et fokus på lighed. Derimod har hovedparten af de andre anbefalinger et klart sigte på at skabe et mere effektivt skolesystem, til fordel for ’den overordnede præstation’. Den måde effektivitet kobles til skolepolitikken på, er gennem to krav: *For det første* skal der indføres et konsekvent arbejde med evalueringer, og *for det andet* skal skolen gøres mere ’virksomhedsorienteret’, fordi arbejdstidsregler problematiseres som værende for ufleksible, lederne er for dårligt uddannede i ledelseskompetencer, og målsætninger for folkeskolen er for utydelige (Ibid. 67-75).

Hos KL sker koblingen til OECD’s artikulering af behovet for effektivitet på en lidt anden måde. KL argumenterer for, at effektivisering er nødvendig, fordi kommunerne er fanget i et krydspres. *På den ene side* fastfryser VK-regeringens skattestop den økonomiske ramme, *på den anden side* viser PISA-undersøgelserne, at der er behov for forbedring (KL 2002, 2-6). Det er imidlertid interessant, at hverken den økonomiske ramme eller kravet om forbedring problematiseres, men blot konstateres. På baggrund af denne konstatering kobler KL sig til PISA-undersøgelseernes anbefalinger. Således skriver de med eksplicit henvisning til PISA-resultaterne, at skoler med 600 elever opnår de bedste resultater, hvorfor man i Danmark bør overveje at ændre skolestørrelserne. Endvidere skriver de, at PISA-test viser, at man opnår bedre resultater i læsning, hvis man starter undervisningen tidligere, end man gør i Danmark (Ibid. 4ff). Endelig gør KL også ’effektivisering’ til et moment i diskursen, fordi dette artikuleres som vejen til at opnå ’bedre resultater for de samme penge’.

Samlet skaber UVM og KL en diskurs, hvor følgende momenter sammenkobles: 'grundlæggende fag – international konkurrence og sammenligning – læringsresultater i test – effektivitet – evaluering – virksomhedsorientering'. En diskurs, der er orienteret mod elevernes faglige resultater som naturliggjorte mål, man skal stræbe efter at forbedre ved at 'læring' gøres til et nodalpunkt for diskursen. Man kan dog, parallelt til Hjorts analyser (2005, 75) af kompetenceudvikling, fremhæve en nuanceforskel mellem aktørerne, idet UVM argumenterer ud fra et uddannelsespolitisk perspektiv med fokus på konkurrenceparametre, mens KL argumenterer ud fra et forvaltningsperspektiv, der er orienteret mod implementeringsudfordringer.

Men på trods af denne nuanceforskel skaber de sammen et skift i skolepolitikken, hvis man følger Hermans (2007, 94ff) analyse af 1990'ernes skolepolitik som præget af et fokus på personlig udvikling hos den enkelte elev, hvilket blev gjort til et spørgsmål om faglige resultater. I 00'ernes skolepolitik indsnævres denne forståelse, fordi de faglige resultater ikke 'bare' skal udvikle den enkelte. Eleverne skal udvikles med et bestemt formål, nemlig at kunne begå sig i en international konkurrence.

I midten af 00'erne får diskursen om folkeskolens formål tilføjet endnu et moment i form af 'globalisering'. I indledningen til **VK-regeringens** udspil *En folkeskole i verdensklasse* står der, at alle børn skal have "... en så solid ballast som overhovedet muligt for at kunne uddanne sig og dermed begå sig i en globaliseret verden" (Regeringen 2005a, 2). Herved artikuleres det, at uddannelse er en forudsætning for at klare sig i den globale verden, og citatet er samtidig et eksempel på konstruktionen af en politisk 'nødvendighed'. Koblingen mellem en globaliseret verden og bedre uddannelse 'kræver' nemlig 'fornyelse og omstilling'. En pointering, man også finder i det nationale kompetenceregnskab (UVM 2005b, 7).

Under henvisning til 'globaliseringen' konstruerer VK-regeringen folkeskolen som én del i et samlet uddannelsessystem, der skal sikre den fremtidige velfærd (Regeringen 2006; 2008; 2010). Derfor problematiseres det, at formålsparagraffen for folkeskolen ikke omtaler, "... at skolen skal forberede alle unge på uddannelse efter folkeskolen og på beskæftigelse." (Regeringen 2005a, 5), hvilket æn-

dres med folkeskoleforliget senere samme år (Undervisningsministeriet 2006). Det er ikke nyt, at man fra politisk side har fokus på et samlet uddannelsessystem (se fx UVM 2000 eller KL 1998), men med globaliseringsdiskursen bliver koblingen gjort tydeligere og begrundet anderledes ved, at der kommer et eksplicit fokus på, at uddannelsessystemet skal producere arbejdsmarkedsrelevante kompetencer⁶⁴.

Denne kobling mellem globalisering og arbejdsmarkedsrelevante kompetencer står stærkt hos VK-regeringen, som pointerer: ”*Folkeskolen har et hovedansvar for, at alle unge rustes til at begå sig i den globale verden. Det er vigtigt for at sikre, at Danmark fortsat er blandt de rigeste lande i verden og forbliver et samfund uden store skel.*” (Regeringen 2005a, 1). Gennem sådanne artikulationer skabes relation mellem momenterne ’globalisering – folkeskole – uddannelsessystemet – opretholdelsen af Danmark som et rigt samfund’. Denne diskursive struktur genartikuleres i Velfærdskommissionens (2006, 251ff) slutrapport *Fremtidens velfærd – vores valg*, og tilsvarende kan man læse i globaliseringsaftalen, at uddannelsespolitikken skrives ind under overskriften *Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden* (Regeringen 2006, 7). Her fremhæves det, at uddannelsespolitikken er en investering, som Danmark skal have ’afkast’ af. Folkeskolen, og det bredere uddannelsessystem, gøres til en investering i fremtiden og til en væsentlig motor i fremtidens globale velfærdssamfund. I forlængelse af denne tanke indføres målsætningerne om, at 95 % af en årgang skal have en ungdomsuddannelse i 2015, samt at 50 % af en årgang skal have en videregående uddannelse⁶⁵ (Ibid. 14). Begge mål indføres med henvisning til samfundsøkonomiske begrundelser (Ibid. 17).

Konstruktionen af, at folkeskolen skal opfattes som en investering, der skal give afkast, bliver et center i diskursen, som jeg derfor har valgt at kalde *den*

⁶⁴ I starten af 00’erne begrundes fokusering på et samlet uddannelsessystem med, at man skulle lette overgangen for børnene/eleverne på tværs af forskellige institutionelle niveauer (daginstitution-skole, skole-ungdomsuddannelse). Dette uddybes i *Kapitel 9 – Organisering og samarbejde*.

⁶⁵ Et andet godt eksempel på denne logik er regeringens problematisering af langsomme gennemførelsetider på videregående uddannelse (Velfærdskommissionen 2006, 247-251), hvorfor man indfører en kvotientordning, som ganger adgangsgennemsnit med 1,08, hvis man starter på en uddannelse inden for to år samt indfører specialekontrakter, så man bliver hurtigere færdig. Det problematiseres, at danske unge i gennemsnit er 30 år, når de fuldfører en lang eller mellemlang uddannelse. Det tal skal ned på 25 år (Regeringen 2005a, 1-14).

samfundsøkonomiske diskurs. For der er tale om en konsekvent reduktion af skolens opgave til at være en institution, som skal levere et afgørende bidrag til, at samfundsøkonomien kan klare sig. Denne diskurs er ifølge Pedersen (2011) ikke unik for skolepolitikken, men vinder bredt frem i konkurrencestaten. Dette gennem en udvikling af 'den samfundsøkonomiske forestilling' (Ibid., 117-125) som siden 1970'erne har konstrueret forholdet mellem stat og marked som gensidigt påvirkende. Med overgangen til det, som beskrives som konkurrencestaten, påvirkes staten dog i stigende grad af internationale institutioner (og kapitalcirkulation), der medfører, at staten underordnes markedet. I denne proces bliver uddannelsessystemet centralt i arbejdet med at skabe og mobilisere ressourcer i befolkningen. (Pedersen 2011, 14 ff)⁶⁶.

Kravet om konstant optimering

Efter globalisering og 'investering' gøres til momenter i diskursen, kommer der et større fokus på optimering⁶⁷, som kan beskrives som et nyt nodalpunkt. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at forestillingen om 'konstant forbedring' introduceres. Et eksempel på kravet om konstant forbedring udtrykkes af KL: *"Skolerne skal over for kommunalbestyrelsen dokumentere, at resultaterne bliver bedre år for år."* (KL 2006, 6). Endvidere hedder det, at kommunalbestyrelsen skal *"... beslutte, hvordan forvaltningen systematisk vejleder og støtter fx den fjerdedel af skolerne, som har scoret de laveste resultater – uanset hvor gode eller dårlige disse skoler er. Det er princippet om systematisk at tage fat i de svageste skoler, der skal forankres. Forvaltningen skal i samarbejde med skolens ledelse vurdere prioriteringen af ressourcerne. Har personalet fx de rette kompetencer? Er undervisningen organiseret på den bedste måde? Hvordan er undervisningsmaterialerne? På den baggrund udarbejder skolen tydelige mål for forbedring"* (Ibid., 7).

Citatet er interessant i to henseender. *For det første* pointeres det, at 'alt vurderes i jagten på at gøre det endnu bedre'. Således understreger KL, at der 'sy-

⁶⁶ Det kan undre, at Pedersen ikke selv omtaler OECD's betydning for konstruktionen af et samfundsøkonomisk imperativ, der er den præmis, som former konkurrencestatens skolesystem. I stedet beskriver han 'kun' de danske 'institutioner' Globaliseringsrådet og Innovationsrådet (Pedersen 2011, 186-203).

⁶⁷ Italesættelsen af 'optimering' er ikke i sig selv ny (se fx KL 2002), men fokuseringen på optimering intensiveres fra midten af 00'erne.

stematisk skal tages fat' på optimeringen af såvel de professionelle kompetencer og organiseringen som undervisningsmaterialerne. En artikulation, som må forstås i relation til et stigende krav om 'evaluering'⁶⁸ (se OECD 2004; KL 2005). Kravet om evaluering begrundes i denne sammenhæng med, at det *ikke* a priori kan defineres, om det er det ene, det andet eller det tredje, der skal forbedres. Derfor skal *alt* undersøges, i jagten på optimering, hvorfor skolelederne ifølge KL skal pålægges at arbejde med forbedring.

For det andet er KL-citaterne fra 2006 eksempler på, hvordan *alle* stilles over for kravet om at forbedre sig, hvilket understreges med artikulationen af, at der arbejdes med den fjerdedel, som klarer sig dårligst – *uanset*, hvordan de klarer sig⁶⁹. Derfor forventes det, at skolelederne "... stiller tydelige krav om konstant at forbedre resultaterne for skolens elever" (KL 2009, 6).

En logik som intensiveres hos **UVM**, der ikke blot vil have fokus på dem, som klarer sig (relativt) dårligst, men også vil have, at forbedringstanken rettes mod de dygtigste. Dette, fordi "*De danske resultater af PISA-undersøgelserne har været med til at skærpe opmærksomheden på, at der ikke alene skal sættes ind i forhold til de fagligt svage elever ved kvalificering af den specialpædagogiske bistand. Indsatsen for at tilgodesee de fagligt stærke elever skal også forbedres.*" (UVM 2010d, 7). Dette fokus genartikuleres i folkeskolereformen (UVM 2013a, 1).

Optimeringstanken, som artikuleres fra midten af 00'erne frem til i dag, skaber et ikke uvæsentligt tvist. Frem til midten af 00'erne begrundes skolepolitikken med henvisning til PISA-undersøgelserne, der rangerer lande relativt i forhold til hinanden. Men fra midten af 00'erne er det ikke blot den internationale sammenligning, der er begrundelsen for, at man skal forbedre sig. Nu er det også en 'intern' national sammenligning. Man kan lidt polemisk sige, at det '*relative*' bliver *relativt*, fordi der skabes en konkurrence på både internationalt og nationalt niveau.

⁶⁸ Debatten om indførelsen af evalueringer behandles selvstændigt i næste kapitel.

⁶⁹ I slutningen af 00'erne sker endnu en intensivering af den 'relative relativitet', hvilket markeres ved følgende artikulation fra UVM: "*De danske resultater af PISA-undersøgelserne har været med til at skærpe opmærksomheden på, at der ikke alene skal sættes ind i forhold til de fagligt svage elever ved kvalificering af den specialpædagogiske bistand. Indsatsen for at tilgodesee de fagligt stærke elever skal også forbedres.*" (UVM 2010d, 7).

Skabelsen af den 'relative relativitet' institutionaliseres i 2006 via nationale test, som begrundes med, at de kan løfte elevernes faglige niveau. Nationale test er, ligesom PISA-undersøgelserne, kendetegnet ved at teste ud fra standardiserede opgaver, således at resultaterne kan bruges til at sammenligne på tværs af testenhederne (fx de enkelte klasser) (UVM 2010e). Endvidere er resultaterne skalerbare, således at de enheder, man ønsker at sammenligne, kan være på klasse-, skole-, kommune- eller nationalt niveau (se fx KL 2008; KL 2014; UVM 2010e). En 'funktionalitet', der er medvirkende til, at ordningen evalueres positivt, fordi det skaber et mere nuanceret indblik i, hvor man skaber de bedste forudsætninger for læring (Rambøll 2013b). Endvidere har de muliggjort en rangering af samtlige folkeskoler i Danmark i forhold til, hvem der leverer den bedste 'undervisningseffekt', forstået som karaktergennemsnit set i relation til socio-sociale baggrundsfaktorer hos eleverne (se den CEPOS-administrerede⁷⁰ hjemmeside www.undervisningseffekt.dk).

Efter regeringsskiftet i 2011, sker der imidlertid et skifte fra ønsket om at skabe national konkurrence til i stedet at skabe samarbejde. Dette ved, at den daværende undervisningsminister præsenterede projektet *Ny Nordisk Skole* som forpligter de deltagende skoler til at formulere forandringsprojekter, hvor de skal samarbejde med mindst to andre institutioner om at gennemføre projektet (UVM 2012a; 2012c). På trods af dette (delvise) kursskifte fastholdes de nationale test som en teknik til at producere viden om skolernes præstationer.

Fra slutningen af 00'erne fremkommer endvidere italesættelser af, at skolen skal sikre, at eleverne udnytter deres potentialer. Dette ser man hos **KL** (2010, 2), hvor de pointerer, at: *"Alle skal udfordres til grænsen af deres potentiale"*. Dette blik på potentialeudnyttelse går igen i **VK-regeringens** 2020 plan, hvor den vil *"sikre optimale rammer for, at hvert eneste barn og ungt menneske udnytter sine særlige styrker, så langt talentet rækker, og for at den videbegærlighed og nysgerrighed, der er en forudsætning for, at et talent udvikles, fortsat gødes hele vejen igennem det danske skolesystem"* (Regeringen 2010, 19). Herved intensiveres optimeringsdiskursen, fordi

⁷⁰ CEPOS er en tænketank, som skal levere analyser der kan blande sig i den offentlige debat. Tænketanken arbejder ud fra et ideologisk liberalt grundsyn.

eleverne (og skolerne) nu ikke bare skal 'gøre det endnu bedre', men skal presses til 'grænsen af deres potentiale'. Der er altså ikke længere nogen rest tilbage. Alt, hvad der kan klemmes ud af den enkelte (eller måske rettere ind i den enkelte), skal aktiveres. For ressourcerne er knappe, så ALT skal udnyttes, er logikken. Og det skal det hos alle.

Den gradvise intensivering af den samfundsøkonomiske diskurs gennem kravet om konstant optimering fastholdes frem til i dag. Dette kan tydeliggøres med fire nedslagspunkter. I 2010 pointerer VK-regeringen i sin plan for fremtidens Danmark, at:

"Det er afgørende for Danmarks muligheder for vækst, at vi har et uddannelsessystem, som kan måle sig med de bedste i verden. Vi skal leve af menneskelig formåen. Og fundamentet for videre uddannelse bliver støbt i folkeskolen. Derfor er det regeringens mål, at danske skolebørn i 2020 skal være i top fem i verden til læsning, matematik, naturfag og engelsk ... I Danmark har vi forudsætningerne for en rigtig god folkeskole. Vi er et af de samfund, der bruger flest penge pr. elev ... I dag er danske elevers faglige færdigheder, når de forlader folkeskolen, kun gennemsnitlige set i forhold til andre lande. De dygtigste danske elever er ikke i top set i forhold til udlandet. Og knap hver sjette elev forlader stadig folkeskolen uden at kunne læse ordentligt?" (VK-regeringen 2010, 20).

Citatet er et eksempel på, hvordan den samfundsøkonomiske diskurs reproduceres. Således indgår alle momenterne: 'vækst – international konkurrence – folkeskole som fundament for videre uddannelse – grundlæggende fag (dog nu suppleret med engelsk) – folkeskolen som investering (vi bruger flest penge pr. elev)'. På baggrund af denne diskursive struktur problematiseres det, at vi 'kun klarer os gennemsnitligt', samtidig med at vi bruger flest penge pr. elev, hvorved investeringen ikke står mål med resultatet.

Tilsvarende fastholdes ønsket om forbedring også hos **KL**: *"Både danske og internationale undersøgelser viser, at eleverne i den danske folkeskole er blevet dygtigere de seneste år. Men verden omkring os står ikke stille. I andre OECD-lande er der endnu mere turbo på udviklingen i elevernes læring. Der skal derfor være øget fokus på elevernes læring i folkeskolen"* (KL 2010a, 2). Ud over at reproducere den diskursive relation mellem: 'internationale undersøgelser – folkeskolen – international konkurrence'.

kurrence’, er citatet fremhævet, fordi det understreger, hvordan arbejdet med effektivisering og optimering ikke blot skal skabe ’absolut’ forbedring (at man klarer sig bedre end tidligere), men skal skabe ’relativ forbedring’ (bedre rangering) i forhold til andre. ’Ellers taber vi relativ konkurrenceevne’, er logikken.

Også **efter regeringsskiftet** i 2011 reproduceres den samfundsøkonomiske diskurs. Således er koblingen mellem forbedret fagligt niveau, udnyttelse af elevernes potentiale og international konkurrence at finde i SRSF-regeringens skoleudspil ’Gør en god skole bedre’: ”*Kun ved et kvalitetsløft af folkeskolen kan vi sikre, at alle børn får de helt centrale, faglige færdigheder, og at alle børn får udfoldet deres potentiale i endnu højere grad.*” (Regeringen 2012, 11). Også skoleforliget fra 2013 argumenterer således: ”*Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence*” (UVM 2013a, 1). Ligeledes kan man fremhæve Produktivitetskommissionens rapport (2013, kap. 1 & 9) om uddannelse og innovation som et meget tydeligt eksempel på en kobling mellem uddannelsespolitik og investeringslogik.

På baggrund af denne struktur er det ikke overraskende, at folkeskolereformen har som en af tre målsætninger at: ”*Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*” (UVM 2013a, 2)⁷¹. Gennem fordringen om, at skolen skal forløse elevernes ’potentiale’ skabes et telos for det professionelle arbejde, som man aldrig kan indfri endeligt. For der er ikke tale om ’absolutte mål’ for, hvad eleven skal præstere. Derimod er elevens potentiale en ’virtuel vurdering’ af, hvad det kan blive til. Potentiale beskriver *netop ikke* de nuværende evner, kompetencer eller færdigheder, men dem som potentielt kan komme – i fremtiden. Så hver gang elevernes evner forbedres, forskydes det ’punkt’, som man skal stræbe efter tilsvarende. Derfor skabes en logik, som når æslet jagter en gulerod på en stang. Uanset hvor hurtigt – eller langsomt – det løber, må det bevæge sig fremad i forsøget på at nå guleroden (som det aldrig når).

⁷¹ Diskussionen omkring potentialeforøgelse er udfoldet meget mere detaljeret hos Pors (2014), og bevægelsen beskrives også i Juelskjær m.fl. (2011).

Det dobbeltsidede læringsbegreb

Den samfundsøkonomiske diskurs indsnævrer formålet med skolens arbejde til et fokus på 'læring', fordi dette er målestokken for, hvordan man klarer sig i den internationale eller nationale konkurrence. Dette afsnit vil beskrive, hvad der forstås ved 'læring'.

UVM har traditionelt artikuleret et dobbeltformål med skolen, som skal skabe 'kundskaber og færdigheder' (uddannelse) og 'alsidig udvikling' (dannelse). Pedersen (2011, 170ff) har argumenteret for, at der med overgangen til konkurrencestaten sker en indsnævring af skolens formål fra at have været fokuseret på uddannelse og dannelse til kun at fokusere på uddannelse. Denne diagnose synes dog ikke helt empirifølsom, for den 'alsidige udvikling' forsvinder ikke ud af diskursen, hvilket kan illustreres ved formålsparagraffen i 1993-loven og 2006-loven. I 1993-loven var formålsparagraffen formuleret således: *"§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling"* (Undervisningsministeriet 1993).

Mens den i 2006 blev ændret til: *"§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling"* (Undervisningsministeriet 2006)⁷².

Diskursteorien kan bruges til at vise, hvordan 'alsidig udvikling' imidlertid tilskrives ny mening. Som Clausen m.fl. (2002) pointerer, skabes der ny identitet til et moment, når det kobles til andre elementer end tidligere. Det er netop, hvad der sker med betegnelsen 'alsidig udvikling', som gøres til et moment i diskursen om globalisering gennem ændringen i 2006. Dette ved, at skolen skal 'give eleverne kundskaber og færdigheder', forstået sådan, at eleverne skal kunne noget bestemt, fremfor som tidligere, hvor skolens opgave formuleres som processen med at 'fremme elevernes tilegnelse'. For det andet rækker

⁷² Formuleringen omkring folkeskolens formål om bl.a. at fremme 'elevernes alsidige udvikling' finder man stadig i gældende lov (Undervisningsministeriet 2014, § 1)

formålet i 1993-loven ikke ud over skolens virksomhed, mens det i 2006 netop pointeres, at skolen skal 'forberede til videre uddannelse', hvilket kan forstås i relation til bl.a. 95 %-målsætningen, som blev indført med globaliseringsaftalen i 2006.

Også **KL** er med til at give ny identitet til 'den alsidige udvikling': "*Der skal udvikles redskaber og metoder, der gør det muligt at måle og dokumentere skolernes resultater med hensyn til børn og unges faglige kundskaber og færdigheder samt børn og unges alsidige personlige udvikling*". (KL 2004b, 16). Her artikuleres en diskursiv relation mellem: 'alsidig personlig udvikling – faglige kundskaber og færdigheder – måling og dokumentation af resultater'. Den alsidige udvikling er altså ikke noget, der er kvalitativt anderledes end faglig læring. Derimod er det to forskellige indsatsområder, som begge skal optimeres via 'dokumenterede og målbare' indsatser.

Ligeledes kan det fremhæves, at KL andet sted skriver: "*Traditionelt er der størst fokus på at evaluere kundskaber og færdigheder. Men børns alsidige personlige kompetencer er lige så vigtige som de faglige kompetencer. Derfor bør de vurderes med samme vægt som de faglige*". (KL 2004a, 14). Igen skabes der en ækvivalenskæde mellem 'kundskaber og færdigheder – alsidige personlige kompetencer' som sættes i relation til 'kravet om evaluering og vurdering', hvilket reproduceres af KL (2006,8). Ved at den 'alsidige udvikling' gøres ækvivalent til 'kundskaber og færdigheder' bliver begrundelsen for den 'alsidige udvikling' ækvivalent til begrundelsen for 'færdigheder og udvikling', nemlig at den skal give afkast af en investering, for eksempel ved at de 'alsidige kompetencer' anses som en forudsætning for videre uddannelse⁷³.

På trods af at 'den alsidige udvikling' vedbliver at være et moment i diskursen, er der ikke tvivl om, at optimeringen skal have sit hovedfokus på de faglige resultater. Således skriver KL i udgivelsen *Nysyn på folkeskolen*: "*Danmark skal være et videnbegærligt land, der når høje resultater. Elevernes læring skal derfor stå i centrum*

⁷³ Det bedste eksempel herpå udtrykkes faktisk i forundersøgelsen, hvor skolechefen fortæller om hvordan man vil arbejde mod at indfri 85% målsætningen: "... når man spørger alle uddannelserne også gymnasierne så siger de alle sammen, det der skal til, det er faglighed, det er social kompetencer, personlig kompetencer, det er motivationen. Personlige kompetencer og motivationen ligger meget tæt op af hinanden. Den eneste lille skævvridning, der er, at gymnasiet siger lidt mere faglighed end, de andre gør. Men selv gymnasierne siger, at faglighed uden sociale og personlige kompetencer - glem det!". (Skolechef 20:37)

for enhver politisk, faglig og økonomisk diskussion og beslutning.” (KL 2010 b, 4). Et argument, som også fremføres senere (KL 2013c, 4), ligesom skolereformen fra 2013 entydigt bedømmer målsætningerne om, at ’eleverne skal blive så dygtige de kan’ og ’betydning af social baggrund skal mindske’ på resultaterne i de nationale test (UVM 2013a, 31-32 (bilag 1)). Begge målsætninger kunne ellers logisk set lige så godt være koblet til en fordring om at styrke den alsidige udvikling. Men det er udelukkende de ’faglige resultater målt i test’, der bliver målestok for folkeskolens succes.

Læringsbegrebets status i diskursen kan herved præciseres yderligere. Læring sættes i den samfundsøkonomiske diskurs i relation til internationale og nationale test, og der skabes en ækvivalenskæde mellem: ’matematik – læsning – naturfag – (og engelsk)’. På denne måde skabes en snæver forståelse af læring, som elevernes testresultater i ’de grundlæggende fag’. Samtidig hermed argumenter særlig KL for, at ’den alsidige udvikling’ skal evalueres ligesom den faglige, således at også denne dimension ’i princippet’⁷⁴ skal måles eller evalueres objektivt.

Sideløbende med denne fastlåsning af læringsbegrebet har der op gennem 00’erne været en diskussion i KL om at udvide forståelsen af begrebet, fordi ideer om ’lærende leg’ og ’legende læring’ (se KL 2002, 9; 2007, 2; 2012, 12) vinder frem (dog hovedsagligt diskuteret i forhold til daginstitutionsområdet). **Efter regeringsskiftet** i 2011 sker der en tilsvarende ændring i skolepolitikken i og med, at projektet ’Ny Nordisk skole’: *”udvider læringsbegrebet fra snævert til bredt. Det handler ikke om at skolificere alt pædagogisk og fagligt arbejde, men om at anerkende, at læring begynder ved fødslen og fortsætter i mødet med professionelle voksne i vuggestuer, børnehaver, skoler og ungdomsuddannelser”* (UVM 2012a, 6).

Artikulationen af ’det brede læringsbegreb’ skaber relationer til ideerne om ’livslang læring’ (UVM 2005b) og til forestillingen om, at folkeskolen skal tænkes som en del af et uddannelsessystem, der samlet skal skabe læring og uddannelser (Undervisningsministeriet 2006). ’Det brede læringsbegreb’ videreføres i skolereformen fra 2013, hvor en af tre strategiske indsatsområder er,

⁷⁴ Når jeg skriver ’i princippet’, så skyldes det jeg ikke har kunnet finde konkrete eksempler på, at denne opfordring, slår i gennem i praksis i form af ækvivalenser til de nationale test, der er pålagt skolerne, og som tester elevernes færdigheder objektivt

at skolen skal skabe: ”En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring” (UVM 2013a, 2).

Tanken om variation og afveksling uddybes på følgende måde i det efterfølgende afsnit: ”Der skal gives mulighed for at arbejde med en lang række elementer, der har betydning for elevernes faglige færdigheder, læring og trivsel. Det drejer sig bl.a. om alsidig udvikling og læringsrelevante kompetencer, alsidige læringsstrategier, tilegnelsen af viden og kreativitet, motivation, refleksion, bedre undervisningsmiljø og trivsel, samarbejde mellem lærere og pædagoger, bevægelse og motion, kobling af teori og praksis og mulighed for lektiehjælp” (UVM 2013a, 2).

Dette fremhæves for at vise, hvordan der samtidig med det snævre fokus på ’hvad vi forstår ved læring’ (målbare resultater), åbnes for en meget bred forståelse af, hvordan man opnår ’læring’. Herved er det en helt central pointe, at den samfundsøkonomiske diskurs udvider læringsbegrebet i ’middeldimensionen’ (’hvordan skabes læring?’), ikke i ’indholdsdimensionen’ (hvad er læring?). Når der i den politiske retorik tales om, at man vil udvikle ’et bredt læringsbegreb’, skal det altså forstås som en opfordring til, at ’legende læring’ og ’lærende leg’ skal være metoder til at optimere elevernes læring, som stadig måles ’snævert’ i de nationale og internationale test (jf. bilag 1 til skolereformen, der netop tydeliggør, at reformens målsætninger evalueres på baggrund af de nationale test (UVM 2013a, 31-32)).

Udviklingen af læringsbegrebet er interessant i forhold til, hvordan Hjort (2005, 72) tidligere har beskrevet læring som en tom betegner, hvis mening ikke var fastlåst. I forhold til dette synes analysen her at pege på, at der i mellemtiden er sket en fastlåsning af betydningen (i hvert fald blandt de forvaltningspolitiske aktører). En betydning, som ikke mindst fastlåses med projekterne Ny nordisk Skole og skolereformen.

På trods af, at ’middeldimension’ på nogle parametre udvides, synes en sidste præcisering vigtig. For det er en ’udiskuteret selvfølgelighed’ i diskursen, at det stadig er inden for institutionens rum, læringen opstår. Og endvidere er det helt centralt i skolereformen, at læring opstår på baggrund af voksenstyrede og -koordinerede initiativer. På denne måde ligger bevægelsen i tråd med en udvikling mod en stigende adultocentrisme i det pædagogiske arbejde, hvor et børneperspektiv på hverdagens aktiviteter udgrænses af en voksende-

definition af aktiviteter (distinktionen er beskrevet af Andersen, P. & Kampmann, J. 1996; Kampmann, J. 2003a; 2004). Set i et professionsperspektiv, kan man indvende, at der herved skabes et rum for en generobring af lærer- og pædagogmagten, som måske har været under pres i 1980'ernes og -90'ernes såkaldte 'selvforvaltningspædagogik' (Drejer 2014, 160ff; Andersen, P. & Kampmann, J. 2006; Jerlang & Sauerberg 2006). En generobring, som fra politisk side blev markeret tydeligt med statsministerens åbningstale til Folketinget i 2003: "*Faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: hvad syntes du selv?*" (Citeret i Drejer 2014, 162). I forlængelse heraf er budskabet fra KL og Undervisningsministeriet klart: Det er ikke børnene, men de voksne, der er vigtige i forhold til at skabe rammer, hvori der kan opstå læring.

Opsamling

Samlet har analysen af UVM og KL vist, hvordan der skabes en diskursiv relation mellem momenterne: 'folkeskolen – international konkurrence og sammenligning – resultater af standardiserede test – effektivitet (gennem evaluering og virksomhedsorientering) – krav om optimering – samfundsøkonomisk investering og afkast – reproduktion af rigdom – forberedelse til beskæftigelse. Denne diskursive struktur kaldes for den samfundsøkonomiske diskurs, fordi det økonomiske blik på folkeskolen former, hvordan der gives identitet til momenterne. Denne diskurs skaber en strukturel ramme, som de forvaltningspolitiske aktører vil have de professionelle til at arbejde indenfor.

Endvidere er det vist, at målet med folkeskolens arbejde er at forbedre elevernes præstationer i forhold til en 'relativ relativitet'. Med dette menes, at forbedring skal ske relativt i forhold til andre, samtidig med at 'dem, man sammenlignes med' er en relativ størrelse, som hele tiden kan skiftes ud. I forlængelse heraf skaber fokusering på elevernes potentiale skal forløses et blik, som skal sikre, at *alle altid* er på vej mod mere læring.

Endelig har afsnittet vist, at man fra politisk side skaber et dobbeltsidet læringsbegreb. Dobbelt, fordi det på den ene side indsnævres ved, at læring (af såvel fagligt stof som alsidig udvikling) skal kunne måles i test, samtidig med at der på den anden side åbnes op for, at læring kan opstå overalt og derfor skal stimuleres over alt – af de voksne.

BUPL & DLF: Den udviklende og fælleskabsorienterede diskurs

Analysen vil nu vende sin opmærksomhed mod DLF og BUPL for at undersøge, hvordan de har forholdt sig til formålet med deres professionelle arbejde. Dette afsnit er delt op i tre. *Først* vises det, hvordan de fagpolitiske aktører italesætter formålet med det professionelle arbejde anderledes end de forvaltningspolitiske aktører. Dette, fordi de lægger vægt på demokratiske, kulturelle og sociale forhold frem for den snævre forståelse af samfundsmæssigt afkast af en investering. *Dernæst* vises det, hvordan begge aktører er enige om, at læring skal forstås bredere end noget, som kan måles i individuelle test. *Endelig* beskrives det, hvordan diskussionen omkring 'det brede læringsbegreb' skaber afsæt for en gensidig positioneringskamp mellem BUPL og DLF.

Samfundsansvar, trivsel og det 'hele menneske'

Både **DLF** og **BUPL** italesætter formålet med deres arbejde som et bidrag til samfundets såvel som det enkelte barns udvikling og som noget, der foregår via en samfundsdelegeret opgave. Som eksempel skriver BUPL: *"Det pædagogiske arbejde tager afsæt i de værdier, samfundet bygger på, og i de mål og intentioner, samfundet har opstillet for børn og unge."* (BUPL 2002, 4). Parallelt hermed skriver DLF, under overskriften 'Folkeskolen – den vigtigste samfundsinstitution': *"Skolen er et resultat af næsten 200 års demokratisk udvikling og er altså ikke bestemt af naturkræfter. Folkeskolens udvikling er vi alle med til at afgøre. Det kræver, at vi træffer nogle valg. ... Hvad ønsker vi, at der skal ske med folkeskolen som samfundsinstitution?"* (DLF 2000, 3). I forlængelse heraf fremhæves det, at folkeskolens opgave er at sikre tre fundamentale værdier hos eleverne: 1) udvikling af demokrati, 2) formidle og udvikle kulturforståelse og 3) skabe socialisering og udvikling af fælles værdier (Ibid. 3). Herved artikulerer de et bredere syn på skolens virke end det, som præger den samfundsmæssige diskurs. Et bredere syn, der er parallelt med folkeskolens formålsparagraf, hvor de tre elementer også fremhæves.

Ser man på de to citater, fremgår det, hvordan 'samfundets værdier og demokratiske udvikling' er et centralt moment. På trods af, at de er enige om at have et andet blik på skolens formål end de forvaltningspolitiske aktører, kan

der iagttages en større forskel mellem BUPL og DLF, end tilfældet var mellem UVM og KL, idet BUPL og DLF positionerer sig (og deres medlemmer) som forskellige fra hinanden. En forskel, som illustreres i en fællesudgivelse fra 2007: *"Lærernes og børnehaveklasseledernes muligheder for at lave god undervisning skal optimeres – ligesom pædagogerne skal have rum til at fremme deres arbejde med børnenes trivsel og udvikling"* (DLF m.fl. 2007, 5). På denne måde beskriver de faglige organisationer det professionelle arbejde som et bidrag til samfundets udvikling, samtidig med at dette formål opnås gennem en anerkendelse af, at de to professioner har hver deres opgave og kompetence at bidrage med. Derfor analyseres først BUPL's diskurs og efterfølgende DLF's ditto.

Hos BUPL lægges der vægt på udvikling og dannelse som centrale elementer i det professionelle arbejde. Eksempelvis skriver de i starten af perioden: *"Institutioner, familien og skolen danner – med forskelligt afsæt – grundlaget for barnets udvikling, opdragelse og dannelse ... Institutioner er centrale rum for børn og unges fællesskaber, socialisering og etablering af venskaber"* (BUPL 2002, 3). Det pædagogiske arbejde med at sikre personlig udvikling begrundes endvidere med henvisning til en større samfundsmæssig opgave, hvori: *"Det pædagogiske arbejde som dannelsesopgave har afgørende betydning for børn og unges evne til at agere og indgå i samfundet på en hensigtsmæssig, aktiv og selvstændig måde ... Den pædagogiske opgave sikrer videreførelse af et demokratisk, solidarisk og humanistisk menneskesyn"* (Ibid., 4). Gennem disse artikuleringer skabes relation mellem momenterne: 'Institutioner – udvikling, opdragelse og dannelse – fællesskaber – socialisering – evne til at indgå i samfundslivet – demokratisk, solidarisk og humanistisk menneskesyn'. Selvom de skriver at 'institutioner og skolen har forskellige afsæt', er det interessant at de gøres ækvivalente, i forhold til den kæde af momenter som optegnes i citaterne. Der er altså ikke nævneværdig forskel på pædagoger i skolen og daginstitutionen, fordi begge arbejder med (og henimod) udvikling, socialisering og et humanistisk menneskesyn.

Tilsvarende beskrives det i 2006, at formålet med det pædagogiske arbejde *"... drejer sig om omsorg, udvikling, opdragelse og dannelse"*. (BUPL 2006a, 23). Via italesættelsen af det pædagogiske arbejde som et arbejde med at skabe udvikling, understreger BUPL, hvordan det pædagogiske arbejde ikke er *"... en passiv opbevaring, men handler også om en aktiv passivitet på og en forpligtelse til, at institutio-*

nen kan rumme alle børn. Udvikling kan ses som den opgave, der bevidst forsøger at forme og lære børnene, både nogle konkrete færdigheder og kompetencer, men også at gøre dem i stand til at deltage i det moderne samfundsliv” (Ibid. 23).

Citatet er fremhævet af to årsager. *For det første*, fordi det er centralt i en professionsoptik. Som Lauersen (2004b, 22) skriver, så er pædagogernes udfordring ift. at konstituere sig som profession, at arbejdet med at passe børn er alment udbredt. I relation hertil er det interessant, hvordan BUPL gør pædagogernes faglighed til mere end at passe børn ved at koble den føromtalte ækvivalenskæde med fokus på omsorg, udvikling og dannelse, til momenterne ’aktiv passeren på alle – læring af konkrete færdigheder og kompetencer – muliggøre deltagelse i det moderne samfundsliv’. Herved italesættes deres faglighed som noget, alle ikke pr. automatik har, og som derfor ikke er alment udbredt. *For det andet* er det interessant, at de gør ’læring’ til en del af diskursen. Dette sker dog ved, at læring sættes i relation til helt andre momenter end tilfældet var i den samfundsøkonomiske diskurs, fordi ’udvikling – dannelse – konkrete færdigheder og kompetencer – evne til deltagelse’, er momenter, som giver identitet til læringsbegrebet..

En anden forskel fra den samfundsøkonomiske diskurs er, at professionalisme handler om, at de voksne har blik for et børneperspektiv. Et perspektiv, som er fuldstændig udeladt i den samfundsøkonomiske diskurs⁷⁵. Denne forskel adresseres på følgende vis:

”Børne- og ungeområdet betragtes oftest ud fra et voksenperspektiv. Et perspektiv, hvor skoler og institutioner fremstår som vigtige og nødvendige investeringer for forældrene og for samfundet som helhed, og hvor institutionerne i et vist omfang opfattes som en service til borgerne. Derfor er det en udfordring for mange at udvide synsfeltet, så perspektivet i stedet bliver børnenes og de unges ret til omsorg, udvikling, læring og dannelse” (BUPL 2006b, 4⁷⁶).

⁷⁵ Det eneste sted, hvor der eksplicit artikuleres et børneperspektiv, er i Skolestartsudvalgets rapport (2006), hvor professor Stig Brostrøm, DPU, i afsnittet om overgang fra børnehave til skole, artikulerer et ønske om at tage afsæt i et børneperspektiv. Ellers formuleres ikke engang en bestræbelse på at tage afsæt i et børneperspektiv blandt de forvaltningspolitiske aktører.

⁷⁶ Det er interessant, at BUPL vælger betegnelsen ’børnenes og de unges ret til ...’. Hvis de vil argumenterer ud fra et rettighedsperspektiv, kunne de have formuleret retten til ’deltagelse’, ’beslutninger vedrørende eget liv’ og ’leg’, som alle er rettigheder, der nedskrevet i FN’s Børnekonvention (Udenrigsministeriet 1992).

Her skaber BUPL aktivt en antagonistisk relation mellem deres og den samfundsøkonomiske diskurs, som genartikuleres flere gange (BUPL 2010; 2012c; 2012e⁷⁷). En antagonistisk relation, der artikuleres gennem to distinktioner: voksenperspektiv vs. børneperspektiv samt 'skole og institutioner som nødvendige samfundsinvesteringer' vs. 'børns ret til omsorg, udvikling, læring og dannelse'. Den antagonistiske relation er interessant, fordi momenterne 'læring og dannelse' også er momenter i den samfundsøkonomiske diskurs. Men i BUPL's artikuleringer sættes disse i relation til 'børneperspektiv – omsorg – udvikling'.

I modsætning til BUPL forholder **DLF** sig meget aktivt til en stigende internationalisering. Men 'internationalisering' sættes i relation til andre betegnelser, end den samfundsøkonomiske diskurs gør. Eksempelsvis skriver DLF: "*Internationaliseringen øger behovet for et solidt kulturelt fundament. Det har betydning i forhold til at kunne agere internationalt og for at kunne forstå de fremmede kulturer, der bliver en stadig større del af vores hverdag*" (DLF 2000, 7). I denne artikulering tales internationalisering frem for at understrege vigtigheden af et øget fokus på kulturforståelse.

Artikuleringen af 'internationalisering' fremkommer endvidere et par år senere, hvor de skriver: "Formålet med denne rapport fra Danmarks Lærerforening er at give nogle bud på, hvordan der konkret kan følges op på de problemfelter, som internationale undersøgelser og sammenligninger viser. Ikke fordi vi er særlig optaget af, om vi rykker en plads eller to op på internationale hitlister, men fordi vi ser et behov for at prioritere og målrette indsatsen og gøre den konkret – til gavn for eleverne og samfundet." (DLF 2004, 3).

Herved søger Lærerforeningen at bryde med forståelsen af 'konkurrence som en central udfordring' ved at affeje den som uinteressant. Men de forholder sig til internationaliseringsdagsordenen og problematiseringen af elevernes

⁷⁷ Publikationen er endvidere interessant, fordi den formulerer et samfundsøkonomisk argument for det professionelle arbejde således: "*Det vil gavne trivslen og læringen og derved også den enkeltes mulighed for at få et godt liv. Og sidegevinsten er selvfølgelig, at også samfundsøkonomien generelt vil styrkes*" (BUPL 2012e, 3).

faglige niveau, samt at der er for mange, der ikke gennemfører en videregående uddannelse (Ibid. 4). Tilsvarende forholder DLF sig til PISA-målingernes resultater, men vælger at fremhæve resultaterne i forhold til de alsidige kompetencer. En dimension, om hvilken de skriver: *”Internationale undersøgelser viser da også, at danske elever i særklasse er parate til at leve og handle i et demokratisk samfund. Det betyder, at de unge møder dagligdagens udfordringer med betydelig selvtillid, og at mange af dem vælger videregående uddannelse. Internationale vurderinger fx PISA-undersøgelseernes resultater om alsidige personlige kompetencer (Cross Curricular Competences) viser, at danske elever har stor tiltro til sig selv og deres omgivelser og gerne vil samarbejde. Det er også medvirkende til, at danskerne er det folkefærd i Europa, der er mest tilfredse med deres liv. Folkeskolen skal også fremover understøtte, at alle elever forlader skolen med selvspekt og de bedste muligheder for at leve i fællesskab med andre”* (DLF 2004, 10).

Artiklerne, som er fremhævet her, skal bruges til at illustrere, hvordan DLF skaber en diskurs, som er i et agonistisk forhold til den samfundsøkonomiske. Den er agonistisk, fordi DLF gør internationalisering, og særligt PISA-undersøgelserne, til en central del af diskursen, hvorved de netop accepterer at ’spille på en bane’ (Mouffe 2002), hvor internationalisering og ranking er præmisser. Men de er uenige i måden, UVM og KL ’spiller spillet’ på, hvilket udtrykkes gennem artiklerne, som forbinder momenter såsom: ’parathed til at leve i et demokratisk samfund – selvtillid – videregående uddannelser – internationale vurderinger – tiltro til sig selv – tilfredshed med eget liv – selvspekt og fællesskabskompetencer’.

Et yderligere eksempel på den agonistiske relation er, at DLF fremhæver, hvordan det er vigtigt at blive ved med at investere i folkeskolen. I afsnittet ’Den ambitiøse folkeskole’ skriver de: *”Det er veldokumenteret, at rige højtudviklede lande investerer mange resurser i uddannelse. Det er en væsentlig grund til, at de bliver ved med at være rige – generation efter generation. Den danske folkeskole passer fint ind i dette billede. Danmark har i årtier prioriteret skolen højt, og det er en vigtig grund til, at Danmark i dag er et af verdens rigeste lande, der relativt let kan afsætte betydelige resurser til fortsatte investeringer i uddannelse. Der er tale om en god cirkel, som det gælder om at bevare”* (DLF 2004, 12).

Argumentet hos DLF er, at investeringerne skal udvikle det særlige ved den danske folkeskole – den brede og ambitiøse formålsparagraf – hvorved ’inve-

stering' sættes i relation til 'fortsat velstand' og 'en god cirkel', i modsætning til UVM, som satte 'investering' i relation til 'afkast (læring) pr. investerede krone'.

'Grundfiguren' fra 2004, hvor DLF skaber en agonistisk relation til den samfundsøkonomiske diskurs, benyttes flere gange (DLF 2010, 1-5; 2012d, 5ff). Eksempelvis deles UVM's og KL's problematisering af, at for mange elever forlader skolen med manglende færdighed i læsning, skrivning og matematik, og DLF kobler sig både til regeringens 95 %-målsætning samt til PISA-undersøgelsernes problematisering af skolernes evne til at skabe læring.

Som reaktion på denne problematisering opstiller DLF tre mål for folkeskolen: *"1. Antallet af unge, der forlader folkeskolen uden de nødvendige læsefærdigheder, skal halveres i løbet af en 5-årig periode ... 2. Alle unge skal fortsat være i et uddannelsesforløb et år efter, at de forlader folkeskolen ... 3. Antallet af lærere på sygedagpenge og førtidspension skal halveres i løbet af en 5-årig periode."* (DLF 2010, 2-5).

Denne kobling er interessant i to henseender. *For det første* indskrives et fokus på lærernes trivsel i den kæde af momenter, som giver mening til forståelsen af folkeskolens formål. DLF anlægger herved en strategi, hvor de søger at udvide den forvaltningspolitiske ækvivalenskæde med et moment, som varetager medlemmernes interesser. *For det andet* er måden at forholde sig til problematiseringen på anderledes på en ret afgørende parameter. Mens den forvaltningspolitiske diskurs skabte målsætninger, der er kendetegnet ved behov for uendelig optimering (fordi de er relative, og der aldrig er et 'slutmål'), så formulerer DLF i stedet målsætninger, der har et fast fikspunkt. Alle tre målsætninger er kendetegnet ved, at de anviser et 'punkt', man kan nå, og det er endvidere klart, hvornår målet er indfriet. Dette er selvfølgelig ikke det samme, som at der ikke kan komme nye mål i fremtiden, men forskellen mellem relative og faste målsætninger er ikke uvæsentlig.

Læring er mere end testresultater

Både BUPL og DLF forholder sig til diskussionen om læringsbegrebet, og kæmper for at gøre begrebet mere 'bredt', end tilfældet var i den samfundsøkonomiske diskurs.

BUPL skriver i midten af perioden: *”Læring er ikke kun bundet til skole og uddannelse, men til hele livet. På arbejdspladserne, i fritiden og i det daglige liv. Fritidsinstitutionerne støtter børnene i at udforske, eksperimentere, udtrykke sig, være skabende, kommunikerende – alt sammen i en social kontekst. Pædagogerne bidrager dermed til, at vi får de kreative, fleksible, samarbejdsdygtige og åbne mennesker, som Danmark har brug for i morgen”* (BUPL 2006b, 10).

Citatet kan læses som (endnu) et forsøg på at bryde med forestillingen om, at pædagogernes professionalisme (kun) består i en ’passiv passiv på børn’. Derimod taler BUPL deres professionelle bidrag frem som et aktivt arbejde med udvikling og læring, hvilket kobles til menneskelige egenskaber frem for til ’faglige’ evner og viden. Denne forståelse formuleres også andre steder i publikationen. Således skriver de fx: *”Læring er et vigtigt aspekt i børn og unges liv, der aktuelt bliver stærkt fremhævet og prioriteret inden for børne- og ungeområdet. Men læring er ikke det eneste, der er vigtigt for børn og unge. Hvis læring alene kommer til at være bestemmende for indholdet, er der en stor risiko for, at resultatet bliver en ensidig og ubalanceret politik, der ikke har ”hele barnets liv” og interesser med”* (BUPL 2006b, 5).

Læring anses således fra BUPL’s perspektiv som noget, der knytter sig til ’det hele menneske’. I forlængelse heraf anser BUPL kvaliteten i det pædagogiske arbejde som noget, der udspiller sig i komplekse og gruppedynamiske processer, hvorfor *”Fritidsinstitutionernes kvalitet ikke kan måles efter en tommestok, fordi børns trivsel, glæde, velbefindende og leg lader sig ikke bedømme efter en karakterskala”* (BUPL 2006b, 11). Herved abonnerer BUPL på et fundamentalt andet perspektiv end det, som gør læring til test- og målbart fænomen.

En forståelse, der er tæt knyttet til BUPL’s forståelse af pædagogernes professionelle arbejde som orienteret mod en opdragelses-, udviklings- og dannelsesopgave (BUPL 2007a, 4). Derfor handler den pædagogiske opgave om *”at skabe betingelser for børns og unges selvvirksomhed. Pædagogen har ansvar for at sikre, at børn og unge har mulighed for at eksperimentere, undersøge, afprøve og erfare via leg, aktiviteter og samvær”* (ibid. 5).

Samlet er disse citater fremhævet for at understrege en vigtig forskel i forhold til den samfundsøkonomiske diskurs’ snævre fokus på test. I modsætning her til artikulerer BUPL en langt bredere forståelse af, hvad der bør opfattes som læring.

Heroverfor står DLF's syn på folkeskolens opgave med at skabe demokratiske, sociale og faglige værdier hos eleverne, hvilket skaber læring som et moment, der ikke bør bestemmes alt for entydigt. De skriver: ”*Det er i arbejdet med fagene – enkeltvis og på tværs – at eleverne erhverver sig viden om verden og tilegner sig demokratiets grundlæggende kerne: En kvalificeret og ligeværdig samtale. ... I skolen finder både læring og personlig udvikling sted i et fællesskab. Der er fælles værdier og normer, der må respekteres, for at undervisningen kan gennemføres, og der er en fælles viden, der er forudsætning for undervisningens samtale. Undervisningens fællesskab er derfor et vigtigt fundament i et demokratisk samfund. I klassen skal fællesskabet fastholdes som en grundsten i den danske skoletradition*” (DLF 2005a, 3).

I relation til betoningen af demokratiske værdier er det værd at bemærke, at fællesskabet har en central plads. Identiteten af betegneren ’læring’ skabes således via relationer til ’demokrati – fællesskab – ligeværdighed – dialog – fælles værdier – respekt for fællesskabet – fælles viden’. Endvidere er den første linje i citatet interessant, fordi den rummer et element, som fylder meget hos DLF (se også 2004, 4ff), nemlig at fag og faglighed ikke kan forstås som isolerede elementer, hvor fx dansk ’er et fag for sig’. Derimod beskrives læring i og af skolens fag som en proces, der går på tværs af den fagopdelte undervisning, hvilket de udtrykker således: ”*Faglig viden er en forudsætning for fortsat uddannelse, og for at man kan se sammenhænge. Hvert fag har sin kerne, der er væsentlig for, at eleven kan tilegne sig det pågældende fagområde. Men de enkelte fag må ikke opleves stykvis og delt.*” (DLF 2005a, 4).

I forlængelse af det ’brede perspektiv på læring’, fremhæves det, at testbar viden ikke nødvendigvis er interessant. Derimod er: ”*Den værdifulde læring den, der resulterer i en viden, som kan bruges i nye sammenhænge, hvor elevens begrebsverden og aktive ordforråd udvides. På den måde udvikler eleven sig også som menneske*” (DLF 2005a, 8)⁷⁸. Læring er altså ikke blot et mål i sig selv. Det er lige så meget et middel. Et middel, som gør eleverne i stand til at ’vokse som mennesker’, deltage i samfundsdebatten og anvende sin tilegnede viden i andre sammenhænge end den, de blev tilegnet i. (Ibid. 4-7).

⁷⁸ Se DLF (2004, 14) for samme pointe.

Endvidere formulerer **BUPL og DLF** en fælles kritik af den samfundsøkonomiske diskurs' entydige fokus på individualiserede optimeringsstrategier. Under overskriften 'Fælles viden' skriver de: *"Der har igennem de seneste år været fokus på den enkelte elev i folkeskolen ... Der er flest redskaber til at se på den enkelte, ikke på fællesskabet. Folkeskolens fællesskab har været nedtonet i debatten. Men forskning viser, at fællesskab og relationer er helt afgørende for elevernes læring. Identitet, selvværd og læring går gennem andre børn og voksne ... At arbejde med læring og læringslyst er også at arbejde med betingelserne for læringsfællesskaber"* (DLF m.fl. 2009, 2).

Med artikuleringen af, at 'identitet, selvværd og læring' er værdier, som man opnår gennem et fællesskab, skabes en grundlæggende anden præmis for det professionelle arbejde, end tilfældet er i den samfundsøkonomiske diskurs' fokusering på individuel potentialeoptimering. I stedet fokuseres der på arbejdet med fællesskabet som udgangspunkt for læringsprocesser.

I 2011 følger de op med publikationen 'Vores fælles folkeskole med trivsel og faglighed' (DLF m.fl. 2011). En publikation, der sætter faglighed som det centrale omdrejningspunkt for forståelsen af, hvad der er skolens opgave. Forståelsen af faglighed udfoldes på følgende måde: *"Skolens faglighed skal nu og i fremtiden være i top. Faglighed er evnen til at bruge sin viden i samarbejde med andre, til kreativt at anvende eksisterende viden på en ny måde samt at være god til at lære. Når eleverne undervises med benblik på at opnå den form for faglighed, smelter kundskaber og færdigheder sammen med elevens alsidige udvikling og trivsel"* (DLF m.fl. 2011, 1).

Med pointeringen af, at faglighed bl.a. handler om evnen til at bruge viden i samarbejde med andre, kobler de sig endnu engang til 'fællesskabet frem for det individuelle'. Endvidere er artikuleringen af, at faglighed skabes på baggrund af kreativitet, alsidig udvikling og trivsel ikke uvæsentlig. For det konstruerer læring som en effekt af arbejdet med faglighed og trivsel. De skriver: *"Trivsel er en forudsætning for læring. Hvis vi ønsker en skole, hvor alle elever skal lære alt det, de kan – og gerne lidt til – så skal vi understøtte en skole, hvor både ansatte og elever trives"* (DLF m.fl. 2011, 1). Herved skabes et behov for at arbejde med netop faglighed, kreativitet, alsidig udvikling og trivsel, hvis målet om øget læring skal indfries.

Positioneringskamp i forhold til 'læring'

Fra -10'erne kan der spores et mere antagonistisk forhold mellem BUPL og DLF i deres italesættelser af læringsbegrebet. Et skifte, som måske kan forklares med, at pædagogerne i stigende grad 'kommer ind' i skolen, hvorfor de faglige organisationer ikke bare opfatter en kamplinje mellem dem selv og det forvaltningspolitiske niveau, men også mellem de to organisationer, som kæmper for at opretholde eller indtage skolen som arbejdsplads.

Hos BUPL kan man i deres publikationer og strategier iagttage en mere aktiv stillingtagen til pædagogernes bidrag i skolen. Dette kommer til udtryk ved, at BUPL i stigende grad producerer publikationer, der specifikt forholder sig til skolepædagogernes arbejdssituation (BUPL 2009a; 2009b; 2010, 2012a; 2012b; 2013a) frem for som tidligere, at skolepædagogernes arbejdsvilkår skrives ind i publikationer, der diskuterer 'almene' pædagogiske arbejdsforhold (BUPL 2001c; 2002; 2005; 2006b; 2007c).

Som eksempel kan fremhæves publikationen 'Stærk skole', hvor BUPL citerer en skoleleder, der om samarbejdet mellem lærere og pædagoger siger: *"Vi får to fagligheder i spil, hvilket i høj grad udvider og skærper vores forståelse af, hvad læring og undervisning er. Vi tror på et dialektisk læringsbegreb, hvor børn både 'danner sig selv' og 'dannes af omgivelserne'. Jo mere vi arbejder med, at børnene er aktivt lærende, jo mere kommer pædagogens faglighed til sin ret."* (BUPL 2010, 2). Selvom der er tale om en skoleleders udtalelse, så videregives det af BUPL i en publikation, som er redigeret og udgivet med det formål at indgå i den offentlige debat. Publikationen kan læses som et bidrag til at udvide læringsbegrebet, så det ikke bare dækker over børnenes aktiviteter i voksenstyrede 'undervisningsrum', men tillige beskriver processer, hvor 'børnene er aktivt lærende', og hvor pædagogen kommer til sin ret.

Selvom BUPL italesætter, hvordan de bidrager ind i skolens læringskontekst, så gøres dette ud fra deres 'traditionelle' faglighed, som består i et blik for, at: *"Relationsdannelse og uformel læring, som den udformer sig i det daglige samvær i SFO'ens fritidsdel, er også en kerneydelse ... Arbejdet med børnenes relationer og deres betydning for børnenes sociale udvikling, kammerat- og venskaber er et klassisk fokus for arbejdet i fri-*

tidshjem og SFO'er. Ligeledes er det at arbejde med den uformelle læring – i modsætning til undervisningens formelle læring – et klassisk fokus.” (BUPL 2012d, 20).

Citatet eksemplificerer, hvordan BUPL på den ene side taler formålet med deres arbejde frem via en distinktion til 'undervisningens formelle læring', og på den anden side fremhæver, hvordan pædagoger har 'blik for uformel læring'. Distinktionen mellem lærere (som skaber formel læring) og pædagoger (som skaber uformel læring), handler ikke om at gøre den ene side af distinktionen mere værd end den anden, men om netop at gøre begge dele legitime. Et perspektiv, som synes illustreret eksemplarisk i følgende citat: *”Børn, der trives, er klar til at lære. Pædagogerne er uddannede til at have fokus på børnenes trivsel, dannelse og livsduelighed. Børnene profiterer, når pædagogernes faglighed udnyttes i folkeskolen i et samarbejde med lærerne”* (BUPL 2012c, 2). Pædagogernes legitimitet tales frem ved, at trivsel gøres til fundamentet for læring, samtidig med at momenter som tryghed, relationsarbejde og fællesskab fremhæves (BUPL 2012e, 3-7).

Man kan imidlertid iagttage, hvordan BUPL oplever, at kampen for at få anerkendt det brede læringssyn ikke er nem. Således fremhæver de: *”BUPL finder at nedlæggelsen af skolerådet til fordel for rådet for børns læring er en positiv forandring. Skolerådets formandskab havde et snævert fokus på den traditionelle undervisning, hvilket desværre ikke fremmede en modernisering af folkeskolen. Viden om og derved udvikling af fritidsinstitutionerne og pædagogernes betydning i skolen blev systematisk overset af det tidligere skoleråd”* (BUPL 2013b, 5). BUPL forsøger herved at bruge oprettelsen af 'Rådet for børns læring', til at skabe en 'reel' plads for *”en bredere læringsforståelse og berunder trivslens og pædagogernes betydning”* (Ibid., 5).

I forlængelse heraf finder BUPL det positivt, at folkeskolereformen *”... åbner skolen op for et bredere lærings- og dannelsessyn. Et grundsyn der inddrager pædagogers kompetencer med sigte på, at det i et fagligt fællesskab kan lykkes at forberede alle børn og unge på at blive så dygtige som muligt, at trives, at blive inkluderet og blive klar til fortsat uddannelse”* (BUPL 2013b, 1). På den baggrund udtrykker BUPL glæde ved, *”...at reformen lægger op til en bredere forståelse af, hvad læring og undervisning kan være”* (Ibid., 2).

For at synliggøre pædagogernes bidrag til den nye læringsdagsorden, fremhæver BUPL samme år, hvorfor pædagoger i skolen er en god idé. En begrundelse, som argumenterer for, at den pædagogiske faglighed kan bidrage, ved at

pædagoger er relationseksperter, understøtter social læring, udvikler dannelsen og har blik for elevernes livsduelighed (BUPL 2013a, 5-7).

Samlet viser de fremhævede citater, hvordan BUPL aktivt søger at tilslutte sig (og udvikle) diskussionen om 'det brede læringsbegreb'. Men det er interessant at konstatere, at mens 'det brede læringsbegreb' i den samfundsøkonomiske diskurs handlede om at udvide 'middeldimensionen' (legende læring) og ikke 'indholdsdimensionen' (læring kan testes), så argumenterer BUPL ud fra en forståelse af læring som noget, der *både* er bredt i 'middeldimensionen' (at lege og trivsel er forudsætning for læring) *og* i 'indholdsdimensionen' (læring handler om også om det, som ikke kan måles).

Hos DLF vægtes et andet fokus. Diskussionen om at udvide læringsbegrebet til at inkludere andre aktiviteter end 'undervisningen' fylder ikke meget. Derimod fastholdes optagetheden af distinktionen mellem test (måling af konkret videns- og færdighedsniveau), og relationen 'læring – faglighed – innovation – dannelse'. En relation, som artikuleres således: *"Alle elever skal lære så meget som muligt ... Der er ingen modsætning mellem faglighed, innovation og dannelse. Tværtimod er en høj faglighed grundlaget for at kunne tænke kreativt. Innovation og kreativitet er en del af fagligheden. Vi har igen og igen fået bekræftet, at danske elever her har en særlig styrke, som ikke må udvandes med et snævert og forældet faglighedsbegreb"* (DLF 2012b, 2). Herved kobler de sig til en diskurs, som sætter læring i centrum. Men DLF søger at skabe mere 'bredde' i begrebet, end man så i den samfundsøkonomiske diskurs.

Et andet eksempel på, at DLF vælger at lægge sig tæt op ad den samfundsøkonomiske diskurs' fokus på optimering, fremkommer året efter. Her skriver de: *"Danmark har en god folkeskole, men vi skal altid stræbe efter at gøre det bedre"* (DLF 2013c, 4). Således anerkendes præmissen om at folkeskolen skal være i evig udvikling, og at læringsindsatsen konstant må optimeres. Dog laver de igen en distinktion til et entydigt fokus på læring som 'færdigheder', der kan testes. I stedet fremhæver de, hvordan et kreativitetsideal er afgørende for fremtidens konkurrence. Kreativitet står dog ikke i modsætning til fagligheden, men indgår i en dualistisk relation hertil, hvilket de forklarer således: *"Den danske folkeskole har vist, at der ikke er nogen modsætning mellem faglighed og*

kreativitet. Tværtimod er en høj faglighed grundlaget for at kunne tænke kreativt” (DLF 2013c, 4-5).

I forlængelse heraf argumenterer DLF for, at: ”Regeringens tre klare mål for folkeskolens udvikling skal på den enkelte skole omsættes til målbare kvalitetsmål” (Ibid., 9). Herved kobler de sig tæt op ad læringsdiskursen, hvilket de også senere udtrykker således: ”Aktiviteter, der inddrages i skolen, skal fremme elevernes læring. De skal derfor tænkes ind i undervisningen. Aktiviteter, der løsrives fra undervisningstiden, fremmer ikke nødvendigvis elevernes udbytte. De aktiviteter, der sættes i værk på skolerne, skal først og fremmest handle om at nå nogle relevante læringsmål med eleverne” (Ibid., 26).

Disse citater fra DLF skal vise en tredje tilgang til ’det brede læringsbegreb’. For DLF argumenterer for en snæver forståelse af ’middeldimensionen’ ved, at ’aktiviteter, der løsrives fra undervisningstiden, ikke nødvendigvis fører til læring’. Således søger de at fastholde det traditionelle blik på undervisningen som det ’middel’, der fører til læring. Til gengæld argumenterer de for at ’indholdsdimensionen’ skal åbnes, således at læring ikke kun anses som det, der kan testes, men som faglighed, der kan skabe ’kreativitet, innovation og relevant viden, der kan omsættes i konkret problemløsning’.

Opsamling

Denne analyse har vist, hvordan BUPL og DLF er fælles om at konstruere en udviklende og fællesskabsorienteret diskurs. Dette ved at koble det professionelle arbejde i skolen til ’værdier som samfundet bygger på – demokrati – vigtighed af kulturforståelse – vigtighed af fælles værdier – fokus på fællesskaber frem for individualitet – identitet, samvær og læring er sammenhængende – trivsel er en forudsætning for læring’. Endvidere blev det vist, hvordan de på basis af dette fælles grundlag bruger forskellige strategier.

Hos **BUPL** laves i starten af perioden en ækvivalens mellem daginstitution og skole, således at sidstnævnte ikke har en særlig identitet. Fra slutningen af 00’erne fremkommer imidlertid et særskilt fokus på skolepædagogik, hvilket medfører, at daginstitutions- og skolepædagogik gøres differentielle.

Endvidere fylder det meget hos BUPL at gøre det professionelle arbejde til mere end 'pasning', hvilket sker gennem en kobling til læringsdagsordenen. En læringsdagsorden, hvor pædagogerne er relevante, fordi børns trivsel konstrueres som en forudsætning for læring. Og pædagogernes kernefaglighed er at sikre børns trivsel, fordi de arbejder ud fra et børneperspektiv. Derfor er både lærere og pædagoger bidragende, og selvom de er forskellige, bør de være ligeværdige. På den baggrund italesætter de 'et bredt læringsbegreb', der både i middel- og indholdsdimension søges udvidet.

Hos **DLF** gøres internationalisering og – især – PISA-undersøgelserne til en central del af diskursen, ved at de knytter an til problematiseringerne af elevernes faglige niveau. Men frem for et snævert fokus er deres syn på formålet med det professionelle arbejde bredt, fordi skolen skal skabe: 'parathed til at leve i et demokratisk samfund – selvtillid – videregående uddannelser – internationale vurderinger – tiltro til sig selv – tilfredshed med eget liv – selvspekt og fællesskabskompetencer – kulturforståelse'. Endvidere argumenterer DLF for at se det professionelle arbejde som en investering, som skal udvikle det særlige ved den danske folkeskole, nemlig den brede og ambitiøse formålsparagraf.

Læring er også et omdrejningspunkt for det professionelle arbejde, og lærernes trivsel konstrueres som en forudsætning for læring, samtidig med at DLF foreslår, at der arbejdes hen imod absolutte målsætninger. Selve forståelsen af læring skabes via relationer mellem: 'demokrati – fællesskab – ligeværdighed – dialog – fælles værdier – respekt for fællesskabet – fælles viden – output af undervisning – faglighed, innovation og dannelse hænger sammen – international konkurrence og testresultater er uinteressante (men optimering af læring er vigtigt) – læring er både et mål og et middel (til udvikling)'. På den baggrund argumenterer de ud fra et snævert blik på 'middeldimensionen', men et bredt blik på 'indholdsdimension' af læringsbegrebet.

Delkonklusion

Kapitlet har vist, hvordan der kæmpes om at forme den hegemoniske diskurs om, hvad der er folkeskolens (og det professionelle arbejdes) formål.

I denne kamp skaber de forvaltningspolitiske aktører en samfundsøkonomisk diskurs, der reducerer det professionelle arbejde til en investering, der skal give afkast i form af gode resultater i den internationale konkurrence om læring. Endvidere skabes formålet som en stræben efter at gøre det godt i forhold til en 'relativ relativitet'. Dette, fordi det professionelle arbejde skal føre til en relativ forbedring i forhold til andre, samtidig med at det er relativt, hvem man sammenligner og konkurrerer med. I forlængelse heraf sættes der fokus på optimering og særligt forestillingen om, at det professionelle arbejde skal forløse hver enkelt elevs potentiale, hvilket skaber et kontinuerligt behov for optimering og læring. Man bliver aldrig færdig, 'god nok' eller kommer 'i mål'. Derimod er man altid på vej – på vej til at blive bedre. Derfor skal de professionelle hele tiden forholde sig til, om de bruger de rigtige midler til at understøtte læring, eller om de skal ændre deres praksis. Endelig blev det vist, at både faglige og 'alsidige kompetencer' skal forbedres. Begge færdighedsområder gøres dog til områder, som kan testes, og læring gøres 'objektiv og synlig'. Herved skabes der et læringsbegreb, der er snævert i 'indholdsdimensionen', men bredt i 'middeldimensionen'.

I forhold til de forvaltningspolitiske aktører skaber BUPL og DLF en udviklende og fællesskabsorienterede diskurs, som gør formålet med det professionelle arbejde til et langt mere komplekst begreb. På trods af deres fælles 'grundperspektiv' anser de faglige organisationer sig for grundlæggende forskellige og anlægger også to forskellige strategier.

BUPL vælger en strategi, hvor de skaber en antagonistisk relation ved at afvise, at internationalisering og konkurrence er relevante momenter. Endvidere artikuleres den gennem to distinktioner: 'voksenperspektiv (UVM og KL) vs. børneperspektiv (BUPL)' samt 'skole og institutioner som nødvendige samfundsinvesteringer' (UVM og KL) vs. 'børns ret til omsorg, udvikling, læring og dannelse (BUPL)'. I forlængelse heraf går BUPL aktivt ind i debatten om

'det brede læringsbegreb' som en mulighed for at legitimere deres arbejde i skolen. Dette gør de ved at italesætte læring som noget, der skal forstås 'bredt' i både middel- og indholdsdimensionen.

DLF derimod vælger en agonistisk strategi, hvor man anerkender internationale PISA-undersøgelser som relevante, men kæmper for at udlægge dem på en anden måde, end det blev gjort hos UVM og KL. Dette ved at afvise konkurrence og testresultater som parameter og i stedet gøre fokusering på forbedring af resultater til omdrejningspunktet. En forbedring, som i modsætning til UVM og KL skal rette sig mod absolutte målsætninger. Endvidere kobler de sig også til debatten om læringsbegrebet, men gør dette ved at kæmpe for, at læring (fortsat) forstås smalt i middeldimensionen, men gøres mere bredt i indholdsdimensionen.

På baggrund heraf kan det samlet konkluderes, at ingen af de to diskurser har opnået hegemoni, fordi begge diskurser kontinuerligt artikuleres. Men selv om der ikke er tale om decideret hegemoni, kan det beskrives, hvordan de fagpolitiske organisationer langsomt tilnærmer sig de forvaltningspolitiske, ved at DLF 'spiller på globaliseringsbanen', og BUPL i stigende grad udvikler strategier for skolepædagogerne som særligt fagområde, der skal orientere sig i forhold til skolens logik. Endvidere er det vist, at læringsbegrebet som helt centralt omdrejningspunkt i den samfundsøkonomiske diskurs skaber en dobbelt skillelinje, hvor der ikke blot er en kamp mellem de forvaltningspolitiske og de fagpolitiske aktører, men tillige skabes en spænding mellem de to fagpolitiske aktører.

Replik I: Pluralistisk normativitet

Dette kapitel har vist, hvordan der kæmpes om at definere formålet med folkeskolen. Men man kan som diskursteoretiker stå tilbage med spørgsmålet: *Hvad skal man mene om udviklingen?*

Diskursteorien er på den ene side en antinormativ teori, forstået på den måde, at den afviser at have idealer om 'det gode samfund'. På den anden side er der en eksplicit kritisk ambition. Derfor vil jeg her komme med en kort replik omkring, hvordan jeg mener, analysen giver mulighed for en kritisk refleksion.

Allan Drejer Hansen har fremhævet, hvordan diskursteorien kan læses som havende "*an ethos of democratisation*"⁷⁹ (Hansen 2010, 102). Som jeg forstår det 'demokratiske etos', så handler det om at anerkende, at ethvert forsøg på at lave politik (forstået som diskursive konstruktioner af meningsstrukturer) må acceptere, at der findes andre legitime politiske projekter, hvis de vil være demokratiske. Derfor handler den demokratiske logik om at bibeholde rummene for udveksling af politiske ideer.

Hansens analyse har inspireret mig til at tænke på 'pluralitet' som et afsæt for en kritisk stillingtagen. Dette, fordi analysen viser, hvordan der langsomt, men kontinuerligt er sket en indsnævring af formålet med skolen, hvorved der skabes en politik, som netop ikke 'giver plads til', at der findes andre måder at forstå skolens formål på. En udvikling, som ikke bare har konsekvenser for de professionelle, men tillige for eleverne. Vi ser således at den fællesskabs og udviklingsorienterede diskurs, der er baseret på en forståelse af, at der er mange parametre, som er vigtige i elevernes udvikling, og som skolen skal være med til at forme og udvikle, udgrænses fra skolepolitikken. I stedet gøres den samfundsøkonomiske diskurs' entydige fokus på testresultater, til den målestok, som eleverne skal vurderes i forhold til.

⁷⁹ Hvilket beskrives således: "... in a democracy, the place of power must remain empty, meaning that any specific occupation of the place of the popular will must be seen as just a temporary occupation. In this sense, a constructivist reading of democracy introduces a notion akin to hegemony, where a particular social force seeks to articulate the popular will in a particular way, seeking support for its project but accepting equally legitimate alternative projects" (Hansen 2010, 103).

Analysen gør det ikke muligt at sige noget om, 'hvordan der arbejdes i praksis'. Men hvis man tager afsæt i den diskursteoretiske pointe, at mening og social handling hænger sammen, kan man forvente, at udviklingen i den politisk-diskursive struktur vil påvirke skolernes praksis. En udvikling, som peger i retning af en endimensionel vurdering af elevernes værdi frem for et blik på elevernes udvikling (og værdi) som noget, der skal stimuleres og vurderes i forhold til en pluralitet af dimensioner som for eksempel demokratiske, kulturelle og sociale dimensioner.

I forlængelse heraf kan det konstateres, at den politiske logik ikke giver tid og plads til et børneperspektiv. Med dette mener jeg, at de signaler, der sendes fra det politiske niveau, handler om, at man i mindre grad skal interessere sig for, hvad barnet 'er', eller hvordan det har det 'i nuet', og i langt højere grad fokusere på, hvor barnet er på vej hen – og hvor hurtigt! Lidt provokerende kan man konstatere, at barndommen ikke tilskrives en værdi i sig selv, men gøres til noget, der handler om at blive klar til de næste faser i (arbejds)livet: en ungdomsuddannelse og derefter et arbejde i en globaliseret verden.

Derfor handler kampen om folkeskolens formål ikke blot om præmisserne for professionelt arbejde, men også om spørgsmålet om, hvilke værdier vi som samfund ønsker, vores børn skal vurderes ud fra, og hvilken værdi vi ønsker at tilskrive barndommen.

Kapitel 8 – Vidensgrundlag

Et af de temaer, som har betydning for lærernes og pædagogernes professionaliseringsbetingelser er synet på viden. Dette fordi spørgsmålet om, hvilken viden(sform) der opfattes som legitim, er et centralt spørgsmål i professions-sociologien (Hjort 2005, kap.5; Plauborg m.fl. 2010, kap. 1), og fordi Foucault har understreget, hvordan viden og magt hænger uløseligt sammen. Derfor vil dette kapitel undersøge, hvordan de centrale aktører har kommunikeret omkring dette tema. Endvidere skal analysen bruges til at vise, hvordan legitim *'viden'* har en afgørende betydning for forståelsen af, hvad de professionelle skal *'kunne'*, forstået som forestillingerne om, hvordan viden kan (og skal) bruges som grundlag for de professionelles arbejde.

Analysen vil vise, hvordan UVM og KL op gennem perioden intensiverer et krav om, at skolerne og de professionelle skal arbejde med evaluering. Dette arbejde skal føre til skabelsen af en evalueringskultur i det professionelle arbejde. Denne evalueringskultur beskrives gennem en distinktion mellem en *'gammeldags professionalism'* og en *'moderne professionalitet'*. Herved får begrebet *'evalueringskultur'* en særlig funktion som et krav, der skal transformere de professionelles selvforhold. Endvidere belyses det, hvordan der fra ca. midten af 00'erne fremkommer et nyt sandhedsregime. I første omgang sker dette ved, at UVM og KL knytter an til OECD, og senere også ved, at andre danske aktører søger at udvikle evidensbaseret viden, der kan give politikerne svar på, *'hvad der virker'*. Evidensbaseringen medfører blandt andet en udvikling i forståelsen af professionalism. Dette ved at skabe et krav om overblik over evidensbaserede koncepter som kan følges *'instrumentelt'*, som den vigtigste kompetence.

Anden del af analysen viser, hvordan DLF og BUPL imødekommer evalueringsdagsordenen via en kamp for, at evalueringer skabes på baggrund af lærernes autonomi til at vurdere, hvor, hvornår og hvordan der skal arbejdes med evalueringer, samt med et ønske om, at evalueringer bruges til at skabe professionel refleksion. I forhold til debatten omkring, hvilken viden(sform)

der er legitim, fremhæves det, at internationalisering hos BUPL – ligesom i forrige analyse – ikke tillægges stor værdi. Til gengæld lægger de vægt på selv at udvikle forskningsbaseret viden. DLF derimod kobler sig – igen – til internationaliseringsdagsordenen, men søger at bruge den viden, som produceres af OECD, til at pege på andre konsekvenser, end man ser hos UVM og KL. DLF er ikke på samme måde som BUPL en aktiv vidensproducent, men en 'videnskonsument', der kæmper for, at viden bruges på bestemte måder. Dette giver et dobbeltforhold til evidens. Først anses det som en udfordring af lærernes autonomi, og senere bruges det samme perspektiv som redskab i kampen for at opretholde autonomi.

UVM & KL: Evalueringskultur og evidens

Afsnittet vil beskrive, hvordan KL og UVM i to etaper skaber et nyt vidensregime for den professionelle praksis. Først indstiftes et krav om evaluering af den professionelle indsats, en evaluering, som fokuserer på dokumentation af effektivitet – fremfor på 'erfaringsudveksling'. Anden etape er en stadig mere udfoldet og udviklet evidensbevægelse, hvor resultaterne fra først de internationale test, men senere også nationale test bearbejdes med henblik på at skabe viden om, 'hvad der virker'. Afsnittet afsluttes med en analyse af, hvordan disse bevægelser skaber nye krav til de professionelle.

Evaluering som transformationsteknik

Hjort (2008, 37ff) beskriver overordnet, hvordan evalueringsdagsordenen udgør en kampplads for at definere professionelt arbejde. I denne kamp kobles spørgsmålene om, *hvad der skal evalueres af hvem, hvordan og hvorfor*, til forskellige diskursive strategier, som søger at skabe et 'autoritativt' svar (ved at opnå hegemoni). I den følgende analyse stilles imidlertid skarpt på en særlig del af evalueringsdebatten, nemlig den, som handler om at fremme en bestemt måde at arbejde (med vidensproduktion) på i skolen.

I slutningen af 1990'erne kan man iagttage en problematisering af, at skolerne ikke er gode nok til bruge den eksisterende viden i deres planlægning af undervisningen, hvilket **KL** italesætter således: ”... folkeskolens læring er langt fra altid tilrettelagt sådan, at det sker som en planlagt del af den daglige praksis. Skolen inddrager alt for sjældent viden på tværs af skoler og klasser og inddrager sjældent anden viden end den, de professionelle selv har.” (KL 1998, 9). Med det afsæt problematiserer publikationen, at de professionelle i for høj grad er lukkede om dem selv, hvilket fører til en kritik af, at de professionelle udøver deres praksis på baggrund af individuelle erfaringer og viden. For at bryde med denne praksis opfordrer KL til, at de professionelle kobler sig til ’viden, som skabes på tværs af skoler og klasser’. Herved udtrykkes et syn, som er gældende i slutningen af årtusindeskiftet, nemlig at viden skal deles, men at der hovedsageligt er fokus på viden, som produceres ’internt’ i den pædagogiske og didaktiske praksis. Dette ’interne vidensideal’ udfordres i 00'erne blandt andet i forbindelse med udviklingen af en evalueringsdiskurs.

Evalueringsbevægelsen starter i løbet af 1990'erne (Pors, 2009), og det kan fx fremhæves, at Undervisningsministeriet i 1999 skaber Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) som selvstændig institution, der skal styrke ’evalueringen og kvaliteten i uddannelsessektoren’. I dette projekts arkiv, kan man spore evalueringsdiskussionens opdukken i rapporten *Folkeskolen år 2000* (AKF 2001). Tilsvarende handler KL-publikationen *Metodekommode* (1998) om, hvordan skolerne skal arbejde mere aktivt og systematisk med ’resultatvurdering’. Lige såvel som ’effekten’ af folkeskoleforliget fra 2002 løbende skal evalueres (UVM 2002, 15).

På trods af at evalueringsdebatten har været under udbredelse over en årrække, pointerer Krejsler (2011b) og Pors (2009), at den **UVM**-bestilte OECD-rapport fra 2004 skaber en intensivering af evalueringsdiskussionen. Man kan ligefrem tale om en evalueringsbølge, som kommer til at fylde meget i skolepolitikken (se fx: EVA 2005a; 2011; 2012; 2013c; 2014; Rambøll 2007; 2011; 2012a; 2012b; 2013b). OECD-rapporten kritiserer, at evaluering ikke er en integreret del af folkeskolens udviklingsarbejde. Således skriver OECD med henvisning til *Folkeskolen år 2000*, at den evalueringstanke, som blev introduceret og anbefalet i 2000, ikke ser ”... ud til at have trængt ind i den reelle hverdag på mange skoler ... [vi fandt] tværtimod meget få tegn på kategorisk evaluerende indfaldsvinkler til elevernes arbejde” (UVM 2004, 129).

På den baggrund fremhæver rapporten, at ”... en stor del af det danske samfund ser ud til at have taget skolevæsenets succes for givet, og de vurderinger af dets funktionsduelighed i forhold til andre systemer kun har været mulig i sjældne tilfælde, er det klart, at det vil være vanskeligt at etablere en ny evalueringskultur. Men det er sikkert den enkelte forandring, det er mest vigtigt at opnå, hvis andre initiativer skal kunne indføres, så de får virkning, og standarderne kan høves.” (Ibid. 129).

Med formuleringen af folkeskolens ’funktionsduelighed i forhold til andre (skole)systemer’, skabes en forbindelse mellem behovet for evaluering og ’den internationale konkurrence’, som blev analyseret i foregående kapitel. Endvidere konstrueres evaluering som en ’nødvendighed’, da det udpeges til at være den vigtigste ’enkeltforandring’. Herved indskrives evalueringstanken i den allerede eksisterende ækvivalenskæde: ’international konkurrence – behov for øget faglighed – behov for evaluering af læringsindsatserne’.

Evaluering gøres imidlertid til et meget bredt begreb. Således kan man alene i OECD-rapporten iagttage, hvordan de taler om ’elevevaluering’, ’evaluering af kommunernes skolevæsen’, ’en national evaluering’ samt ’selvevaluering hos lærerne’ (Ibid. 67ff). Man kan sige, at evalueringsgenstanden gøres polyvalent. Men ikke nok med det. Tilsvarende gøres også ’evaluator’ til en polyvalent størrelse, idet lærerne, kommunalbestyrelserne, Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet alle udpeges som aktører, der skal ’evaluere’ (Ibid. 65-69). Denne kompleksitet reduceres imidlertid med begrebet ’evalueringskultur’ (Ibid 129), der gøres til det overordnede mål. ’Evalueringskultur’ præsenteres som en kulturændring, hvor evaluering (i alle dens forskellige former) skal være en ’naturlig’ del af skolens hverdag.

Den kompleksitet, som evalueringsbegrebet rummer, er beskrevet af Pors (2009), der viser, hvordan evaluering ikke blot kan anses som et styringsværktøj, der ’pålægger’ de professionelle at arbejde på en bestemt måde ved for eksempel at skulle evaluere elevernes kundskaber via bestemte teknikker, så resultaterne kan bruges i tilrettelæggelsen af undervisningen⁸⁰. Evalueringsinitiativer antager nemlig i andre sammenhænge også form af det, som Pors kalder for ’kampagnestyling’, og som i afhandlingens perspektiv er en del af ’sty-

⁸⁰ Se KL 1998, 33ff, for et empirisk eksempel

ring på afstand'. Dette ved at evaluering bliver brugt som et styringsredskab, der er målrettet at påvirke lærernes selvforhold og professionsopfattelse. Et eksempel på, at evalueringer bruges til at lærernes selvforhold, fremkommer hos KL (2005), der beskriver, hvordan lærerne skal evaluere dem selv med det formål at ændre syn på egen praksis. Derfor laver publikationen en distinktion mellem gammeldags 'professionsarbejde', baseret på tavs viden, og moderne professionelt arbejde, baseret på eksplicit og evalueret viden. Herved skabes en diskurs, der har 'professionel udvikling' som sit nodalpunkt.

Koblingen mellem evalueringsbølgen og den samfundsøkonomiske diskurs udtrykkes tydeligt hos **KL** året efter OECD-rapporten: *"Evaluering er en vigtig del af løsningen for en folkeskole, hvor børn og unge skal have større udbytte af undervisningen. Men – for der er et men – evaluering er kun løsningen, hvis alle skolens parter anvender resultaterne til læring, justering og til at skifte handlespor, når det er nødvendigt"* (KL 2005, 3).

Sidste del af citatet er interessant, fordi det indikerer, at 'arbejdet med evalueringskulturen' handler om at installere et skifte i opfattelsen af, hvad det vil sige at være professionel. Et skifte, som indirekte skrives frem i relation til begrundelsen for evaluering, der handler om, at der mangler 'viden' om kvaliteten i folkeskolen. Derfor understreges vigtigheden af: *"En fælles holdning til, at der er for meget "vi synes" i skolen, og at der er reelt behov for at fastholde hukommelse og udveksle viden om faglige spørgsmål, er nødvendig for at ville et systematisk evalueringsarbejde."* (Ibid. 3). For at bryde 'synes-kulturen' er det 'nødvendigt' at arbejde med evaluering og kulturændring, hvilket der argumenteres for på denne måde: *"Hvis enigheden om den tydelige folkeskole holder, er der en række tvungende udfordringer, som de ansvarlige i folkeskolen må have vilje til at løse nu"* (Ibid. 6).

Citaterne er eksempler på, hvordan KL direkte (og indirekte) skaber to ækvivalenskæder. På den ene side skabes en ækvivalens mellem: 'systematisk evaluering – fastholdelse af hukommelse – udveksling af viden om faglige spørgsmål – tydelig folkeskole – vilje og ansvarlighed'. På den anden side skabes der samtidig en indirekte ækvivalenskæde, der betegner den professionalitet, som har været gældende. En ækvivalenskæde, som står i et rent antagonistisk forhold til det, som KL gerne vil, fordi den 'gamle' professionalitet gøres til ren

negation: 'viden er baseret på, hvad man 'synes' – ingen fastholdelse af viden/hukommelse – ingen udveksling af viden – ingen systematik – ingen vilje til forandring – laden stå til'.

En tilsvarende distinktion skrives frem under overskriften "Evalueringkultur – en ny dansk skolekultur", hvor betoningen af behovet for en 'ny' kultur problematiserer den 'gamle' kultur, som ifølge KL er kendetegnet ved, at der ageres ud fra vaner frem for viden. De skriver: "*Udvikling fordrer og bygger på ændrede vaner. Vaner er handlingsmønstre, der giver mening for den handlende. Men denne mening er ofte ubevidst. Der er meget "plejer" og "tavsbed" i vaner. Vaner skaber stabilitet og kontinuitet. Vaner indeholder ikke i sig selv spirer til egen fornyelse, men stivner inden for visse traditionelt afstukne rammer. For at ændre vaner er det nødvendigt, at det enkelte menneske gør sig sine vaner bevidst. Tavs vaner skal derfor sprogliggøres. Det er nødvendigt sprogligt at forholde sig til nye ideer – fx forestillingen om evaluering – og at foretage bevidste valg, når vaner eller adfærd skal ændres. Vi vælger på baggrund af værdier. Værdier kan også beskrives som bevidste præferencer, dvs. at vi foretrækker noget frem for noget andet"* (KL 2005, 4).

Den diskursive konstruktion af en gammeldags professionalitet forlænger den før beskrevne ækvivalenskæden med 'vaner – ubevidst adfærd – tavs viden – stilstand – tradition'. En kæde som er ækvivalent, fordi alle momenterne kan reduceres til udtryk for det samme, nemlig en gammeldags kultur. Heroverfor står den 'moderne' tilgang, der skabes af en ækvivalenskæde mellem 'sprogliggørelse – nye ideer – evaluering og evalueringkultur – bevidste valg – værdier'. Denne kæde er ligeledes ækvivalent, fordi alle momenterne gøres til tegn på 'en moderne kultur'.

Gennem disse artikuleringer konstrueres evaluering ikke blot som et middel til at forbedre fagligheden i folkeskolen. Det bliver tillige en anledning til at dislokere et professionsideal baseret på 'tavs viden', og det professionelle skøn af – eller refleksion om – 'hvad der er det rigtige'. I stedet skabes en forståelse af, at viden, der kan dokumenteres, skal bruges til at optimere den professionelle praksis. I et professionsperspektiv skabes herved en dekopling af hele den tradition, der har arbejdet med konstruktivt at udvikle begrebet om tavs viden som en måde at indfange på, hvordan professionelle (og mennesker generelt) ved mere, end de kan ekspliciterer. En 'ikke-ekspliciterbar viden', der gør os i stand til at handle både hurtigt, kompetent og situationsbe-

stemt (Hjort 2005)⁸¹. Som Randi Andersen (2011, 79) fremhæver, er det de færrest cyklister, der kan ekspliciterer de fysiske lovmæssigheder, der er i spil, når de cykler, men ikke desto mindre kan de komme fra A til B uden at bruge energi på at koncentrere sig om at holde balancen.

I sammenhæng med synet på 'moderne' professionalisme vinder tillige en fordring om systematisk resultatforbedring frem. Som eksempel på det gradvise skifte skriver KL i deres skolepolitiske debatoplæg, at "... *systematisk og synlig resultatvurdering er nødvendig praksis i folkeskolen. Særligt viden om børnenes udbytte af undervisningen og kendskab til effekten af forskellige undervisningsmetoder og forskellige måder at organisere undervisningen på bør anvendes for at gøre det daglige arbejde bedre*" (KL 2004b, 16).

Citatet markerer et skifte i forhold til problematiseringen fra slutningen af 1990'erne på flere parametre. *For det første* skal resultatvurdering være 'systematisk og synlig', og der lægges op til, at det ikke er nok at lade sig inspirere af andres gode 'oplevelser'. Gode erfaringer skal gøres systematiske. Og de skal samtidig være synlige, hvilket i debatoplægget betyder skriftliggjort. *For det andet* skal de professionelle trække på viden, som viser 'udbyttet af undervisningen'. Herved skabes fundamentet for en forståelse af viden som evidensbaseret, selvom den eksplicite kobling til evidensbegrebet endnu ikke er italesat. *For det tredje* så skal viden kunne bruges til at vurdere 'effekten af undervisningsmetoder', hvorved der skabes behov for at udvikle 'undervisningsmetoder', der er tilpas standardiserede til, at man kan vurdere effekterne af disse.

Fokuseringen på evaluering af 'undervisningsmetodernes effekter' står dog ikke i modsætning til en fordring om, at professionelle skal udvikle og ændre synet på dem selv via dialog med andre professionelle. Som eksempel herpå kan det fremhæves, hvordan KL i deres evalueringspublikation beskriver tek-

⁸¹ For en beskrivelse af 'tavs videns' produktive brug i velfærdsarbejde blandt pædagoger og sygeplejesker se Randi Andersen (2011), eller Bayer og Brinkkjær (2003) for relationen mellem pædagoger og skolelærere.

nikken 'rundgang' som en teknik, de professionelle kan benytte sig af. Rundgang er "... en i dansk sammenhæng ny og relevant metode ... Den retter sig mod en forandring af kulturen på hele skolen" (KL 2005, 13).

Endvidere skriver de: "Rundgang (*Walk Through*) kan også benyttes på lærer-lærer-arenaen. Det handler bl.a. om, at lærerne træner sig i at få et blik for, hvad der gør en forskel i undervisningen, dvs. hvad der har betydning for elevernes læring. Det handler desuden om at træne sig i den anerkendende, reflekterende dialog med en tro på, at forandringsevne kommer indefra og ikke kan dikteres udefra ... På lærer-lærer-arenaen er lærerne i dialog med hinanden om undervisning og læring. Hvor giver undervisningen uventede resultater? Hvad skyldes det? Lærerne stiller hinanden spørgsmål om de kriterier, de anvender som baggrund for deres beslutninger om undervisningens indhold og form i relation til de elever, de underviser ... På lærer-lærer-arenaen er skriftlige – fælles og individuelle – dokumenter mere synlige i en styrket evalueringskultur end tidligere" (KL 2005, 17).

Således gøres dialog stadig til en central teknik til udvikling af den professionelle praksis – dog skal den kobles til skriftlighed. Men problematiseringen af den 'privatpraktiserende lærer', der er aflukket fra organisationen ved at holde sin undervisning 'for sig selv', er central i KL's forståelse af professionel udvikling.

Et perspektiv som også deles af **VK-regeringen**, der ønsker at skabe "... en åben, pædagogisk undervisningskultur, hvor undervisning er præget af forståelse for pædagogisk ledelse, samarbejde i undervisningen, og for at undervisning er en åben proces og ikke et personligt anliggende" (Regeringen 2005a, 18). Problematiseringen af den 'privatpraktiserende lærer' sættes endvidere i relation til en diskussion omkring ledelse, fordi: "Traditionen for, at lærerne i praksis selv frit vælger metoder, og forestillingen om læreren som "privatpraktiserende" begrænser skolelederens adgang til at lede" (Ibid., 9)⁸².

I 2005 vedtages en præcisering af folkeskoleloven således, at den løbende evaluering retter sig mod trin- og slutmålene. I den forbindelse fremhæves det, at: "Den løbende evaluering [af eleven] er en integreret del af undervisningen og skal fortsat

⁸² Problematiseringen af, at undervisningen gøres til et personligt anliggende, fastholdes frem til 10'erne, hvor KL (2010,6) i forbindelse med en nyforhandlet arbejdstidsaftale skriver: "Aftalen gør definitivt op med "den privatpraktiserende lærer" og bygger på teamsamarbejde".

omfatte alle aspekter af elevens udvikling” (UVM 2005a, 1). Herved kobles evaluering til folkeskolens dobbelte formål om faglighed og alsidig udvikling. Evaluering tales endvidere frem som en vigtig del af den professionelle faglighed, da den anses som en ’integreret del af undervisningen’, hvilket igen kan forstås som et element i den diskursive strategi for at installere ’evaluering’ som et element i dislokationen af den ’gammeldags professionsopfattelse’.

En yderligere intensivering af evalueringsbevægelsen ser man i folkeskoleforliget året efter, hvor der: Indføres obligatoriske krav om individuelle elevplaner⁸³ (Undervisningsministeriet 2006, § 13 b); skabes krav om, at landsresultaterne for afholdte test skal offentliggøres; samt stilles krav om, at kommunalbestyrelser og skoleledere skal oplyses om, hvordan deres skolevæsen eller skole klarer sig i forhold til landsresultaterne (Ibid., §13a stk. 1 og 2). Endvidere nedsættes Skolerådet eller, som det hedder i loven, Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (§ 57) med henblik på at følge og evaluere folkeskolens udvikling samt skabe anbefalinger til, hvordan man på baggrund af forskning kan komme med indstillinger til ’forbedring’ af skolens praksis (se fx Skolerådets årsberetning 2011a; 2010b; 2012a; 2012b; 2013). Således finder den diskursive kamp altså ikke blot sted via ’retorisk konstruktion’, men institutionaliseres tillige ved at blive gjort til lov.

Nyt sandhedsregime

Nedsættelsen af Skolerådet er med til at markere, hvordan der parallelt med udviklingen af evalueringsredskaberne kommer et stigende fokus på at integrere forskningsresultater i skolernes praksis.

Det er dog ikke en hvilken som helst forskning, der skal knyttes an til, men specifikt ’evidensbaseret viden’. Et videns- og forskningsideal, som fra midten af 00’erne vinder stor udbredelse på det skolepolitiske felt (Krejsler 2013; Biesta 2007). Som Hjort (2008, kap. 1; 2011) og Triantafillou (2007; 2012) har vist, kommer evidensbegrebet fra sundhedsområdet og bygger på RCT-studier (randomised controlled tests), hvor to tilfældigt udvalgte, men sammenlignelige forsøgsgrupper udsættes/ikkeudsættes for en given behandling.

⁸³ En tilsvarende bevægelse sker på daginstitutionsområdet, hvor der i 2004 indføres krav om læreplaner (Andersen m.fl. 2008, 10ff; Kampmann 2004).

Dette ud fra en neopositivistisk jagt efter kausale årsagssammenhænge eller statistisk signifikante sammenhænge mellem præcist definerede variable. Hjort viser endvidere, hvordan evidensbevægelsen på internationalt niveau 'vandrer' fra det sundhedsfaglige felt til bl.a. det pædagogiske felt⁸⁴. En vandring, hvor RCT-tilgang skubbes i baggrunden (da det er svært at lave kontrollerede forøg med sammenlignelige grupper). I stedet knyttes data fra de internationale standardiserede test (fx PISA-test) til statistiske beregninger af 'nøglefaktorer', der korrelerer positivt med elevernes præstationer (Hjort 2008, 27).

Man kan derfor tale om, at der kommer et nyt sandhedsregime, som med inspiration fra Foucault er at forstå som den autoritative måde, hvorpå der kan produceres udsagn om, hvad der er 'sandt'. Sandhedsregimet handler altså ikke om, 'hvad der er sandt', men om hvilke regler der gælder for produktionen af viden (Heede 2002, 40).

Det evidensbaserede sandhedsregime bruger de resultater, som er produceret i PISA-test som data, der skaber mulighed for at udvikle 'evidensbaseret viden'. Disse data løser nemlig den grundlæggende udfordring, der har været for evidenstanken på uddannelsesområdet – at 'målestokken' har været svær at fastlægge entydigt. Dette 'problem' løser de standardiserede test, der er ens på tværs af lande, hvilket gør de statistiske beregninger mulige.

Som eksempel på, hvordan evidensbegrebet 'importeres' til uddannelsessektoren i Danmark, kan man fremhæve oprettelsen af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning⁸⁵ i 2006 som en markant begivenhed (Krejsler 2013; Hjort 2008). Clearinghouse skal muliggøre, at *"... den nuværende forskningsindsats kan blive bundet sammen af en overordnet national strategi, der samtidig er gearret til at producere viden, der kan aftages og anvendes uden for snævre forskningskredse. Den samfundsmæssige nytte af investeringerne i uddannelsesforskning kan med andre ord øges,*

⁸⁴ Et markant eksempel er det amerikanske program 'No child left behind' fra 2001, der forpligter skolerne til hvert år at aflægge regnskab – ikke kun for deres økonomi – men også for elevernes præstationer og for brugen af 'videnskabeligt underbyggede metoder' (Hjort 2008, 27).

⁸⁵ Clearinghouse oprettes som et samarbejde mellem DPU, Videnskabsministeriet og Undervisningsministeriet. Clearinghouse ledes af et 'forskningsobservatorium', der er 'et netværk af ledende uddannelsesforskere' (Clearinghouse 2006, 8). Disse udpeges ved, at hvert universitet i Danmark indstiller en kandidat (dog indstiller DPU tre medlemmer).

og det i en situation hvor kompetenceudvikling og læring er helt afgørende konkurrenceparametre i globaliseringen” (Clearinghouse 2006, 2).

På denne måde skabes en relationen ’udvikling af nationalstrategisk viden – samfundsmæssig nytte af investeringer – konkurrencen fra globalisering’. Dette eksempel er fremhævet for at tydeliggøre, hvordan viden knyttes tæt sammen med (eller gøres til en del af) den samfundsøkonomiske diskurs. Denne kobling udtrykkes endvidere ved, at Clearinghouse skal *”... fremme evidensinformeret praksis blandt lærere i folkeskolen, på gymnasier og andre steder, hvor man arbejder med læring og pædagogik. Sagt på en anden måde: Clearinghouse skal finde frem til, ”hvad der virker””* (Dansk Clearinghouses hjemmeside⁸⁶).

Målsætningen indfries blandt andet ved, at der hvert år publiceres et ’systematisk review’ over uddannelsesforskning i Norden, produceret i det foregående år. Endvidere produceres ’evidensbaserede rapporter’ til politiske aktører, der kan ’bestille’ disse som konsulentydelse (Clearinghouse 2013).

Et andet eksempel på samme bevægelse er oprettelsen af Center for Strategisk Uddannelsesforskning med professor Niels Egelund i spidsen. Centret blev oprettet i 2010 med støtte fra globaliseringspuljen og ud fra et ønske om at *”identificere årsagsforhold i uddannelsesystemet og producere dokumenterede forskningsresultater, der er direkte anvendelige for uddannelsespolitikere, administratorer og praktikere... Resultaterne forventes at være af høj værdi, da de handler om effektivitet og cost-benefit betragtninger, der er centrale for politik, administration og praksis”* (Center for Strategisk Uddannelsesforskning hjemmeside⁸⁷)⁸⁸.

⁸⁶

www.edu.au.dk/forskning/omraader/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/introduktion/. Set 1. juni 2015

⁸⁷ www.cser.dk/startside/. Set 1. juni 2015

⁸⁸ Det kan retrospektivt konstateres at centeret aldrig rigtig fik sat dagsordenen, og tillige har haft en relativ sparsom videnskabelig publikationsrate på i alt 3 videnskabelige artikler samt et antal working papers i perioden 2010-2014. (www.cser.dk/udgivelser/tidsskriftartikler/, set 1. juni 2015)

Oprettelsen af de forskellige 'vidensproducerende institutioner' ligger i tråd med KL's forståelse af, hvad forskningens formål skal være, hvilket de udtrykker således: *"Der er brug for, at forskningsinstitutioner øger deres forskning om børns og unges udvikling, trivsel og læring og gør forskningsresultaterne lettilgængelige...* (KL 2010a, 7). Og dette fordi: *"Forskning viser, at tydelige forventninger, målrettet undervisning, konsekvent opfølgning på elevfremskridt og aktiv elev-involvering fremmer læring."* (KL 2010b, 10). En pointe, som også fremhæves året før (KL 2009, 14).

Opsamlende kan det understreges, at sandhedsregimet vinder frem gennem to bevægelser. *For det første* etableres evidensforskningen ved at initiativer som skolerådet, Clearinghouse og Center for Strategisk Uddannelsesforskning får tildelt penge. *For det andet*, og mere subtilt, betyder dette, at der skabes analyser af, 'hvad der virker', som samtidig peger på, hvor der endnu ikke er 'viden om, hvad der virker', således at behovet for mere forskning i bliver selvforstærkende. Fastlåsningen af evidensbaseret viden som 'sandhedsregime' illustreres rammende af SRSF-regeringen, der vil afsætte: *"320 mio. kr. årligt i 2013-2015 til udviklings- og evidensbaseret af uddannelserne på erhvervsakademier og professionshøjskoler, herunder lærer- og pædagoguddannelserne"* (UVM 2012d, 44).

Hos Skolerådet konstateres det i deres afslutningsrapport fra 2013, at: *"Der er efterhånden opbygget en forholdsvis afklaret og stabil forskningsmæssig viden om, hvad der kendetegner undervisning, som eleverne lærer meget af. Samtidig udvikles der også løbende ny dansk viden om emnet. Forskningen viser, hvilke undervisningsmetoder og -tilgange der kan forventes at have positive effekter, og som lærere bør gøre sig indgående overvejelser om, når de planlægger, gennemfører, evaluerer og udvikler deres undervisning"* (Skolerådet 2013, 8). Denne viden samler Skolerådet i en illustration af forholdet mellem forskellige undervisningsmetoder, deres effekt på læring og den videnskabelige evidens herfor (gengivet i figur 3).

Oversigt 1: Undervisningsmetoder eller -elementers vurderede effekt på eleverne fordelt efter evidensniveau.



Figur 3 - Kopi fra Skolerådet 2013, 33

Det kan være værd at bemærke at de 'faktorer', Skolerådets har testet, alle handler om metoder eller 'strukturerede processer'. Men der er ikke en eneste bemærkning om indholdet. Læringsdiskussionen gøres derimod udelukkende til et spørgsmål om 'bemestring' og styring af teknik og proces. Der har ellers i løbet af 00'erne været diskussioner omkring 'kanonisering' af pensum, hvor-til Undervisningsministeriet i 2004 skrev: "*kanon er en rettesnor: Et katalog over tekster, der skal læses*" (UVM, i Drejer 2012, 284). Dette fokus forsvinder ud af diskursen, som i stedet skaber en fordring om, at professionelle skal have overblik over undervisningsformer, der kan tilpasses den enkelte elev, så man opnår en optimal effekt.

Professionalisme via instruktion

Den evidensbaserede viden stiller nye krav til de professionelle, fordi de ikke bare skal kende forskellige undervisningsmetoder – de skal også kende deres effekter!

Denne tanke kommer allerede til udtryk hos **KL** i 2004: "*Viden om børnenes udbytte af undervisningen, kendskab til effekten af forskellige undervisningsmetoder og måder at organisere undervisningen bør systematisk vurderes for at gøre det daglige arbejde bedre*" (KL 2004a, 14). Seks år senere fremkommer samme pointe da KL skriver, at viden om 'hvad der virker' skal muliggøre, at de professionelle kan "... *understøtte forskellige elevers læring maksimalt. De [professionelle] skal være rigtig gode til at undervise på mange måder, og de skal kunne coache og vejlede elever om læringsmål og læringsstrategier. I et moderne videnssamfund kræver det, ... at lærerne kan analysere resultater, reflektere over viden og erfaringer og bringe dem i spil i praksis*" (KL 2010b, 20).

Tilsvarende fokus ses også tydeligt hos **VK-regeringen**, der reformerer læreruddannelsen, således at de studerende bl.a.: "*lærer hvilke undervisningsmetoder, der virker til hvilken type problemstillinger og til hvilken type elever*" (VK-regeringen 2005a, 18). En tanke, som videreføres af SRSF-regeringen (UVM 2012b, 39). Derfor er det ikke overraskende, at skolereformen indfører krav om at "... *fagene skal udvikles systematisk og dynamisk. Den nyeste viden skal danne grundlag for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen og den faglige udvikling af fagene*" (UVM 2013a, 10).

I et professionaliseringsperspektiv har evaluerings- og evidensbevægelsen konsekvenser. Koblingen mellem evidensbevægelsen og konstruktionen af en antagonistisk relation mellem 'gammelt' og 'nyt' professionelt arbejde skaber en forskydning af professionelt arbejde fra at være organiseret omkring refleksion til i højere grad at tage afsæt i instruktion.

Som mønstereksempel på, hvordan UVM gerne vil have de professionelle (og skolerne) til at agere, fremhæver de en skole, der har arbejdet med elevernes sociale kompetencer. Skolen har arbejdet med dette ved at opstille en række 'læringsmål' for elevernes sociale kompetencer. Disse mål er imidlertid i sig selv for 'abstrakte' til, at man klart og entydigt kan vurdere, hvornår en elev lever op til dem. Derfor indfører man 'tegn', som er beskrivelser af konkrete handlinger, man 'objektivt' kan forholde sig til (se også Togsverd 2015, del 3, for samme pointe på daginstitutionsområdet). Det beskrives således: *"For hvert af målene er udvalgt en række tegn, der tilkendergiver, om eleven er "på rette vej". Tegnene er derudover opdelt i tegn for 0.-3. klasse og tegn for 4.-7. klasse. Nedenfor er et udsnit af skolens oversigt over mål og tegn for elevernes læringskompetencer"* (UVM 2010d, 9).

Denne beskrivelse følges op med tabel 1, som beskriver forholdet mellem mål og tegn på forskellige klassetrin.

Tabel 1 - Kopi fra UVM 2010d, 10

Læringskompetencer		
Mål	Tegn 0.-3. klasse	Tegn 4.-7. klasse
Stille spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> • stiller enkle spørgsmål til et givet emne • kan gennemføre simpelt interview af kammerat, lærer, familie eller andre i elevens nærmiljø 	<ul style="list-style-type: none"> • kan forberede og gennemføre interview med relevante spørgsmål til kompetente personer • har kendskab til og kan benytte både fakta- og vurderings spørgsmål • stiller spørgsmål og ordner disse i emner (udarbejdelse af disposition) og foreslår selv, hvor der kan findes svar
Søge viden	<ul style="list-style-type: none"> • som beskrevet i skolens medieplan 	<ul style="list-style-type: none"> • som beskrevet i skolens medieplan
Disponere tid	<ul style="list-style-type: none"> • kan disponere løsningen af simpel opgave inden for kortere tidsramme (1-2 lektioner) 	<ul style="list-style-type: none"> • overholder tidsfrister • kan selv disponere løsningen af opgave inden for en given tidsramme • kan i samarbejde med lærer disponere løsningen af større opgaver inden for en tidsramme
Strukturere stof	<ul style="list-style-type: none"> • overfører viden og færdigheder fra tidligere forløb 	<ul style="list-style-type: none"> • skelner væsentligt fra uvæsentligt og strukturerer stoffet herudfra • drager paralleller
Løse problemer	<ul style="list-style-type: none"> • forsøger selv at løse problemer, inden der søges hjælp • søger om hjælp, når et problem ikke kan løses 	<ul style="list-style-type: none"> • løser selv problemer eller søger hjælp til at løse disse • er udholdende/vedholdende i opgaveløsning • kan formulere, hvori et problem består (fx hvad der ikke forstås)
Arbejde målrettet	<ul style="list-style-type: none"> • kan arbejde efter mål sat af læreren • kan arbejde efter mål udarbejdet i samarbejde mellem elev og lærer • kan modtage enkle kollektive beskeder og følge dem op med handling 	<ul style="list-style-type: none"> • retter fejl og udeladelser • kan formulere enkle mål og arbejde efter disse • tjekker sit arbejde ved at sammenholde med opgaveformulering/egne mål
Holde sig til mål for øje	<ul style="list-style-type: none"> • kan arbejde med en aftalt aktivitet over tid 	<ul style="list-style-type: none"> • bliver ved, til arbejdet er færdigt

Eksemplet er valgt for at vise, at det ikke blot er den faglige læring, der skal orienteres mod 'evidensbaserede' undervisningsmetoder. Som analyseret i afsnittet om det dobbeltsidede læringsbegreb (s. 158) fastholdes et dobbelt blik på skolens opgave med både at skabe alsidig udvikling og faglig læring. Men eksemplet illustrer, hvordan den 'alsidige udvikling', når den kobles til evidenslogikken, transformeres til at være noget, der kan udtrykkes i tydelige tegn. Herigennem kan også målene for 'den alsidige udvikling' beskrives som en snæver 'indholdsdimension', der tydeligt fastlåser succeskriteriet, på samme måde som PISA-resultaterne er det for læringsdele i det dobbeltsidede læringsbegreb.

Den professionelle refleksion omkring, hvordan børnene trives og udvikles, erstattes herved af en 'objektiv' instruktion om at holde øje med bestemte tegn. En overgang, som ligger i tråd med den tidligere beskrevne kritik af 'tavs viden'. Professionsidealer, der bygger på 'tavs viden', fokuserer ellers

netop på den professionelle refleksion, der kan tage højde for konteksten, sådan som den er indlejret i de professionelle erfaringer og relationer til børnene, rum, tid m.m. Fremfor sådanne refleksioner fremmes et videnssyn, der er baseret på objektive kriterier og handlingsforskrifter⁸⁹.

Overgangen fra refleksion til instruktion som grundlag for professionelt arbejde finder man tillige i beskrivelserne af de metoder, som Skolerådet fremhæver. Et af de meget omtalte 'værktøjer' er 'klasseledelse', som Bang-Larsen m.fl. (2000) introducerede i dansk kontekst. Siden har tilgangen vundet stor udbredelse, hvilket er beskrevet i både internationalt perspektiv (Oliver m.fl. 2011) og i dansk kontekst (Plauborg m.fl. 2010). En metode, som aktualiseres med skolereformen, idet:

"Der iværksættes en national indsats for at styrke klasseledelse og mindske den undervisningsforstyrrende uro i folkeskolen. Indsatsen skal styrke skolernes arbejde med at etablere rutiner, normer og regler, der understøtter et godt læringsmiljø, samt sikre, at der er fokus på klasseledelse i indsatsen for at udvikle undervisning og lærernes kompetencer. Der ned-sættes en ekspertgruppe med praktikere fra kommuner og skoler og videnspersoner fra professionshøjskoler og forskningsinstitutioner, som skal beskrive eksisterende forskning og viden om klasseledelse og indsamle redskaber og metoder til at udvikle klasseledelse. Der udarbejdes materialer og redskaber, som understøtter kommunernes, skolernes og lærernes arbejde med undervisningsmiljø, undervisningsforstyrrende uro og klasseledelse" (UVM 2013a., 17).

Metoden beskrives af Undervisningsministeriet således: *"... undervisningen planlægges detaljeret, hvilket blandt andet indbefatter, at klasselederen på forhånd formulerer tydelige intentioner om, hvad eleverne skal lære, og expliciterer disse intentioner i form af mål, som klasselederen løbende taler med eleverne om og evaluerer sammen med dem ..."*⁹⁰

⁸⁹ Selvom det ikke er fokus for analysen, så er en lille ekskursion omkring konstruktionen af synet på barnet måske interessant. For implicit i hele denne konstruktion ligger jo en grundlæggende 'mekanisk' konstruktion af eleven som 'et apparat', der indeholder et hav af elementer, som der kan skrues på i optimeringen, jf Foucaults (1977, 132ff) beskrivelser af den disciplinære styringsteknologis virkemåder i skolen.

⁹⁰ På trods af pointeringen af den detaljerede planlægning og beskrivelsen af den grundige 'skridt for skridt' strukturering af undervisningen, skriver UVM, at klasseledelse er *"en fleksibel*

(UVM 2014, 15). Som eksempel på, hvordan man kan arbejde med klasseledelse, fremhæves det, at undervisning kan indledes således:

”Læreren skriver op på smartboardet, hvad der skal ske i timen:

- *Udlevering af opgaver*
- *Sæt jer sammen to og to*
- *Kort fælles opgave om frekvens*
- *Etc.*

Læreren siger: ”Vi gider ikke stress. I skal bare arbejde lige så fornuftigt, som I plejer at gøre!”. Alle er med på, hvad der skal ske i timen. De får udleveret opgaven og bliver bedt om at formulere, hvad formålet er med opgaven, og hvad det er, de skal opnå med den. Først når hun har sikret sig, at alle har forstået præcist, hvad der skal ske, og hvad formålet er, sættes uret i gang, og de får nøjagtig 10 minutter til at nå første del. Alle arbejder koncentreret.” (Ibid. 15).

Med metoden 'klasseledelse' bliver den professionelle faglighed altså gjort til et spørgsmål om minutøs planlægning, entydig strukturering og konsekvent afvikling af undervisningen.

Opsamling

Afsnittet har vist, hvordan evalueringsbølgen, der introduceres i 1990'erne, forstærkes op gennem 00'erne og gøres til et element i en strategi, som søger at redefinere præmisserne for professionelt arbejde. Dette ved at skabe et skel mellem en 'gammel professionskultur', baseret på tavs viden, og en 'ny evalueringskultur', som har dokumentation og udvikling som sit omdrejningspunkt for professionel selvforståelse. Dette skifte artikuleres som en del af en 'nødvendighedspolitik' og er derved svær at undsige.

Evaluering bliver endvidere gjort til en metode til at skabe et optimeret læringsudbytte af det professionelle arbejde og er samtidig en metode til at udvikle viden om dette arbejde. Denne viden skal transformere de professionel-

og dynamisk praksis, der tager sig forskelligt ud fra klasseleder til klasseleder, og som varierer alt efter elevernes alder, elevernes baggrund, samt hvilke fag og hvilket indhold der undervises i. Klasseledelse er derfor også en praksis, der hele tiden justeres og fornyes, og som ikke kan udøves som en mekanisk 'one-size-fits-all'-rutine.” (UVM 2014, 10)

les erfaringer fra at være usynlige (tavs viden) til at blive synlige via dokumentering (gennem mediet skrift), således at der systematisk kan arbejdes med at udvikle disse via en produktiv 'evalueringskultur'.

Endvidere er det vist, hvordan introduktionen af 'evidensbaseret viden', skaber et nyt sandhedsregime på det skolepolitiske felt. Et regime, der stiller krav til de professionelle om, at de forholder sig til viden om, 'hvad der virker'. Udviklingen af dette sandhedsregime sker i en tæt kobling til OECD- og PISA-undersøgelserne, som 'skaber' et behov for viden om, hvad der virker (så Danmark kan vinde i den internationale konkurrence), og samtidig er et datagrundlag for at undersøge dette behov. I denne forskydning blev det et krav, at de professionelle ikke blot skal kende forskellige metoder til at skabe læring – de skal også have kendskab til metodernes effekt, således at de kan bruge 'de rigtige' metoder til de rigtige situationer. Herved bliver forståelsen af professionelt arbejde i stigende grad gjort til et spørgsmål om bemestring af evidensbaserede metoders instruktioner og handleforskrifter.

DLF & BUPL: 'Vidensautonomi'

Analysen vil nu undersøge, hvordan BUPL og DLF forholder sig til denne udvikling. *Først* analyseres, hvordan evalueringstematikken diskuteres hos DLF og BUPL. *Herefter* analyseres deres respektive strategier i forhold til det fremvoksende evidensregime, og endelig *afsluttes* afsnittet med en diskussion af betydningerne for de professionelle.

Når afsnittet kaldes 'vidensautonomi', er det, fordi afsnittet vil vise, hvordan de fagpolitiske organisationer kæmper for at fastholde retten til selv at bestemme, hvordan viden skal bruges i det professionelle arbejde. Hos DLF gøres dette ved at fokusere på lærernes autonomi til at bestemme, hvor, hvornår og hvordan eleverne skal evalueres. Hos BUPL gøres det ved at producere (eller i hvert fald finansiere) vigtig viden selv.

Evaluering: fra et professionelt værktøj til ledelsesværktøj

Både DLF og BUPL forholder sig til tematikken omkring evaluering, men gør det på hver sin måde. DLF fokuserer på, at evalueringen ikke skal kompromittere lærernes autonomi, mens BUPL har fokus på, at evalueringer skal bruges som afsæt for at skabe refleksion.

DLF kobler sig flere steder til diskussionerne om evaluering. En kobling, som gennemgående har fokus på at fastholde lærernes autonomi. Som eksempel skriver de: *"Forandringer og kvalitetsudvikling skal gennemføres i den konkrete undervisningssituation, derfor bør evaluering være en naturlig del af en professionel lærers arbejde ... Der er derfor god grund til at overveje initiativer, som kan fremme lærerens praktiske anvendelse af evalueringsredskaber. PISA 2000 viste, at Finland er det land i OECD, der giver størst frihed til den enkelte lærer – og hvis elever samtidig scorer blandt de bedste i PISA's undersøgelse"* (DLF 2004, 9).

I citatet artikulerer DLF momentet 'evaluering' i relation til 'kvalitetsudvikling', samtidig med at 'PISA 2000' tages alvorligt som en målestok for kvalitet i det professionelle arbejde. Herved kobler de sig (delvist) til evalueringsdiskursen og den samfundsøkonomiske diskurs. Men samtidig gøres lærernes autonomi til en forudsætning for udvikling, fremfor, som hos KL og UVM, at den bliver til et 'gammeldags og personligt anlæggende'. Dette via en relation mellem 'Finland som topscorer' og 'størst frihed til den enkelte lærer'. Derfor skaber DLF igen en agonistisk strategi i forhold til UVM og KL ved at referere til og tage PISA-produceret viden alvorligt (acceptere 'spillet'), samtidig med at netop denne viden bruges som argument for, at lærernes autonomi er vigtig for skolens udvikling (hvorved de 'spiller' anderledes).

En tilsvarende dynamik er på spil i DLF's hørings svar til lovforslaget om nationale test. De fremhæver, at OECD har karakteriseret publikationen *Gør en god skole bedre*⁹¹ (DLF 2004) som 'det mest kvalificerede bud på en samlet udviklingsplan'. I forlængelse heraf skriver DLF: *"Danmarks Lærerforening finder det derfor beklageligt, at en styrket evalueringskultur i det fremsendte lovforslag i den grad*

⁹¹ Ikke at forveksle med SRSF-regeringens skoleudspil fra 2012, der har en identisk titel.

kobles op på anvendelse af nationale test. Som det fremgår af PISA 2003, har anvendelse af nationale test ingen dokumenteret indflydelse på elevernes resultater i undersøgelsen ... Chefen for indikator- og analysedivisionen i OECD, Andreas Schleicher, der har stået for PISA-undersøgelsen, fremhæver på baggrund af en samlet analyse af de deltagende lande i PISA 2000, at det ikke er nationale test, men vidensmængden på den enkelte skole og hos den enkelte lærer – som sammen med lærernes mulighed for at træffe egne beslutninger og tage professionelt ansvar – der spiller den afgørende rolle for elevernes udbytte af undervisningen. En styrket evalueringskultur skal derfor opbygges på den enkelte skole på en måde, der forbedrer lærerens muligheder for at gennemføre en god undervisning. Danmarks Lærerforening ser forslaget om nationale test som et af flere forslag, der medfører en yderligere central styring og kontrol af folkeskolen” (DLF 2005c, 1-2)

Således trækkes fronterne op. Det ved at DLF forsøger at påvirke identiteten af betegnelsen ’evalueringskultur’ gennem en forbindelsen ’OECD – vidensmængden (på skolen og hos lærerne) – lærers autonomi – professionelt ansvar – udbytte af undervisningen’. Denne diskursive struktur, der centrerer omkring ’lærernes autonomi’ som et nodalpunkt, konstrueres i forhold til (DLF’s beskrivelse af) UVM’s konstruktion af evalueringskultur, der gives identitet via ’nationale test – ingen dokumentation for effekt på resultaterne – central styring og øget kontrol’.

Som aktivt modspil til forslaget om nationale test argumenterer DLF for vigtigheden af at beholde en fleksibilitet på skolerne, så de kan og skal vurdere, hvor og hvornår hvilke test er relevante: ”Fastlægges dette fra centralt hold, vil der i flere tilfælde blive tale om, at testen afholdes for testens skyld og ikke for at give læreren et pædagogisk redskab.” (DLF 2005b, 3). Herved skaber DLF en anden orientering i evalueringsdebatten end UVM og KL, idet de flere gange problematiserer forholdet mellem centralt definerede evalueringsformer og decentralt besluttede evalueringer.

Men de (DLF 2004) foreslår samtidig en partnerskabsmodel, som blev rost af OECD, hvor DLF sammen med KL og UVM skal udvikle nye evalueringsformer. Endvidere kommer de også selv med et bud på, hvordan man kan skabe evalueringssystemer, der tager højde for lokale forhold, samtidig med at de sikrer, at alle skoler arbejder målrettet med kvalitetsudvikling (DLF 2005d). Derfor kan man betegne DLF’s strategi som agonistisk, fordi de forsøger at bidrage til den politiske debat ved at argumentere ud fra de samme

præmisser som UVM og KL. Men de gør den professionelle autonomi til et nodalpunkt og en forudsætning for, at evalueringsarbejde kan føre til udvikling og kvalitetsforbedring.

I forlængelse heraf fremhæver DLF, at det er det kollegiale samarbejde lærerne imellem, der sikrer og videreudvikler deres professionelle arbejde. Samarbejdet *"... skal derfor skabe plads til, at den enkelte lærer kan udvikle sin didaktik ved at udveksle erfaringer og refleksioner om, hvordan konkret undervisning planlægges, gennemføres og evalueres"* (DLF 2005a, 7). Viden om gode, effektive eller inspirerende undervisningsmetoder er altså ikke noget, der skal skabes 'eksternt', men noget, som udvikles internt i professionen, via det kollegiale samarbejde.

I modsætning til DLF forholder **BUPL** sig til evalueringsdiskursens uden at henvise til OECD, som altså heller ikke i forhold til denne tematik findes relevant. Men de skaber også en agonistisk strategi, hvor de anerkender evaluering (som gøres ækvivalent med dokumentation), som relevant redskab til at udvikle det professionelle arbejde. Dette ved at beskrive formålet med (eller relevansen af) evaluering på følgende måde: *"Formålet med dokumentationen skal ikke primært være en profilering eller resultatvurdering af institutionen – men derimod et redskab til at udvikle den pædagogiske kvalitet i institutionen"* (BUPL 2006a, 50).

Evaluering skal altså ikke gøres til et redskab, der kan 'ranke' institutionerne. Det har ellers været en del af VK-regeringens 'frit valg'-politik (evalueret af Rambøll 2007). En politik, der har muliggjort CEPOS-hjemmesiden www.undervisningseffekt.dk, som ranker kommunernes og skolernes læringsresultater i forhold til den socioøkonomiske baggrund i elevgruppen. Herved er det intentionen at give forældre mulighed for at vælge den institution, som de finder bedst.

I modsætning til denne tankegang kæmper BUPL for at gøre dokumentation *"... til et pædagogisk redskab – et spor, der bærer og viderefører betydninger af det pædagogiske arbejde. Dokumentationen kan integreres i det pædagogiske arbejde i form af f.eks. tegninger, modeller, billeder, dagbøger, iagttagelser, beskrivelser, skriftlige fortællinger, børneinterviews osv. Denne form for dokumentation kan give det enkelte barn mulighed for at erkende egne erobringer, ligesom den kan fungere som information og afsæt for refleksion og diskussion blandt medarbejdere, forældre, bestyrelse osv. ... Dokumentation er et redskab*

for personalet, som kan anvendes til at undre sig, undersøge praksis, reflektere og søge nye veje. Derfor er arbejdet med at dokumentere i sig selv udviklende. Det giver mulighed for både individuel og fælles analyse, og for fortolkning af – og refleksion over – den pædagogiske praksis, egne erfaringer, værdier og grundlæggende antagelser” (2006a, 50).

Mens DLF gjorde autonomi til nodalpunkt, gør BUPL refleksion til nodalpunkt for kæden af momenter: ’udvikling af pædagogisk kvalitet – dokumentation som redskab – undersøgelse af praksis – refleksion – nye veje – udvikling – analyse og fortolkning’. Endvidere er det interessant, at BUPL tildeler dokumentation identitet via en differenskæde, som bibeholder en åbenhed, eller kompleksitet i begrebet, fordi det gøres til et redskab for ’personale eller børn’, ligesom det kan give anledning til diskussion med ’medarbejdere, forældre eller bestyrelse’. Endvidere åbner differenskæden for en formdiskussion, ved at evalueringer ikke kun skal være skriftlige, men derimod kunne antage mange former. Endelig er det interessant, at differenskæden gør ’outputtet af det professionelle arbejde (fx læring)’ til element (ekskluderet af diskursen), og i stedet gør udvikling af ’det professionelle arbejde i sig selv’ til et moment.

I forlængelse heraf kobler de sig ligesom DLF til diskussionen om spændingen mellem evaluering og ’metodefrihed’. Dette som et led i en professionsudviklingsstrategi, hvor: **”BUPL skal arbejde for, at pædagoger har metodefrihed og -ansvar i planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af det pædagogiske arbejde. Pædagogernes fulde potentiale udnyttes bedst, hvis de har frie hænder til at vælge pædagogisk metode – også når der skal evalueres og udvikles”** (BUPL 2007c, 2 – original fremhævning). På denne måde forsøger BUPL at koble diskussionen om evaluering til pædagogisk metodefrihed, hvilket de pædagogiske evalueringer historisk har været baseret på, men som særligt kravet om læreplaner (i daginstitutionerne) har udfordret⁹².

I forlængelse af **DLF’s og BUPL’s** tilgang til evalueringsdagsordenen er det ikke overraskende, at de også i fællesskab fremhæver denne som væsentlig.

⁹² Se Kampmann og Brostrøm diskutere, hvorvidt kravet om læreplaner skal opfattes som en styrkelse eller en udfordring af den pædagogiske faglighed (Ellegård & Stanek 2004, 16-63).

Dette, fordi evalueringer kan skabe et blik på den enkelte elevs udvikling og muligheder. De skriver i fællesskab:

”Det er væsentligt, at der hele tiden følges med i elevernes fremskridt og trivsel, så undervisningen og aktiviteterne i skolens SFO kan tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og udviklingsmuligheder. Det aktualiserer, at der løbende skal foretages en evaluering af elevernes udbytte af undervisning og af aktiviteter. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og den videre planlægning af undervisningens tilrettelæggelse og former, herunder særlige indsatser i forhold til den enkelte elev ... erfaringerne peger på, at der må sættes yderligere fokus på at styrke skolens interne evaluering” (DLF m.fl. 2007, 13).

Især den sidste sætning er central i forhold til at forstå koblingen til evalueringsdiskursen. For efterspørgslen efter et yderligere fokus på evalueringssatserne viser en imødekommenhed i forhold til UVM og KL. Men med betoningen af ’skolens interne evaluering’ kan citatet samtidig læses som et argument for vigtigheden af skolernes ’metodefrihed’ i forhold til at vælge evalueringsteknikker. Som konstruktivt bud på, hvordan man kan gøre dette, foreslår de, at evalueringsværktøjerne udvikles i fire faser. *Første fase* handler om, at UVM udvikler evalueringsværktøjer, som stilles til rådighed for skolerne. *I anden fase* skal Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) udvikle værktøjer til selvevaluering af skolerne. *For det tredje* skal skolerne på baggrund af disse to trin forpligtes på ved skoleårets udgang at redegøre for, hvornår og hvordan de har brugt evalueringsværktøjerne, samt redegøre for, hvordan de har fulgt op på resultaterne. Endelig foreslår de en *fjerde fase*, hvor EVA evaluerer brugen af evalueringsværktøjerne for at indsnævre udbuddet af evalueringsværktøjer (Ibid., 13-17).

Det centrale omdrejningspunkt er fase tre, hvor DLF og BUPL foreslår, at det lægges ud til skolerne selv at vurdere, hvor og hvornår de vil benytte evalueringsværktøjerne. Understregningen af dette er det centrale omdrejningspunkt, konkluderer rapporten: *”Det anbefales, at folkeskolens evalueringsarbejde styrkes. Skolen beslutter, hvilke evalueringsformer, herunder test, der skal anvendes. Skolen redegør årligt for, hvordan skolens evaluering er grebet an”* (Ibid., 16).

Ser man på forskellen mellem de argumenter, BUPL og DLF individuelt artikulerede, og så deres fælles udspil fra ’07, er der sket to grundlæggende æn-

dringer. *For det første* et skifte fra (BUPL's) argument om, at evaluering skal være et redskab til at udvikle og skabe refleksion omkring det professionelle arbejde, til i stedet at fokusere på eleven/individet. *For det andet* et skifte fra (DLF's) argument om, at evaluering ikke måtte kompromittere lærernes autonomi og metodefrihed, til nu at være en metodefrihed *inden for* prædefinerede valgmuligheder udviklet af UVM og EVA.

Den sidste bevægelse bliver endnu tydeligere i 2010, hvor **DLF** går skridtet videre i forhold til diskussionen om metodefrihed mht. evalueringsformer og udvikler et forslag til et kvalitetssystem i samarbejde med Danfoss og Danmarks Evalueringsinstitut. Kvalitetssystemet "... *konkretiserer, hvordan en proces kan tilrettelægges. En proces, der understøtter lærernes faglige engagement og dialog med ledelsen, samtidig med, at den skaber synlighed omkring skolens daglige arbejde gennem et systematisk arbejde med målsætninger og evaluering*" (DLF 2010, 7).

Dette koncept skal bygge på professionelle vurderinger af de samlede brede mål for undervisningen, men skal udrulles af lederne, der 'bemyndiges' til at være dem, som i sidste ende afgør, hvornår og hvilke evalueringsformer der skal arbejdes med (Ibid., 6). Endvidere skal evalueringsmodellen bruges til at skabe indsigtfuld information til kommunalbestyrelsen, så de kan træffe kvalificerede beslutninger. Evalueringerne skal herved ikke længere udfoldes af og udfordre de professionelle, men derimod gøres til et redskab, der skal levere relevant information til beslutningstagerne.

Parallelt hertil skaber også **BUPL** et skifte ved, at diskussionen om metodefrihed gøres til en særlig ledelsesudfordring. En udfordring, der opstår fordi: "*Pædagoger har metodefrihed og træffer et utal af pædagogiske beslutninger hver dag. Men lederen har ansvaret for at de metoder, der vælges, og de beslutninger, der træffes, er relevante og konsistente i relation til den pædagogiske opgave og institutionens pædagogiske målsætninger. Det forudsætter, at lederen holder sig ajour med den nyeste viden inden for børne- og ungdomsforskning*" (BUPL 2011, 5).

Herved fremkommer en vis ambivalens, eller et skifte i BUPL's strategi. Mens det tidligere var tydeligt, at evalueringer skulle bidrage til pædagogerne udvik-

ling ved at være redskaber, som skabte diskussion og refleksion internt i professionen, gøres de nu til et ledelsesspørgsmål. Således fremhæver BUPL, hvordan det er en central ledelsesopgave at holde sig orienteret omkring ny viden. Dette for, at den pædagogiske indsats organiseres, så medarbejderne kan udfolde og udfordre nye forskningsresultater i deres praksis, således at kvaliteten af det professionelle arbejde opretholdes og styrkes. Den viden, som skal informere de pædagogiske ledere, skal dog ikke blot komme 'udefra' ved at de orienterer sig mod ny forskning. Lederne skal også skabe viden om – og i – institutionen (Ibid., 14).

Kampen om vidensproducenterne

Analysen skifter nu fokus, således at DLF's og BUPL's kommunikation om produktion af viden undersøges.

Som præsenteret i foregående afsnit iagttager **DLF** OECD som en relevant vidensproducent. For eksempel fremhæver de, hvordan PISA-resultaterne viser, at 16,5 % af afgangseleverne læser dårligt, hvilket DLF (ligesom UVM og KL) mener, er et problem (DLF 2005c, 1). Men resultaterne af PISA-undersøgelserne udlægges anderledes. DLF pointerer, at Danmark klarer sig bedre end gennemsnittet i OECD, og kun 8 af de 29 OECD-lande har færre elever i denne gruppe end Danmark (Ibid., 1).

Denne kamplinje intensiveres i diskussionen om evidensbaseret viden. Dette sker i første omgang ved, at DLF forholder sig kritisk til 'school effectiveness' som et paradigme⁹³, der vinder frem i dansk sammenhæng. DLF fremhæver, at der "... ses klare elementer af school effectiveness-tankegangen i debatten om fx sammenligning af PISA-resultater og i forslaget om offentliggørelse af karakterer, der er søgt renset for "sociale faktorer". Ligesom tankegangen i et vist omfang kan genfindes i diskus-

⁹³ Se Plauborg m.fl. (2010, 40-60), der skelner mellem: classroom management, school effectiveness og teacher effectiveness. *Classroom management*-traditionen er udviklet helt tilbage fra starten af 1900-tallet og baseret på en behavioristisk tradition. Traditionen undersøger de adfærdsmæssige konsekvenser af forskellige belønninger og straffe, hvilket påviser, at belønning er mere effektiv til at skabe læring end straf. *School effectiveness*-forskningen udvikles fra 1970'erne og undersøger, hvilke faktorer der (på skoleniveau) har betydning for elevernes læringsudbytte via data om elevens faglige testresultater. Endelig er *teacher effectiveness*-traditionen en videreudvikling heraf, som fokuserer på resultaterne fra de enkelte læreres klasser fremfor på skoleniveau.

sionen om, hvordan skolerne løser deres opgave med at bryde den negative sociale arv” (DLF 2005b, 20).

DLF’s kritik af school effectiveness handler om, at undervisning og læring er mere komplekst og kontekstafhængigt, end programmet lægger op til. Derfor fremhæver DLF, at det er ’mere effektivt’ at satse forsknings- og læreruddannelsesressurser på at professionalisere lærerne end på at udvikle ’best practice’-koncepter. Herved kobler DLF sig igen til effektiviseringsdagsordenen i deres argumentation, men forsøger, ligesom det bliver vist ift. evalueringsdiskursen, at bruge effektivisering som argument for, at det er den lærerprofessionelle refleksion, der skal udvikles – ikke ’koncepter til instruktion’. Endvidere skal eksemplerne belyse, hvordan DLF knytter an til OECD-produceret viden, uden at de er enige med de forvaltningspolitiske aktører.

I en anden rapport fra samme år laver DLF en distinktion mellem evidensregimets fokus på ’best practice’ som vejen til kvalitet i undervisningen og en styrkelse af lærernes faglige kvalifikationer. Dette ved at fremhæve: *”Uddannelse og efteruddannelse samt øvrige muligheder for faglig refleksion og fordybelse er afgørende forudsætninger for et højt fagligt niveau” (DLF 2005a 8, se også DLF 2004, 5, for tilsvarende argument).*

Endvidere italesættes det konsekvent, at lærernes autonomi er under pres. Fx skriver de: *”Centralt er lovgivningen om folkeskolen blevet ændret, så der nu både er slutmål og trinmål for undervisningen. Tiltag, der ligesom litteraturkanonen måske mere formelt end reelt begrænser det lokale ansvar for elevernes undervisning. Men med de obligatoriske nationale test af undervisningen i bestemte fag og på bestemte klassetrin sker der en mere reel indgriben i den enkelte skoles ansvar for undervisningen. Tiltagene fra politisk side undergraver lærernes professionelle autoritet.” (DLF 2005b, 21).*

Oplevelsen af, at den professionelle autoritet og autonomi er under pres begrundes endvidere således: *”Det er således symptomatisk, at undervisningsminister Bertel Haarder i august 2005 nedsatte et ekspertpanel, som skulle komme med anbefaling til læseundervisningen uden, at en eneste praktiserende lærer, læsekonsulent eller repræsentant for disse var inviteret med. Denne reelle undergravning står i skærende kontrast til anbefalingerne fra OECD’s review af grundskolen fra maj 2004, hvor lærernes professionelle faglighed fremhæves som helt afgørende ... Der ses tværtimod en stigende tendens til, at løsningsforslag på folkeskolens udfordringer søges uden for skolens egen praksis” (Ibid., 21).* Dette citat er fremhævet, fordi det viser en anden vigtig dimension i det vi-

densregime, som de professionelle skal forholde sig. Et regime, hvor det i stigende grad opleves, at det ikke er de professionelle selv, men derimod 'udefrakommende', der gøres til eksperter.

I 2012 sker der et skifte i DLF's måde at forholde sig til evidens på, eller måske rettere i forhold til 'viden om, hvad der virker'. Dette ved at denne vidensform, frem for at blive anset som noget, der fratager lærerne autonomi, nu gøres til et moment i DLF's diskurs, der har autonomi som nodalpunkt.

Således beskriver de i bilaget⁹⁴ til deres skolepolitiske indspil at: *"Bestræbelserne på at skabe den bedst mulige folkeskole understøttes af international forskning"* (DLF 2012a, 4). Efterfølgende kobles 'international forskning' til 'nødvendigheden' af at udvikle undervisningen. Herved accepteres 'optimering' som udgangspunkt for diskussionen. Med det udgangspunkt henviser de til OECD, John Hatties metaanalyser og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, som alle konkluderer, at den mest afgørende enkeltfaktor for elevernes læringsudbytte er lærerens kvalifikationer. I forlængelse heraf fremhæves det, at de vigtigste lærerkvalifikationer er relationskompetence, klasserumsledelse samt faglig og fagdidaktisk kompetence (DLF 2012a, 5-9, Se også DLF 2012b, 4; DLF 2012c⁹⁵; DLF 2013c, 14). Kompetencer, der alle kan opfattes som reflektive kompetencer, men som begrundes med, at forskningen viser, 'at disse virker' i forhold til at optimere elevernes læring.

Frem for at gøre evidensbaseret viden til noget, man kæmper imod, vendes perspektivet, og evidensbaseret viden bliver gjort til en aktiv del af en politisk strategi, idet DLF argumenterer for, at *"... alle [politiske] forslag, der bliver drøftet, skal udsættes for en simpel lakmusprøve: Hvad er det forskningsmæssige belæg for, at forslaget vil fremme de tre mål [i skolereformen]? Hvis der ikke er et solidt vidensgrundlag om*

⁹⁴ Bilaget er en faglig uddybning af deres argumenter og referencer.

⁹⁵ Publikationen er en forskningsoversigt, som DLF præsenterer således: *"Denne oversigt er udarbejdet som et led i arbejdet med at sætte fokus på skoleforskningens klare budskaber om lærerprofessionens betydning for kvaliteten i skolen. Oversigten giver et overblik over, hvad nogle centrale forskningsresultater siger om lærerprofessionens betydning. Oversigten er tænkt som et baggrundsmateriale til kredse og hovedstyrelse. Kredse og hovedstyrelse kan vælge det ud, som kan være relevant i den konkrete og lokale sammenhæng. Oversigten er ikke udtømmende"* (DLF 2012c, 1).

et forslags effekt, bør denne viden skaffes, inden forslaget omsættes til et rammevilkår for hele folkeskolen. Folkeskolens udvikling skal bygge på solid viden og ikke på tilfældige ideer og fornemmelser” (DLF 2013c, 6).

Herved sker der et strategiskifte hos DLF, som nu underbygger deres argumenter med videnskabelig evidens (for eksempel med, at der er evidens for, at lærernes autonomi gavner læringen). Det er altså ikke ’ny viden’, der giver DLF et nyt syn på lærernes faglighed, men den ’nye viden’, der understøtter DLF’s grundargumenter, som de har fremført gennem hele perioden.

BUPL betragter omkring årtusindeskiftet relevant viden med udgangspunkt i et markant andet videnssyn end det, som former evidensregimet. Et perspektiv, som ikke mindst udvikles, fordi BUPL har arbejdet aktivt med (og finansieret) en forskningspolitisk strategi, hvor der er tildelt ’væsentlige økonomiske bidrag’ til forskningsprojekter om pædagogernes arbejdsforhold. En strategi, som kan være en konsekvens af, at pædagoger, ifølge Hjort, traditionelt har kæmpet med *”manglende samfundsmæssig anerkendelse og bl.a. havde vanskeligheder med at (få retten til at) definere, hvori dens særlige vidensbasering består”* (Hjort 2005, 96).

Et eksempel på, hvordan BUPL arbejder med viden, fremkommer i deres projekt ’Udvikling af lederfagligheden’. Forfatterne til rapporten indleder med følgende citat: *”Vi er naturligvis klar over, at en undersøgelse aldrig kan afdække entydige sandheder om det, som undersøges”*. (BUPL 2001a, 6). I stedet er formålet at indfange de kvalitative aspekter af ledernes refleksioner, deres beskrivelser af eget arbejde og udfordringer samt forskellige måder at arbejde med lederidentiteten på.

Perspektivet på vidensproduktion som noget, der skal give indsigt i komplekse, relationelle og udviklende processer, fremkommer i flere af BUPL’s forskningspublikationer (se fx BUPL 2001b; 2001c; 2002; 2004). Endvidere er den BUPL-initierede og -finansierede forskning kendetegnet ved, at der flere steder tages udgangspunkt i et eksplicit formuleret børneperspektiv (2001c; 2002b; 2004), samt at der producerer viden om dilemmaer og udfordringer i den pædagogiske praksis, som ikke kan løses via instrumentelle handleforskrifter, men peger på kompetencen til refleksiv stillingtagen (BUPL 2001a;

BUPL 2004; 2006c; 2006d; samt Satsningsområder for forskning (BUPL 2008c)).

Dette perspektiv på vidensproduktion står stærkt hele vejen gennem perioden. Som eksempel kan fremhæves projektet 'Det gode Samarbejde', som har haft til formål "... at skulle indfange [at] netop samarbejdets tilblivelse og betydning for deltagerne, er en kompleks affære. I lyset af det har målet med undersøgelsen været at indfange de processer, der foregår mellem deltagerne i samarbejdet. Dette er gjort ud fra en forståelse af, at det gode samarbejde ikke blot er der – det gode samarbejde skabes aktivt i et komplekst samspil mellem mange faktorer."⁹⁶ BUPL 2012a, 6). Endvidere kan det fremhæves, at oprettelsen af Center for Daginstitutionsforskning i 2015 (der er delvist finansieret af BUPL) kan anses som et centralt initiativ, der understøtter udviklingen af viden på et andet vidensfundament end 'den evidensbaserede forskning'⁹⁷.

DLF og BUPL kobler sig også i fællesskab til dagsordenen om, at den professionelle praksis skal bruge viden som grundlag for at udvikle kvaliteten. Således skriver de:

"KL, Danmarks Lærerforening, BUPL, Børne- og Kulturbeforeningen, Skolelederne samt Skole og Samfund har gennem det seneste halve år drøftet, hvordan forskning kan bidrage med positiv støtte til folkeskolens almenundervisning. Opfordringen ved skolestart 2009 er: Udnyt forskning om børn og unges læring i folkeskolen!" (DLF m.fl. 2009, 1)

Det afgørende spørgsmål er, hvilken forskning der skal inddrages i kvalitetsudviklingen af det professionelle arbejde og beslutningsgrundlaget for såvel ledere som politikere (Ibid., 1). Derfor er det interessant – i relation til evidensdiskursens generelle udbredelse i 2009 – at evidens ikke nævnes i publikationen, som i stedet taler om forskning i: 'Fællesskabers betydning for læring; Lærings betydning for unges selvværd; og Familieklutrens betydning for læring' (Ibid. 2-8). Der lægges altså tematisk op til forskning i kulturelle og

⁹⁶ Herved skabes et fundamentalt anderledes blik på skabelsen af viden om samarbejde end med evidensdiskursens tilgang, jf. Calmar Andersen m.fl. 2014.

⁹⁷ For en præsentation af centret, se: <https://www.ruc.dk/en/research/search-research-centers/cedif/om-centeret/>, set 1. november 2015.

identitetsmæssige forståelser af unges udviklings- og læreprocesser. På den baggrund vil aktørerne arbejde for *"at undervisningen organiseres, så eleverne lærer at deltage, bidrage og øve indflydelse i fællesskaber (rundtredspædagogik)"* (Ibid., 3). Dette er en anderledes kobling til forskningsresultater end evidensdiskursens fokus på at udvikle færdige læringskoncepter, der 'proaktivt' kan prædefinere læringsoutput af en given metode. Det er endvidere interessant, at de vil arbejde for at *"... iværksætte mere praksis- og aktionsforskning"* (DLF m.fl. 2009, 3). I publikationen sættes praksisforskning herefter i relation til det at skabe refleksion over praksis.

Diskussionen af, hvordan man skal koble forskning til skolernes professionelle praksis, fortsætter i de efterfølgende år. Blandt andet fordi: *"Mængden af viden om undervisning, pædagogik og relaterede fag vokser. Det stiller større krav til lærerne, når de skal anvende, vurdere og forholde sig kritisk til den nyeste forskning både inden for de enkelte fag og inden for det pædagogiske område. Vi ved, at lærerens fagdidaktiske kompetencer sammen med klasserumsledelse og relationskompetencer er afgørende for elevernes udbytte af undervisningen. Hvis lærerne skal være optimalt rustet til at løse den komplekse opgave, som undervisningen er, kræver det fagdidaktiske kompetencer på "linjefagsniveau" (DLF m.fl. 2011, 6).*

Derfor foreslår parterne en efteruddannelsesindsats, der skal kombineres med et øget fokus på, at skolerne anvender lærere med linjefag (Ibid., 6). Det interessante heri er, at professionernes svar på en øget produktion af viden er en styrket efteruddannelse, som skal give mulighed for at tilegne sig den nye viden.

Professionalisme via refleksion

Som beskrevet er et af de centrale omdrejningspunkter for **DLF** at sikre lærernes metodefrihed, så den ikke bliver tilsidesat på grund af vidensproduktion, der finder sted uden for skolen. Således skriver de: *"Læreren skal vise sin personlighed og bruge sin metodefrihed professionelt i undervisningen. Kun på den måde sikres det, at folkeskolen kommer til at præsentere den mangfoldighed, der er et afgørende element for elevernes dannelse"* (DLF 2000, 11).

DLF italesætter således et perspektiv på viden, hvor den individuelle refleksion og rekontekstualisering står centralt. Rekontekstualisering præsenteres af Bayer, M. og Brinkjær (2003) som evnen til at tage viden (teoretisk eller praktisk) fra én sammenhæng (fx uddannelse eller 'lærebøger') og kunne gøre denne relevant i andre sammenhænge ved at transformere den, så den giver mening i den nye kontekst. Et perspektiv, som også har betydning for forningens professionsideal, hvor der står, at *"læreren skal reflektere over og aktivt udvikle sin praksis ... [samt] indgå ligeværdigt og loyalt i samarbejde med kolleger og påtage sig medansvar for fælles faglig og pædagogisk refleksion og udvikling"* (DLF 2004, 9). Samme perspektiv fremhæves flere gange efterfølgende, for eksempel året efter: *"Inden for de fastlagte mål og rammer har den professionelle lærer såvel ret som pligt til at vælge indhold og metode i undervisningen"* (DLF 2005a, 7).

På den baggrund argumenterer DLF for, at den voksende vidensmængde *"... stiller større krav til lærerne, når de skal anvende, vurdere og forholde sig kritisk til den nyeste forskning både inden for de enkelte fag og inden for det pædagogiske område. Lærerne skal kunne analysere forsknings- og udviklingsarbejder med henblik på at bruge relevante resultater i egen undervisning ... Det er derfor nødvendigt at etablere et kvalificeret forsøg med en længere læreruddannelse. En læreruddannelse med forskningsmæssig tilgang giver lærerne mulighed for at reflektere over egen praksis og holde sin praksis op imod eksisterende forskning og viden. Det højere vidensniveau vil desuden give uddannelsen en større anseelse i omverdenens øjne og dermed give læreren større autoritet"* (DLF 2010, 9).

Det er interessant, at DLF her taler om, at lærerne skal have mulighed for at tage kritisk stilling til ny forskning. Dette kan igen læses som en afvisning af evidensregimets fokus på udvikling af 'instrumentel viden', for i stedet at søge en kobling til viden og forskning, der er baseret på den professionelles individuelle stillingtagen. Det er dog interessant, at DLF i samme publikation kobler sig til den 'evidensbaserede forskning' som argument for, at Danmark bør satse mere på efteruddannelse af lærerne. Det formulerer de således: *"Det er dokumenteret, at efteruddannelse er den billigste investering i at skabe gode resultater i skolen. Alligevel viser bl.a. OECD's TALIS-undersøgelse, at rammerne omkring danske læreres udviklingsmuligheder ikke er tilfredsstillende. Kun lærerne i Tyrkiet og Slovakiet har mindre efteruddannelse end danske lærere"* (DLF 2010, 10).

Det er spændende at lægge mærke til, at DLF her taler ind i cost effectiveness-dagsordenen ud fra argumentet om, at efteruddannelse er 'billigste inve-

stering i at skabe gode resultater'. Et argument, der går igen i 2013, hvor DLF bakker op om regeringens ønske om fuld kompetencedækning af linjefagsuddannede (DLF 2013c, 30).

Fokusering på viden som grundlag for at udvikle refleksion knytter an til selve grundforståelsen af den pædagogiske professionalisme. Således fremhæver **BUPL**, at: *"Det er væsentligt at påpege, at det for mere eller mindre systematiske vidensstrukturer gælder, at de ikke omsættes direkte i pædagogisk praksis. Der foregår en rekontekstualisering (Bernstein 2001), hvilket vil sige, at de ressourcer og faktorer, der er etableret og udviklet i én social sammenhæng omplaceres og transformeres i pædagogisk praksis ... Hvis pædagogiske institutioner ikke rekontekstualiserer noget, er der ikke tale om en pædagogisk institution"* (BUPL 2006c, 8-9).

Endvidere laver BUPL en distinktion til lærerprofessionen, fordi denne trækker på et andet vidensfundament: *"I folkeskolen findes skolefag, der indholdsmæssigt i vid udstrækning er pædagogiske modifikationer af videnskabs- og lærerseminariefag. Derfor er lærerprofessionalismen i et vist omfang relateret til den faglighed, de forskellige skolefag repræsenterer. I pædagogiske institutioner trækkes der også direkte og indirekte på fagområder udenfor institutionerne, men disse områder kan ikke i større omfang direkte relateres til forskellige videnskabsfag. Desuden indgår en lang række aktiviteter, der mere er inspireret af håndværksmæssige og kunstneriske områder. Kun få indenfor det pædagogiske arbejdsområde vil i dag hævde, at praktisk udøvelse af pædagogfaget ligger direkte i forlængelse af forskellige former for systematisk, abstrakt og hierarkisk organiseret viden"* (BUPL 2006c, 9).

Herved pointeres to vigtige ting. For det første at 'rekontekstualisering' er en forudsætning for pædagogisk professionalisme. Rekontekstualisering, forstået som de professionelles aktive arbejde med at oversætte udefrakommende ideer, krav eller koncepter til aktive handlinger, bygger jo på en afvisning af, at 'instruktion' er relevant. Derimod er det netop refleksionskompetencen, der gør de professionelle i stand til at kunne lave en rekontekstualisering. For det andet kan dekoblingen mellem 'relevant pædagogisk viden' og 'forskellige former for systematisk, abstrakt og hierarkisk viden', læses som et argument for, at evidensbaseret viden ikke fanger den håndværksmæssige og kunstneriske kompetence, som pædagogfagligheden kræver.

Opsamling

Afsnittet har vist, hvordan både DLF og BUPL knytter an til vigtigheden i at arbejde med evaluering og dokumentation, og at de i fællesskab forsøger at udvikle et koncept til evaluering, som dels kan understøtte den professionelle frihed, refleksion og beslutningskompetence, dels gør de professionelle til relevante vidensproducenter.

DLF kobler sig derudover til evalueringsdebatten gennem et konsekvent blik på at bibeholde lærernes autonomi, som de gør til et nodalpunkt i deres diskurs. En diskurs, der skaber antagonistiske beskrivelser af forholdet mellem centrale beslutninger og decentrale beslutninger. BUPL har en anden strategi. De afviser internationale undersøgelser som relevante og finder viden om rangeringer uinteressant. Men de anerkender, at evaluering og dokumentation kan være med til at udvikle deres professionalisme, hvis disse kobles til en pædagogisk refleksion, som hos BUPL gøres til nodalpunkt.

I forhold til evidensdagsordenen knytter DLF an til OECD-produceret viden, mens BUPL ikke gør. Der er imidlertid parallelitet i deres fokus på, at evidens ikke har tilstrækkeligt blik for kontekst og kompleksitet. Man kan dog se, at dette argument vinder frem ad forskellige veje. Hos DLF kobles der til de samme vidensproducenter, som UVM og KL forholder sig til, men deres forskning bruges til at pege på andre konsekvenser. En tilgang, som i slutningen af perioden fører til, at DLF efterspørger evidensbaseret politik, fordi denne argumentation peger på behovet for professionel autonomi. BUPL derimod forholder sig ikke så meget til OECD, men har valgt en strategi, hvor de selv aktivt støtter en forskning, som står i kontrast til evidensparadigmet ved at være kompleks, relationelt og processuelt orienteret.

På den baggrund peger både DLF og BUPL på behovet for at understøtte de professionelle evne til refleksion – frem for koncepter til instruktion.

Delkonklusion

Kapitlet har vist, hvordan UVM og KL skaber en 'nødvendighed' for, at der arbejdes med evaluering og dokumentation. Dette, fordi skabelsen af en evalueringskultur anses som en metode til at arbejde 'systematisk' henimod folkeskolens formål (formel læring), samtidig med at det er en metode til at producere viden om dette arbejde.

Deres strategi tager udgangspunkt i en binær konstruktion af 'ny' og 'gammel'. *På den ene side* står det moderne og positive, som forbinder 'systematisk evaluering – fastholdelse af hukommelse – udveksling af viden om faglige spørgsmål – tydelig folkeskole – vilje og ansvarlighed – sprogliggørelse – nye ideer – evaluering og evalueringskultur – bevidste valg – værdier'. *På den anden side* skabes forståelse af det gammeldags og umoderne via forbindelsen 'viden er baseret på, hvad man 'synes' – ingen fastholdelse af viden/hukommelse – ingen udveksling af viden – ingen systematik – ingen vilje til forandring – ladden stå til – vaner – ubevidst adfærd – tavs viden – stilstand – tradition'.

Endvidere er de med til at overtage evidensbevægelsen fra OECD og aktivt iværksætte projekter, som understøtter udviklingen af dette vidensregime. Herved udvikles et bestemt sandhedsregime, som på baggrund af 'evidenshierarkiet' undersøger og (be)viser, 'hvad der virker'. Denne viden bruges blandt andet til at udvikle en række koncepter for 'evidensbaserede undervisningsmetoder'. Dette fører til et krav om, at de professionelle ikke blot skal kunne bruge forskellige læringsmetoder, de skal også kende deres effekter, så de hele tiden kan optimere elevernes læring i de enkelte situationer.

Heroverfor står DLF og BUPL, som begge bidrager til at udvikle diskussionerne om evaluering og dokumentation. Men begge aktører forsøger at gøre disse til et grundlag for at udvikle den professionelle autonomi og refleksion.

DLF benytter en agonistisk strategi, hvor de henviser til PISA-produceret viden som relevant for skolens udvikling. Men DLF skaber samtidig en kamp-linje i forhold til den forvaltningspolitiske evalueringsdiskurs ved at gøre lærernes autonomi til en forudsætning for udvikling, frem for, som hos KL og UVM, at den bliver til et 'gammeldags og personligt anliggende'. En kamp, hvor de forsøger at reformulere 'nødvendighedens politik' til et krav om au-

tonomi og decentral beslutningskompetence frem for centrale koncepter og beslutninger. I denne kamp accepterer DLF OECD som en relevant vidensproducent og ender med et krav om 'evidensbaseret politik', fordi denne strategi kan underbygge deres krav om, at lærernes autonomi er den 'vigtigste faktor' i skolens udvikling.

Også BUPL anlægger en agonistisk strategi, hvor de tilslutter sig, at evaluering og dokumentation er værdifulde metoder. Men deres strategi forsøger at afvise internationale vidensproducenter og rangeringssystemer som relevante. Derfor er evaluering og dokumentation kun relevant, når den understøtter den professionelle refleksivitet og rekontekstualiseringskompetence. Endvidere iværksætter BUPL en omfattende forskningsstrategi, som dels skal skabe professionsrelevant (og intern) viden, dels skal understøtte pædagogernes faglighed omkring at arbejde relationelt og processuelt.

Samlet peger analysen på, at der ikke opnås decideret hegemoni. Men samtidig viser analysen, hvordan kravet om evaluering accepteres af de fagpolitiske aktører, som over perioden anlægger en stadig mere 'konstruktiv' tilgang til dette tema. Dette ved dels selv at foreslå koncepter for evaluering, dels ved at medvirke til at evaluering langsomt transformeres fra at være et redskab, som de professionelle skal bruge i udviklingen af deres professionelle refleksion, til at være et redskab, der kan producere input til ledelsesbeslutninger.

I forhold til det sandhedsregime, der fremføres af UVM og KL, kan man se, at DLF i løbet af perioden ændrer strategi fra at være modstander til at være fortaler for 'evidensbaseret politik'. Set i forhold til DLF opnår det evidensbaserede sandhedsregime altså hegemoni. Men hegemoniet er ikke fuldent, idet BUPL vedholder en strategi om at være medfinansierende for udviklingen af viden, der produceres på andre vilkår.

Replik II: Tillid som alternativ

Tematikken om udviklingen af et nyt sandhedsregime er for mig interessant, fordi den ikke blot kan diagnosticeres på skoleområdet, men gør sig gældende for mange velfærdsprofessioner. Derfor har det været en motivationsfaktor at beskrive helt konkret, hvordan der er blevet indført en styringstænkning som dekobler (traditionelle) professionelle logikker, værdier og kvalitetsopfattelser.

Denne motivation har tidligere ført til, at jeg har arbejdet med tillid som et muligt styringsalternativ. Grundlæggende definerer jeg tillidsbaseret ledelse som: *"En besluttet risiko mod forventet merværdi"* (Thygesen & Kampmann, N. 2013, 42). Denne definition er et forsøg på at skabe en mulighed for at tale ind i en forvaltningslogik om optimering, samtidig med at den er et bud på, hvordan man kan skabe plads til – eller respekt for – de faglige skøn.

Derfor har definitionen to elementer. *For det første* er der tale om en 'besluttet risiko', som består i at give slip på den 'tryghed', som det kan give et politisk niveau at have politiske strategier og 'evidensbaserede metoder' som skabeloner for, hvordan man vil have de professionelle til at handle. Hvis man tror på, at det professionelle arbejde i moderne velfærdsorganisationer er karakteriseret ved en stigende grad af kompleksitet, bliver man nødt til at skabe handlerum for at kunne forholde sig til den kompleksitet, som bryder med prædefinerede politikker. Derfor byder tillid sig til som en beslutning om ikke at ville styre via evalueringer eller 'evidensbaserede metoder', men via tillid til – og udvikling af – den professionelle dømmekraft. For at tilskynde til at løbe denne 'risiko'⁹⁸, handler *andet led* af definitionen om den 'forventede merværdi', som består i tre elementer: styrkelsen af sociale kapital, minimering af transaktionsomkostninger og mulighed for en højere grad af fleksibilitet (for en uddybning af argumentet, se Thygesen & Kampmann, N. 2013, kap. 2).

⁹⁸ Her er tale om risiko forstået ud fra et politisk perspektiv, hvor formelle politikker giver tryghed, ved at det politiske niveau kan fralægge sig ansvar for sager, der 'går galt', hvis man kan henvise til udformede politikker, som ikke er blevet fulgt af de professionelle.

For mig handler et tillidsperspektiv på styringsdiskussioner dog ikke bare om et valg mellem tillid eller kontrol⁹⁹ (via fx 'evidensbaseret politik'). I stedet kan man anlægge et perspektiv der undersøger, *hvad* der vises tillid *til*. Til det formål har jeg (Kampmann, N. 2011) konstrueret en begrebslig distinktion mellem tillid til personer (de professionelle) og til styringsteknologier.

Forståelsen af man kan udvise tillid til styringsteknologier, baseres på at disse indføres ud fra argumenter om, at de vil sikre et bestemt resultat (via 'viden om hvad der virker'). Men når styringsteknologier indføres er det et vilkår at der er tillid til at de vil udvælge de sociale fakta som er relevante. Én af pointerne med teknologierne er, at de skaber mulighed for repræsentation, via en selektion af information. Fx kan evalueringsresultater opsummeres og transportereres til nye kontekster, hvor de kan 'repræsentere' en særlig måde at arbejde på eller særlige effekter af det professionelle arbejde. Problemet er bare, at disse systemer risikerer at skabe fiktion, hvorfor teknologier aldrig eliminere den risiko, som er koblet til at forlade sig på tillid. Der er utallige eksempler på, hvordan professionelle vælger at indrapportere bestemte ting og undlade andre, fordi det er nemmest eller opfattes som mest meningsfuldt. Endvidere medfører fx kravet om at de professionelle skal dokumentere 'effekten' af deres indsats via styringsteknologiers selektion af bestemte sociale fakta, at det bliver mere attraktivt at (registrere) arbejde med elever der giver en høj effektivitet. Men spørgsmålet er om det skaber en velegnet repræsentation af de professionelles arbejde med kvalitet?

På den baggrund mener jeg, at det er et åbent spørgsmål, hvor vi som samfund ønsker at placere vores (politisk bestemte) tillid, og hvordan vi skaber 'teknologier', der kan skabe synlighed omkring at gøre det, som er 'rigtigt', frem for det, som 'kan måles'.

⁹⁹ Hvilket ellers er en helt klassisk dikotomi i litteraturen om tillidsbaseret ledelse. Se fx Jagds (2009) reviewartikel af tillidslitteraturen.

Kapitel 9 – Organisering og samarbejde

Dette kapitel vil analysere, hvordan det professionelle arbejde ønskes organiseret, samt hvordan ideen om samarbejde er blevet begrundet. Dette for at vise, hvordan samarbejdsdiskussionerne er en del af en større reorganisering af det professionelle arbejde. Spørgsmålene om organisering og samarbejde er væsentlige at belyse, fordi de er centrale for de professionelle professionsbetingelser. Tematikken handler i sin grundform om, hvilke faggrupper (eller professioner) der på baggrund af særlige uddannelser opnår adgang til (eller ligefrem monopol på) særlige erhvervsområder. Derfor handler organiseringsdimensionen om at undersøge, hvem og hvordan der gives 'autorisation' til at arbejde i folkeskolen.

Kapitlet vil starte med at vise, hvordan KL og UVM sideløbende med udviklingen af 'den samfundsøkonomiske diskurs' og evidensorienteringen konstruerer nye ideer om den 'gode organisering af skolen'. Disse forestillinger artikuleres via dikotomien 'ny/gammel', hvor det nye (positive) er karakteriseret ved at være fleksibelt, mens det gamle (negative) er karakteriseret ved ufleksible strukturer. Det specificeres imidlertid ikke, *hvordan* det nye skal være – bare det bidrager til at skabe læring, kan det være 'anderledes' på mange måder. Som en del af forandringsfokuseringen fremkommer et krav om samarbejde mellem lærere og pædagoger. Samarbejdsdiskursen skaber et professionsideal om, at de professionelle på samme tid skal være specialister og generalister på en intensiveret og forandret måde.

Herefter viser kapitlet, hvordan BUPL og DLF forholder sig til samarbejdsdiskussionerne. Dette ved, at de langsomt tager samarbejdsdiskursen til sig, mens de artikulerer behovet for samarbejde gennem et krav om selvstændighed og opretholdelse af professionsforskelle. På den baggrund sporer analysen, hvordan det først er i slutningen af perioden, at de fagpolitiske aktører knytter an til diskussionen omkring fleksibilitet. Et tema, som de kobler sig positivt til, fordi de gensidigt opfatter det som en mulighed for at skabe en fordelagtig positionering i forhold til den anden profession.

UVM & KL: Kampen for at ophæve distinktioner

Afsnittet vil *for det første* beskrive fremvæksten af et ideal om, at 'forandring er godt'. Dette vil blive gjort ved at vise, hvordan der allerede i starten af 00'erne er en stærk tro på, at folkeskolen skal organiseres på 'nye måder'. *For det andet* viser analysen en problematisering af, at skolen (og særligt de professionelle) har været for lukkede omkring egen organisation og faglighed. Denne problematisering fører til et fokus på helhedstænkning og 'sammenhængende børnepolitikker'. *For det tredje* beskrives det, hvordan samarbejde mellem lærere og pædagoger byder sig til som en løsning. Kapitlet vil vise, hvordan samarbejdsdiskursen udgøres af to strømninger: dels en bevægelse, der er orienteret mod at åbne skolen mod andre organisationer ved at samarbejde på tværs af organisationsgrænser, dels en strømning mod at bringe flere fagligheder i spil internt i skolens opgaveløsning. Med regeringsskiftet i 2011 kan man konstatere, at de to spor mødes i en institutionalisering af krav om samarbejde *både* internt i og på tværs af skolerne og deres omverden. Med udgangspunkt i dette dobbelte krav *afsluttes* afsnittet med at analysere, hvordan kravet om samarbejde bliver en del af en strategi, der søger at opløse forestillingen om, at specialisering sker gennem faglige fællesskaber. I stedet skal specialisering være en individuel opgave.

Fleksibilitet og forandring som organiseringsideal

I starten af årtusindet udgiver UVM en rapport om, hvordan man forestiller sig, folkeskolen ser ud ti år efter. Rapporten er interessant, fordi den 'leger' med, hvordan man gerne vil have, at skolen skal indrettes. En af de grundlæggende tanker, der går igen, er forestillingen om fleksibilitet. Således skal fremtidens skole "... bryde med klasseopdelinger, [hvilket] kræver en ny struktur. Derfor organiseres fremtidens skole med teams på 8-10 lærere og pædagoger som samarbejder om 120 børn. Denne gruppestørrelse sikrer at der kan være mange forskellige kompetencer i spil" (UVM 2000a, 16). Forestillingen om den fleksible skole som en institution, der formår at tænke organisering på nye og innovative måder, er en forestilling, som løbende fra 2000 frem til i dag tager til, hvilket også er beskrevet i flere analyser af den offentlige organisering (Andersen, N. 2008a; 2012; Andersen, N. & Pors 2014).

Det er ikke blot på retorisk niveau, man kan spore en argumentation om at 'gøre tingene anderledes'. Der igangsættes også en række initiativer og forsøgsordninger, der alle er kendetegnet ved at udfordre den vante skolestruktur og organisering.

Ét eksempel er, at **Undervisningsministeriet** i 2003 indfører et skifte i måden, undervisningstimerne opgøres på. Inden 2003 var de forskellige fag normeret til et vist antal ugentlige undervisningslektioner á 45 min. varighed, i 40 uger pr. år (200 skoledage). Fra august 2003 ændres dette til, at minimumstimerne opgøres som klokketimer på årsbasis (UVM 2002). Denne ændring skyldtes at *"... partierne bag fornyelsen af folkeskoleloven i 2002 mente, at det var nødvendigt at indføre en mere fleksibel time-, uge- og årsplanlægning, for at folkeskolens undervisning kunne tilpasses den enkelte elevs forudsætninger og interesser"* (UVM 2006a, 2).

Ét andet eksempel er 'rullende skolestart', der igangsættes med folkeskoleforliget i 2002 for at muliggøre fleksible holddannelser i indskolingsklasserne, så der bedre kan tages hensyn til det enkelte barns modenhed og skoleparathed (UVM 2002, 4). Projektet indføres i forlængelse af programmet 'En skole i Bevægelse', som har til formål at udfordre den traditionelle skolestruktur (AKF 2001), og som var det projekt, som Kommunen blev en del af (jf. beskrivelserne i *Kapitel 2 – Forundersøgelse*). Begge projekter evalueres i 2007. Her kan man konstatere, at der skabes kobling mellem den samfundsøkonomiske diskurs' fokus på optimering og skolens organisering. UVM's evalueringspanel skriver:

"... fagligheden øges ved den rullende skolestart med kombinationen af aldersopdelte og niveaupdelte grupper. Det kan skyldes, at børnene her udfordres lige der, hvor de er fagligt. Det kan også skyldes, at konkurrencemotivet bliver større i skolen. De små vil ikke stå tilbage for dem, der er lidt større. Det giver en stor indirekte motivation for fx at lære at læse. Med faglige rollemodeller blandt de ældre børn bliver de faglige mål konkret synlige for de yngre børn" (UVM 2007, 7).

Ideen om den fleksible skole kobles på denne måde til ideen om optimering og konkurrence, således at der skabes øget faglighed. Konkurrence tales frem som didaktisk middel til 'at gøre det endnu bedre'.

Også **KL** knytter fra starten af 00'erne an til ideen om at gentænke, hvordan man skal organisere folkeskolen. Således pointerer de at: ”*Der er ikke mange, der betvivler, at det bliver teknologien, der for alvor bliver i stand til at gøre op med 1-tallerens tyranni (1 klasse, 1 lærer, 1 fag, 1 time osv.)*” (KL 2002, 7¹⁰⁰). KL kobler således den traditionelle organisering baseret på 1 klasse, 1 lærer, 1 fag, 1 time, 1 klasselokale, med tyranni. Denne retoriske figur er igen baseret på en binær distinktion mellem traditionen, der fremskrives negativt (tyranni) over for fleksibilitet, der er udviklingsorienteret og positivt (brud med tyranniet). Som middel til at bryde med ’tyranniet’ stiller KL spørgsmål ved, hvorvidt det altid skal være læreren, der underviser, eller om det også kan være dygtige eller ældre elever (Ibid. 8ff). Derudover stiller de spørgsmål ved, om skolen skal blive bedre til at lave forpligtende samarbejde med eksterne institutioner som fx universiteter (Ibid., 11). Endvidere fremføres behov for undervisningsdifferentiering ved at skabe bedre mulighed for at kunne lave holddannelser, som går på tværs af en traditionel ’klassestruktur’ (et argument, som går igen i KL 2010a, 3). Samlet udfordrer KL altså opfattelsen af grundlæggende kategorier som ’hvad er en lærer?’, ’hvad er grænserne for skolens organisation?’ og ’hvad er enheden af en undervisningsgruppe?’ (se også Juelskjær m.fl. 2011, for samme konklusion).

Tanken om at udfordre de klassiske enheder, ser man endvidere udfoldet i skolereformen, hvor fx den såkaldte ’understøttende undervisning’ er en hybrid mellem undervisning og SFO-tid. I **SRSF-regeringens** udspil til forhandlingerne om skolereformen, blev aktivitetstimerne (som i reformen blev ændret til ’understøttende undervisning’) introduceret således: ”*Aktivitetstimer med lærere og pædagoger skal give en mere afvekslende og spændende skoledag. Aktivitetstimerne skal bruges til at understøtte de faglige undervisningstimer bedst muligt og til leg, bevægelse og lektiehjælp*” (UVM 2012b, 13). Aktivitetstimer skaber et brud med den traditionelle distinktion mellem ’undervisning’ og ’fritid’, ved at kombinere ’undervisning, leg, bevægelse og lektiehjælp’.

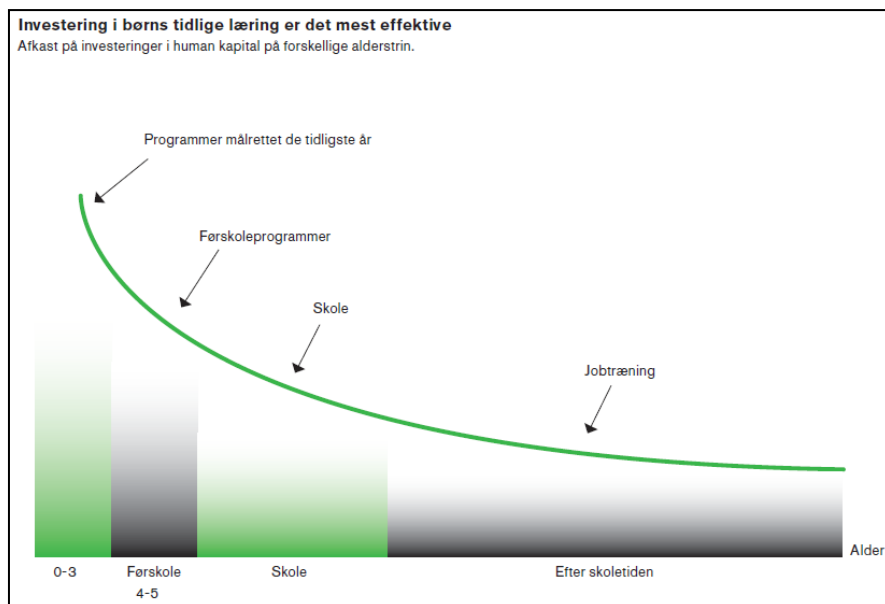
¹⁰⁰ Se også Pors (2013, 124), der viser, hvordan konstruktionen af ’1-tallerens tyranni’ genartikuleres intensivt af KL. Pors’ arkiv er forskelligt fra denne afhandlings, ved at det udgøres af KL’s fagblad ’Danske kommuner’, inden for hvilket konstruktionen altså artikuleres flere steder. Der er altså ikke tale om en ’tilfældig’ metafor, men om en ’ønsket’ strategi, som KL artikulerer i mange sammenhænge og på mange platforme.

Ligeledes ser man også, at den skarpe distinktion mellem frikvarter og undervisning søges opløst til fordel for en fleksibel planlægning af dagen. Hvis eleverne er i 'flow', skal de ikke forstyrres af et frikvarter, bare fordi klokken er blevet noget bestemt. Når man på den måde søger at ophæve traditionelle distinktioner til fordel for en fleksibel organisering af skoledagen, så skyldes det at: *"Hele skoledagen er undervisning. Undervisningen skal sikre, at eleverne når de høje faglige ambitioner i Fælles Mål"* (UVM 2013a, 6). Begrundelsen er altså meget tydelig. Hele dagen skal indrettes således, at børnene lærer mest muligt, og dette opnår man bedst ved at skabe en reorganiseret skole, som bryder med traditionelle distinktioner og organiseringsprincipper.

Fælles for både **Undervisningsministeriet og KL** er, at ønsket om at reorganisere folkeskolen eksplicit kobles til 'den samfundsøkonomiske diskurs' og især fokuseringen på at optimere de faglige resultater. Dette sker ved fx at ophæve distinktionerne mellem skole/SFO, mellem undervisning/frikvarter eller mellem skoletid/fritid. I stedet for disse forskelligheder skal elevernes samlede institutionsdag opfattes som *'læringstid'*. Tilsvarende søges også distinktionen mellem undervisningslokale/skolegård, mellem skolerum/SFO-lokaler ophævet, således at de alle betegnes som *'læringsrum'*.

Det er dog ikke skolereformen, der introducerer denne kobling mellem forandring og optimering. I 2006 udgiver regeringens Skolestartsudvalg en rapport, som har til formål at gentænke organiseringen af indskoling som en reorganisering, der eksplicit begrundes med henvisning til Danmarks dårlige internationale testresultater. Endvidere kobler Skolestartsudvalget (2006, 24) sig til viden fra OECD-rapporten *'Starting Strong I'* (2001), der problematiserer, at danske børn starter for sent i skolen. Denne problematisering fremkommer på baggrund af OECD-beregninger, der (på)viser, at især læsefærdigheder trænes bedst, hvis man starter i 5-års-alderen. På den måde skaber rapporten en kobling mellem 'optimeret læring – evidensbaseret viden – forandret organisering – helhedstænkning på tværs af skole og SFO'.

Via den evidensbaserede viden smelter spørgsmålene om, hvordan man optimerer indlæring, og hvordan man 'bør' organisere skolen, sammen i et krav om forandring. Et eksempel er **KL** (2013b), der argumenterer for, at tidlige strukturerede læringsindsatser giver det bedste 'læringsudbytte' for børnene. Dette kommunikeres simpelt og 'enkelt' som vist i figur 4.



Figur 4 - Kopi KL 2013b, 5¹⁰¹

Forandringen knyttes til to begrundelser – den skal have børnenes optimerede læring for øje og dette skal kunne dokumenteres. I debatoplægget 'En ny folkeskole' fra KL bliver de tre elementer – reorganisering, optimeret læring og dokumentation – samlet på følgende måde: ”Sådan kunne en ny skoledag se ud: Skemaet er erstattet af en sammenhængende skoledag. Eleverne har fx moduler, hvor de har mulighed for at fordybe sig fagligt og arbejde sammen med andre om at anvende det, de har lært. Eleverne kan mødes i deres faste fællesskaber (klasser) om morgenen, og inden de går hjem om eftermiddagen ... Folkeskolen skal fastholde stor opmærksomhed på elevernes

¹⁰¹ Se også Taskforce for Fremtidens Dagtilbud (2012, 7), hvor samme figur bruges som argument for at intensivere læringsindsatsen i daginstitutionerne.

faglige resultater. Kontaktlæreren (klasselæreren) er ansvarlig for hyppige samtaler med eleverne om læringsmål og deres faglige indsats og resultater” (KL 2013a, 5).

Herved fremkommer endnu et eksempel på bevægelsen mod at ophæve klassiske distinktioner og strukturer. For faste strukturer som skemaer, klasseopdelinger eller fagopdelte undervisningstimer skal gøres fleksible, så de i højere grad kan målrettes de enkelte elevers ’læring’.

Fordringen om den fleksible skole medfører, at de professionelle skal arbejde med nye ’enheder’. Traditionelt har de professionelle skullet orientere sig mod en dobbelt enhed: klassen og den enkelte (Drejer 2014).

I forhold hertil ændres der ikke på, at eleven vedbliver at være et fokuspunkt. For eksempel skriver KL, hvordan: *”Alle elever skal modtage en målrettet undervisning. Lærerne skal kende hver enkelt elevs udgangspunkt og potentiale for læring”* (KL 2010a, 2). Herved fremhæver de en pointe som de har udtrykt tidligere (KL 2006, 8) og også andet sted samme år (KL 2010b, 10). Der er således ikke tvivl om, at barnet er i centrum, via et fokus på de faglige resultater¹⁰².

Men dobbeltenheden ’elev & klasse’, bliver med fordringen om den reorganiserede skole en dobbelthed ’elev & ’den fleksible gruppe”. Dette betyder, at den professionelle enhed ikke længere kan tages for givet. Den skal til stadighed skabes og genskabes i løbet af skoleåret, i takt med at børnene udvikler sig (tilegner sig læring). Men det betyder også, at børnegruppen, som de professionelle forventes at have indblik i, vokser, fordi man som professionel netop kontinuerligt skal være i stand til at sammensætte grupper, som har samme niveau, således at man kan optimere hele gruppens læring

Diskussionen af, hvordan ’forandrings- og fleksibilitetskrav’ møder folkeskolerne, er også indfanget – og udfoldet – hos Pors (2013, 123ff). Hun beskriver skolernes situation via en metafor om ’den blanke dominobrik’, der kan kobles til alle andre brikker i spillet. For der skabes også krav om, at skolerne

¹⁰² Hvilket er en modsætning til fx 1970’ernes fokus på at myndiggøre det enkelte barn til at være en demokratisk samfundsborger (Herman 2007; Drejer 2014, 116ff).

konstant skal kunne omskabe dem selv, så de hele tiden kan skabe rammer, som 'passer til den enkelte elev'¹⁰³. Herved slår læringsbegrebets dobbelte konstruktion – som noget, der *på den ene side* kan opstå alle steder, *på den anden side* konstrueres som noget, der skal 'befrugtes' af de professionelle – også igennem i organiseringen af skolen. Der skabes et krav om, at skolerne (og de professionelle) kontinuerligt må forholde sig til, om de 'gør det rigtige, eller om de kunne gøre det endnu bedre?' Dette, fordi der ikke længere er nogen 'traditionelle' enheder (klasse, rum, fag, etc.), man som professionel kan tage for givet. Derimod skal alle opdelinger kunne forsvares, begrundes og dokumenteres som 'optimale' (Kampmann, N. 2014).

Helhedsorientering: Samarbejde frem for 'silotænkning'

Ved indgangen til det nye årtusinde fylder det meget i den politiske debat, at der skal skabes bedre helhed i børnenes liv, da det problematiseres, at overgangene mellem forskellige institutionstyper er svære for børnene (BKF 1997, EVA 2002; OECD 2001; UVM 2000a). Eksempelvis skriver **UVM**: "*I børnehaveklassen og 1. klasse er det især tilvænningen til nye regler, rammer og arbejdsformer, der volder problemer. Overgangen fra dagtilbud til børnehaveklasse og fra børnehaveklasse til 1. klasse er tydeligvis ofte svær.*" (UVM 1997, 3). På den baggrund fremhæves det i en tværministeriel rapport året efter: "*Det er således vigtigt at skabe de bedst mulige betingelser for børns overgang fra dagtilbud til skolen, hvilket kan ske ved, at der etableres et samarbejde mellem det afleverende dagtilbud og den børnehaveklasse, som modtager barnet.*" (Socialministeriet & Undervisningsministeriet 1998, 9). Dette citat skal illustrere, hvordan diskussionen omkring skabelsen af 'helhed' kobles til en sideløbende diskussion omkring samarbejde på tværs af institutioner for at afhjælpe overgangsproblematikken.

En tilsvarende problematisering finder man også hos **KL**, der i deres børnepolitik fra 2004 er kritisk omkring håndteringen af mange overgange i børns liv (familie-daginstitution, daginstitution-skole, skole-SFO). KL mener, at det er en udfordring at sikre, at "... *barn og forældre oplever en rød tråd i de kommunale*

¹⁰³ Pors har en for mig interessant diskussion af, hvordan dette omstillingskrav slår igennem i arkitekturen, hvor der fremkommer nye krav til fleksible løsninger. Hun fremhæver Hellerup Skole, som er bygget på baggrund af disse tanker (Pors 2013, 132). Se også Jensen, A. (2009a; 2009b) som fremhæver samme eksempel.

tilbud... [derfor skal barnet] være i fokus, når der skal drages nytte af forskellige fagligheder. Et succesfuldt tværfagligt samarbejde bør nyttiggøre forskelligheden gennem fælles mål, hvor det er hensynet til barnet og ikke retten til "den rigtige" faglighed, der er i centrum." (KL 2004, 8-9).

Problematiseringen af, at der kæmpes om den 'rigtige faglighed', er et af de centrale omdrejningspunkter i de forvaltningspolitiske aktørers fokus på at skabe 'helhedsorienterede løsninger og samarbejde'. I KL's optik er problemet opstået, fordi institutionerne har været 'lukkede om deres egen logik' og alt for entydigt afgrænset via børnenes alder (daginstitution = 0-6 årige, folkeskole = 7-15 år, ungdomsuddannelse = +15 år). I stedet for denne 'sekventielle' opdeling ønskes et fokus på ét sammenhængende uddannelsessystem, hvor fordringen om læring står stærkt hele vejen igennem. Som allerede analyseret ligger dette ønske til grund for ændringen af folkeskolens formålsparagraf i 2006, idet: *"Ændringen af formålsparagraffen i 2006 understreger, at folkeskolen forbereder eleverne til fortsat uddannelse efter folkeskolen. Formålet har hermed fået et perspektiv, der udtrykkeligt rækker ud over folkeskolen som et afsluttet forløb i sin egen ret"* (UVM 2010d, 4). På den baggrund kan man fremhæve, hvordan også den gamle distinktion mellem daginstitution/skole/ungdomsuddannelse søges opløst (eller i hvert fald opblødet) til fordel for et samlet uddannelsessystem.

Ud fra denne logik ønskes det at knytte daginstitution og skole tættere sammen (KL 2002, 9; 2007, 2; 2012, 12)¹⁰⁴. Tilsvarende var kommissoriet til regeringen Skolestartsudvalg: *"... at vurdere hele indskolingsforløbet og komme med anbefalinger til et mere sammenhængende læringsforløb for dagtilbud for børn indtil skolealderen og de første år i skole og fritidsordning"* (Skolestartsudvalget 2006, 1). Skolestartsudvalget argumenterer for, at særligt to parametre udfordrer skabelsen af helhed (via samarbejde). *For det første* er der mangel på dokumentation, som kan overleveres¹⁰⁵, og *for det andet* er der mangel på målrettet læringsarbejde i den

¹⁰⁴ Bevægelsen kan ses som en videreudvikling af 1990'ernes fokusering på 'livslang læring' (Drejler 2014, 144).

¹⁰⁵ Hvilket de bl.a. udtrykker således: *"På trods af de gode viljer er der på grund af organisatoriske og tidsmæssige problemer mange steder et manglende samarbejde mellem børnehave, fritidsordninger og skole. Det er vanskeligt at skabe muligheder for fx gensidige besøg, samordning af pædagogiske læreplaner, udarbejdelse af "barnets spor" i form af dokumentation af erfaringer, kundskaber og færdigheder erhvervet i børnehaven, som formidles til skolen i form af "mapper" eller "kuffertyr". Sådanne initiativer vil imidlertid medvirke til at gøre skolestarten lettere, ikke mindst for børn med behov for en særlig indsats"* (Skolestartsudvalget 2006, 38).

pædagogfaglige indsats (som skal sikre, at de to fagligheder kommer tættere på hinanden). På den baggrund undrer det udvalget, ”... at SFO'en indtil videre har nydt så forholdsvis lille opmærksomhed på nationalpolitisk niveau, når børn i bh.kl.-3.kl. tilbringer så megen tid i SFO'en” (Ibid., 29). Skolestartsudvalgets rapport vinder tilslutning hos KL, der især er positivt indstillede over for mål- og indholdsbeskrivelser i SFO'erne: ”... som et værktøj til at understøtte den pædagogiske indsats og dokumentere tilbuddets værdi i forhold til den samlede skoles virksomhed” (KL 2007, 2).

På trods af problematiseringen af den manglende helhedsindsats, fremhæver Skolestartsudvalget: ”Helhedstænkningen slår igennem i et større perspektiv. Det viser sig i form af bestræbelser i kommunerne på at formulere en sammenhængende børnepolitik og mål for samarbejdet om børnene på tværs af dagtilbud, skoler, SFO, fritidshjem mv. Desuden er der initiativer i gang med henblik på at udvikle pædagogiske rammeplaner for de 0-9 årige, som omfatter alle kommunens dagtilbud, skoler og SFO'er” (Skolestartsudvalgt 2006, 58). Helhedstænkning er altså et fastlåst moment i diskursen om, hvad man vil, selvom man ikke har opnået dette mål. En problematisering, som KL genartikulerer i 2012: ”Indsatsen på børneområdet hænger ikke godt nok sammen. De forskellige love – dagtilbudsloven, folkeskoleloven, serviceloven og sundhedsloven – der beskriver rammerne for det faglige arbejde, er placeret under flere ministre. ... Opdelte lovgivninger gør, at nogle af de fagprofessionelle i kommunerne enten lægger ansvaret fra sig eller arbejder i hver sin retning... De fagprofessionelles opfattelser og forventninger til egen og andres indsats kan derfor resultere i en usammenhængende indsats over for barnet” (KL 2012, 4).

På denne måde gøres også distinktionen mellem forskellige policyområder til et problem, hvilket er et væsentligt element i det fremvoksende New Public Governance-paradigmets problematisering af organiseringen i den offentlige sektor (Torfing m.fl. 2012; Ansel & Gash 2008; Osbourne 2006). I den forbindelse er det interessant at konstatere, hvordan SRSF-regeringen netop redefinerede de traditionelle ministerielle grænser, således at hele daginstituti-

onsområdet blev underlagt Undervisningsministeriet, hvilket er helt i tråd med den logik, som analysen fremskriver¹⁰⁶.

Helhedsorienteringen anlægger et særligt blik på de professionelle. Det problematiseres, at de 'fagprofessionelle' orienterer sig entydigt efter interne logikker, og KL skriver under overskriften "Nedbryd silotænkningen¹⁰⁷", at "... monopolerne [må] nedbrydes, og faglighederne højes. De enkelte fagligheder har brug for en fælles forståelse af betydningen af tidlig indsats og et positivt udviklingsmiljø til gavn for alle børn" (KL 2012, 17).

I publikationen skaber KL igen en binær konstruktion. På den ene side konnoteres: 'Faglige monopoler – lav faglighed – manglende helhedsorientering (og kunne man tilføje: ineffektiv læringsindsats)'. På den anden side forbindes elementerne 'nedbrudte monopoler – øget faglighed – fælles forståelse (af behovet for en tidlig indsats) – positiv udvikling – gode resultater'. På den baggrund indskrives samarbejde på tværs af faggrupper som en forudsætning for en stærkere faglighed.

Endvidere mener KL, at 'silotænkning og -organisering' er årsagen til samarbejdsproblemer: "Erfaringen viser, at den måde, kommunerne og overenskomsterne er indrettet på, påvirker den måde, der tænkes og handles på. Når systemet er organiseret i siloer, er det muligt at undvige ansvar både økonomisk og fagligt. Organisering og overenskomster må ikke bruges som undskyldning for at fralægge sig et fælles ansvar for barnet ... sammen med de faglige organisationer drøfter, hvordan oplevede barrierer i overenskomsterne kan nedbrydes, så de ikke hindrer en fællesfaglig indsats på børneområdet. Der kan være situationer, hvor lærere og pædagoger bruger deres forskellige overenskomster som argument for ikke at ville eller kunne samarbejde med hinanden" (KL 2012, 16-17). Herved forlænges de ovennævnte ækvivalenskæder med elementerne 'gamle overens-

¹⁰⁶ Denne reorganisering som blev 'tilbagerullet', da SF trådte ud af regeringen. Men i min øjne var tilbagerulningen mere et udtryk for, at der skulle findes en ny balance mellem de to tilbageværende regeringspartier, hvor udflytningen af daginstitutionsområdet fra Undervisningsministeriet (med socialdemokratisk minister) til Socialministeriet (med en radikal minister) var en brik i dette puslespil.

¹⁰⁷ Se BKF (1997) for beskrivelse af samme problemstilling 15 år tidligere.

komster – siloer – økonomisk og faglig uansvarlighed'. Heroverfor står 'nye overenskomster – nedbrydning af barrierer – fællesfaglige indsatser'.

Dette peger på en central dimension i organiseringsdiskussionens betydning for professionaliseringsbetingelserne. Nemlig, at specialisering af faglige kulturer anses som negativt, når det betyder, at man bliver lukket omkring egen faglighed/profession. Det, som de forvaltningspolitiske aktører gerne vil fremelske, er derimod en faglighed, som ud fra et helhedssyn (forstået som læringsoptimering gennem hele barnets liv) kan samarbejde med andre fagligheder¹⁰⁸.

Samarbejdet rykkes ind i skolen

Sideløbende med helhedsorienteringen italesættes lærer-pædagog-samarbejde også som en opgave, der skal løses internt i skolen. De initiativer, som igangsættes omkring årtusindeskiftet, har dog typisk karakter af forsøgsordninger, hvilket illustreres gennem to eksempler.

For det første indføres i 1998 en forsøgsparagraf i **Folkeskoleloven**, der giver mulighed for at eksperimentere med samarbejdet mellem læreruddannede og pædagoguddannede. I loven står: ”§ 55. *For at fremme forsøgsvirksomhed og pædagogisk udviklingsarbejde ... kan undervisningsministeren fravige lovens bestemmelser*” (Undervisningsministeriet 1998). De lovbestemmelser, som undervisningsministeren kan fravige, henviser til § 24 (Ibid.), som ellers gør det klart, at man skal have gennemført uddannelsen til lærer for at undervise i folkeskolen. Herved udfordres lærerprofessionens lovfæstede monopol på undervisningsopgaven, omend der kun er tale om 'forsøgsvirksomhed'.

For det andet igangsættes de tidligere omtalte forsøgsprojekter: 'En rullende skolestart' samt 'En skole i bevægelse', der begge har til formål at skabe forsøg med reorganiserede indskolingsforløb, hvor nye måder at danne klasser

¹⁰⁸ Denne tanke ligger til grund for ændringen i uddannelsen til 'professionsbachelor som pædagog' (Undervisningsministeriet 2005), som indeholder et krav om, at der skal være et tværfagligt element i uddannelsen. Endvidere diskuteres det i Undervisningsministeriet (UVM 2006b) at indføre en lovændring vedrørende læreruddannelsen, således at man kan indføre et lignende krav.

på, nye samarbejdsflader mellem lærere og pædagoger og nye undervisningsmetoder prøves af (AKF 2001).

Fælles for forsøgsordningerne er, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger begrundes med, at både lærere og pædagoger har fælles mål i arbejdet med børnene, samtidig med at de 'kan' noget forskelligt (se også KL 2007 for samme pointe), hvilket eksemplificeres illustrativt med følgende citat: *"Pædagogers og læreres kvalifikationer og kompetencer er meget forskellige blandt andet i kraft af uddannelse, vægtningen af faglige discipliner og syn på børn i skolealderen. Et øget samarbejde mellem pædagoger og lærere om undervisningen i indskolingen har gennem de seneste år vist, at børnene får nye muligheder, når de møder voksne, der tilsammen har flere styrker. Læreres og pædagogers forskellige tilgang til samværet med børn kommer til udtryk i nye samværsformer, nye måder at organisere hverdagen på og bedre udnyttelse af de fysiske rammer"* (KL 2004a, 13-14). I forlængelse heraf skriver KL, at et samarbejde mellem lærere og pædagoger åbner muligheder for nye organiseringsmåder – både i forhold til fx heldagsskoler og ved at skabe formelle bånd til daginstitutioner (KL 2007). Således bliver samarbejdsdiskussionen begrundet med en henvisning til fordringen om, at skolerne skal være fleksible og omstillingsparate.

Samarbejdet internt i skolen skaber imidlertid andre udfordringer end den 'silopdelte specialisering', der var udfordringen for helhedstænkningen. Især skabelsen af en ligeværdig relation mellem faggrupperne samt skabelsen af organisatoriske strukturer, der understøtter planlægningen af samarbejdet, er i fokus. Dette ser man hos KL (2007), der flere gange fremhæver, at samarbejdet skal være ligeværdigt, og at man skal arbejde med at formulere mål og indhold for samarbejdet, således at 'spillereglerne' er aftalt og forventningerne afstemt.

Tilsvarende fokus har **Undervisningsministeriets** Skolestartsudvalg, der skriver: *"Lærer og indskolingspædagog arbejder sidestillet og ligeværdigt med skyldig hensyntagen til aktuelle kompetencer. Med det formål at sikre anerkendelse af begge faggruppers kompetencer ... vil [det] være ønskeligt, at team-ansvaret i videst muligt omfang medfører en egentlig samundervisning med tolærerordning. For at opnå sammenhæng i undervisningen i indskolingen, og for at der er tale om et egentligt samarbejde, skal*

indskolingspædagog og lærer samarbejde om og indgå i en fælles undervisning i mindst 1 modul dagligt i benboldsvis den Ny 1. klasse¹⁰⁹ og 2. klasse, og tilsvarende i de efterfølgende klassetrin i indskoling. At arbejde med pædagog-lærerteam betyder, at de nuværende børnehaveklasseledere indgår i samarbejdet som indskolingspædagoger i de Nye 1. klasser, men også som team-medlem kan have timer på de efterfølgende klassetrin. Tilsvarende har læreren et antal timer i den Ny 1. klasse” (Skolestartsudvalget 2006, 47).

Det er dog svært at skabe denne form for samarbejdsstruktur, hvilket blandt andet skyldes manglende forberedelse af samarbejdet. Således er det ”... *et organisatorisk problem, at fælles møder mellem lærere og pædagoger må finde sted i aften-timerne*” (UVM 2007, 7). De organisatoriske barrierer (mødetider, forberedelsestid, fælles undervisningstid etc.) udfordrer altså samarbejdet på skolerne.

Med **regeringsskiftet** i 2011 intensiveres samarbejdsdiskursen ved, at den institutionaliseres, således at der ikke længere er tale om forsøgsordninger, hvilket sker på baggrund af entydigt positive evalueringer af forsøgsordninger med samarbejde (UVM 2008a; 2008b; 2008c; Rambøll 2012a; 2012b). Institutionaliseringen af samarbejdet på skolerne sker gennem det nationale projekt Ny Nordisk Skole og Skolereformen (UVM 2012a; 2013a)

Ny Nordisk skole er et projekt, som søger at få uddannelsesinstitutionerne til at tænke sig selv som en del af et samlet uddannelsessystem, hvilket jo har været et formål siden midten af 00'erne. Ønsket understreges på følgende måde: ”*Udfordringerne for dagtilbud, folkeskolen, gymnasier og erhvervsuddannelser er selvfølgelig forskellige, men alle disse tilbud er en del af den fødekæde, der skal sikre, at alle unge forlader ungdomsuddannelserne som livsduelige individer med de bedst mulige forudsætninger for at kunne træde ind på arbejdsmarkedet og skabe værdi for sig selv og andre*” (UVM 2012a, 4).

Denne samarbejdstanke udfoldes ved, at Ny Nordisk Skole kræver, at mindst tre institutioner fra mindst to niveauer (daginstitution, skole, ungdomsuddannelse) skal gå sammen og formulere et forandringsprojekt, som de i fælles-

¹⁰⁹ 'Ny 1.klasse' er Skolestartsudvalget betegnelse for børnehaveklassen.

skab gerne vil arbejde med. Tanken om forandring er den bærende idé i projektet, der præsenteres således: ”I ’Ny’ ligger der også, at der er et behov for forandringer. At der er behov for at gøre det bedre på de områder, hvor vi i dag ikke er gode nok. Ny Nordisk Skole har som mål at udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, de kan. Og at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater” (Ibid.4).

Igen kan det pointeres, at ’forandring’ ikke bare handler om at gøre ’noget anderledes’, men om at gøre det *således*, at man opnår mere læring og mindre ’social ulighed’¹¹⁰. På denne måde kobles altså også samarbejdsdiskussionen til den samfundsøkonomiske diskurs’ fokus på optimering og læring, hvilket går igen i skolereformen fra 2013: ”Der er behov for at se børnenes læring fra 0-16 år i en sammenhæng. Dagtilbuddene skal stimulere børnenes lyst til at lære, og der skal være en mere glidende overgang mellem dagtilbud og folkeskole. Der er derfor enighed om, at det nuværende skoleråd udvides med repræsentanter for dagtilbudsområdet og omdøbes til Råd for Børns Læring. Herved samles de børne- og ungdomsinstitutioner, som kommunerne har ansvar for i et samlet råd” (UVM 2013a, 29).

Samarbejde gøres imidlertid ikke kun til noget, der handler om at skabe gode forhold for børns overgange mellem forskellige institutioner. Skolen skal, efter folkeskolereformen, åbnes mod samfundet i mere generel forstand. Dette beskrives i reformen under overskriften ’Den åbne skole’:

”Skolerne skal i højere grad åbne sig over for det omgivende samfund. Der skal skabes en større inddragelse af det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv i skolen, ved at kommunerne forpligtes til at sikre et samarbejde. Herudover forpligtes folkeskolen og de kommunale musik- og billedskoler til et gensidigt samarbejde. Det vil dog være op til den enkelte skoleledelse at beslutte, hvordan disse samarbejder udmøntes i praksis. Udover folkeskolens fag og formål generelt skal dette samarbejde fremme den lokale sammenhængskraft og bidrage til, at eleverne i højere grad stifter bekendtskab med foreningslivet og de muligheder, som foreningslivet rummer” (UVM 2013a, 8-9).

¹¹⁰ Når ’social ulighed’ skrives med gåseøjne, så skyldes det, som tidligere fremhævet, at måden, man fra UVM’s side måler den mindskede sociale ulighed på, ikke handler om at ’mindske en afstand mellem elever’, men om, at der bliver færre elever, som klarer sig dårligt (scoren 0 eller 1) i de nationale test (UVM 2013a, bilag 1).

På denne måde bliver samarbejdet udvidet til også at omfatte fritids- og kulturorganisationer, ligesom også private virksomheder for eksempel kan inviteres til forpligtende samarbejder med skolerne, hvis man kan se en gensidig værdi heri. En vision, som faktisk er præsenteret af KL tilbage i 2002, og som netop handlede om, at skolerne skulle have mulighed for at arbejde med eksterne organisationer på denne måde (KL 2002, 10-12).

En anden del af samarbejdsdebatten handler om samarbejde på, eller i, skolerne. I forhold til denne dimension udfolder Ny Nordisk Skole et ønske om en skole, der: *”Skabes af stadigt dygtigere professionelle, der tager ansvar for valg af metoder og arbejder systematisk undersøgende i samarbejde med andre professionelle”* (UVM 2012a, 10). Det er interessant at bemærke, hvordan der laves en kobling mellem det ’systematisk undersøgende samarbejde’ og professionelle, der tager ansvar for ’valg af metoder’. Når man læser hele programmerklæringen til Ny Nordisk Skole, står det klart, at disse formuleringer handler om at koble samarbejdet til et optimeringsfokus, der skal undersøge enhver mulighed for at optimere elevernes læring. Endvidere laves der en kobling til evidensregimets fordring om, at man som professionel skal have overblik og viden om, ’hvilke metoder der virker’. Disse pointeringer skal endnu en gang understrege, hvordan skolepolitikken udvikles i et konglomerat af tendenser, tematikker og styringsforsøg, der væves sammen på kryds og tværs.

Med SRSF-regeringens skoleudspil ’Gør en god skole bedre’ introduceres, som allerede præsenteret, en idé om ’aktivitetstimer’ som en aktivitet, hvor lærere og pædagoger skal samarbejde. Aktivitetstimerne er i udspillet et helt centralt element i den måde, man ønsker folkeskolen indrettet på. I udspillet står: *”Det er et af hovedelementerne i løftet af folkeskolen: Ved at flytte tid og aktiviteter fra fritidsordninger og klubtilbud over i skolen får børnene en mere sammenhængende og spændende skoledag ... Aktivitetstimerne skal blandt andet underbygge og supplere undervisningen med fagligt understøttende aktiviteter – fx i form af praktiske projektforbøg om faglige temaer, øvelser, leg-og-læring og lektiehjælp. Denne kombination af undervisning og aktiviteter skal fremme børnenes faglige udvikling”* (Ibid. 14). Rationalet bag aktivitetstimer udtrykkes endvidere af KL, der skriver: *”Et større samspil mellem undervisning og fritid kan stimulere børn og unges fællesskab og læringslyst”* (KL 2010a, 3).

Det er dog ikke kun i forbindelse med aktivitetstimerne, at lærere og pædagoger skal samarbejde. I regeringens udspil foreslås det endvidere at skabe: *”Bed-*

re lokale muligheder for to voksne i undervisningen i de yngste klasser og i klasser med helt særlige behov.” (UVM 2012b, 19).

En mulighed, som uddybes således: *”To voksne i undervisningen kan fx gennemføres som en undervisningsassistentordning, hvor pædagoger eller andre faggrupper indgår i løsningen af undervisningsopgaven i samarbejde med læreren. Det kan give bedre mulighed for at tage hånd om den enkelte elev. Eleverne får en kortere skoledag, men opnår til gengæld en tættere voksenkontakt.” (UVM 2012b, 26).* Denne dimension bliver med skolereformen fra 2013 institutionaliseret til et krav, som alle skoler skal forholde sig til. I reformen står:

”Forskellige medarbejdergrupper kan varetage forskellige opgaver i den længere og varierede skoledag. Det ligger i forlængelse af de muligheder, der gælder i skolen i dag: 1) Læreren har den generelle undervisningskompetence. Lærerne kan varetage alle folkeskolens opgaver i relation til både de fagopdelte timer og tiden til understøttende undervisning. Dette kan ske i samarbejde med andre medarbejdergrupper som fx pædagoger eller medarbejdere med andre relevante kompetencer for elevernes faglige udvikling. Lærerne skal sikre sammenhæng i undervisningen, og at de faglige mål for fag og klassetrin bliver indfriet. 2) På alle klassetrin kan pædagoger og medarbejdere med andre relevante kompetencer inddrages i undervisningen i en understøttende rolle ved at løse opgaver inden for deres kompetence og de pågældendes kvalifikationer i øvrigt. De vil fx kunne støtte og supplere læreren i de fagopdelte timer og vil kunne varetage understøttende undervisning alene med eleverne. Der vil i sidste tilfælde være tale om opgaver, som ikke i samme omfang kræver lærerens professionskompetence. Pædagoger og medarbejdere med andre relevante kompetencer tillægges ikke undervisningskompetence under udførelsen af disse opgaver. 3) I indskolingen kan pædagoguddannede varetage afgrænsede undervisningsopgaver inden for deres kompetence og de pågældendes kvalifikationer i øvrigt” (UVM 2013, 18). Citatet er medtaget, fordi det illustrerer, hvordan samarbejdsdiskursen fastholder en rollefordeling mellem lærere og pædagoger, hvor man fra politisk side søger at ophæve lærernes monopol på undervisning, men fastholder deres ansvar for, at faglige målsætninger indfries.

Samlet kan det pointeres, at samarbejdet i den politiske retorik begrundes med, at lærere og pædagoger *ikke* er ens i deres tilgang til børnene. Herved får man flere perspektiver i spil i stimuleringen af børnenes læring (se også Pors 2015). Men samtidig problematiseres det, at de professionelles fagligheder har været for lukkede om sig selv, hvilket er et problem for samarbejdet. Derfor

er kravet til de professionelle: *I skal være specialister (unikke) og generalister (ens) på samme tid, således at I kan samarbejde om børnenes læring.*

Sideløbende krav om specialisering

Afslutningsvist udfoldes dobbeltheden i kravet om at være specialist og generalist på samme tid. Dette ved at påpege, hvordan der sideløbende med samarbejdsdebatten findes en specialiseringsdiskussion.

I starten af årtusindet skriver **KL**: *”Der er dokumentation for, at elever får større udbytte af undervisningen, når de bliver undervist af en lærer, der har linjefagskompetence. Fysiklæreren er simpelthen bedre til at undervise i fysik, end dansklæreren er. I Danmark har vi valgt en model, hvor enhver lærer i princippet skal kunne undervise i alt. Også i fag hun aldrig har haft på seminariet. Ved at gøre op med enhedslæreren kan elevernes faglige kompetencer forbedres. Vi ved, at det planlægningsmæssigt er svært, for undervisningen i den danske folkeskole er ikke tilrettelagt efter dette. På de mange små skoler er det vanskeligt, måske endda umuligt, at tilrettelægge undervisningen så eleverne kan blive undervist af lærere med linjefagskompetence”* (KL 2002, 6).

Via henvisning til forskning i optimering af børnenes læringsudbytte forsøger KL at lave en dislokation af begrebet ’enhedslæreren’ som faglig identitet. En problematisering, som også VK-regeringen deler. De skriver i deres folkeskoleoplæg: *”Det er derfor ikke længere tidssvarende, at den enkelte lærer skal kunne undervise i alle fag og på alle klassetrin”* (VK-regeringen 2005a, 18).

Problematiseringen af, at de professionelle i den danske folkeskole mangler specialisering tages tillige op i OECD-evalueringen af det danske uddannelsessystem fra 2004. En af deres centrale anbefalinger er, at: *”Ministeren bør tage en underopdeling og en eventuel udvidelse af det nuværende pensum på læreruddannelsen op til overvejelse – med henblik på øget specialisering”* (UVM 2004, 68). Som opfølgning herpå fremgår det af **VK-regeringens** udspil ’Verdens bedste folkeskole’, at de ønsker læreruddannelsen ændret, så der kommer et tydeligere fokus på at: *”Læreren skal være den professionelle specialist i børns indlæring og være fagligt og didaktisk velfunderet i sine linjefag”* (Regeringen 2005a, 18). For at opnå dette foreslås, at de professionelle skal specialiseres i yngre eller ældre børn, frem for som det er på det tidspunkt, hvor der ikke er aldersspecialisering (Ibid. 18).

Bevægelsen mod en øget specialisering fastholdes også efter regeringsskiftet, hvor man ændrer rammerne for de professionelle uddannelser, fordi: *”Læreruddannelsen skal hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen”* (UVM 2012d, 1). Samtidig gøres det til en norm, at man har tre linjefag frem for to (Ibid., 2-4), således at ministeriets mål, at alle elever i 2020 undervises af lærere med linjefagskompetence, kan indfries (UVM 2013a, 19). Tilsvarende skal også fagligheden på pædagoguddannelsen øges ved, at uddannelsen deles op i tre specialiseringer: 1) 0-6-års-området, 2) skole- og fritidspædagogik og 3) social- og specialpædagogik (UVM 2013b, 1-2; UVM 2013d).

Kravet om specialisering handler ikke blot om mere viden. Specialisering kobles samtidig til et ønske om, at professionelle udvikler et særligt selvforhold, nemlig ’den forandringsparate professionelle’. Som eksempel skriver **KL**: *”Kommunerne ved at veluddannede og kompetente lærere er en forudsætning for, at eleverne bliver endnu dygtigere i fremtiden. Det kræver ..., at lærere kan vurdere egen og andres praksis, og at de er motiverede til forandringer. Dette perspektiv skal indgå i fremtidens pædagogiske kompetencer”* (KL 2010a, 8). Herved kobles specialiseringsforståelsen til det forvaltningspolitiske ønske om at skabe en ’moderne evalueringskultur’, som bryder med ’vaner’ og i stedet orienterer sig mod forandring, fleksibilitet og derigennem optimerer elevernes læring. I den forbindelse er Andersen, N. og Borns analyse (2000) af, hvordan idealet om ’omstilling til omstilling’ fremkommer som et generelt krav til offentligt ansatte, interessant. For det synes at være præcis samme bevægelse, som de forvaltningspolitiske aktører søger at skabe hos de professionelle.

Træder man et skridt tilbage fra denne specialiseringsdiskussion, så springer det i øjnene, at specialisering tales frem som et individuelt anliggende. Specialisering handler om den enkelte professionelle uddannelse og om tilrettelæggelsen af undervisningen på en måde, så denne bruges. Det er altså ikke professionen som helhed, der skal specialiseres, ved at man internt udvikler viden og kompetencer fx gennem tværfaglige udvekslinger af didaktiske overvejelser. Derimod er der en bevægelse mod udpegning og udvikling af *”... faglige fyrtårne, som er koordinatore for fagteam inden for de tre skolefaglige hovedområder: praktiske og musiske fag, humanistiske fag og naturfag”* (UVM 2010d, 20). De faglige fyrtårne skal kunne skabe udvikling ved, at de faglige fyrtårne gøres til ’ek-

sperter' i de nyeste evidensbaserede metoder, så de kan videreformidle og instruere kollager i brug af disse undervisningsmetoder. Men det betyder, i mine øjne, at der ikke er tale om faglige fyrtårne, som udvikles 'internt i professionen', men om en 'individuel specialiseringsstrategi' for, hvordan den nyeste (eksternt definerede og udviklede) viden spredes til flest mulige individer.

Opsamling

Afsnittet har vist, hvordan man siden årtusindeskiftet har haft et politisk fokus på, at forandring er godt – fordi det skaber mere læring. Som en del af denne bevægelse søges en række traditionelle distinktioner opløst, fordi de anses som rigide og ufleksible strukturer, der står i vejen for en optimeret læringsindsats. Dette gælder både distinktioner, der forhindrer skabelsen af hele institutionsdagen som 'læringstid', og distinktioner, som står i vejen for, at alle 'rum' gøres til læringsrum. Endvidere gælder denne tanke også på tværs af institutioner, som skal opfatte sig selv som en del af et samlet uddannelsessystem.

Et andet element i forandringstrangen er diskussionerne om helhedsorientering og samarbejde. Disse skaber et krav om øgede generalistkompetencer, så de professionelle bliver bedre til at 'se eleverne i et helhedsperspektiv'. En fordring, som væves tæt sammen problematiseringen af, at de professionelle har lukket sig om deres egen faglighed uden at have blik for værdien i (og særligt synergien med) andre perspektiver.

Sideløbende hermed er der også en specialiseringsbevægelse, fordi der er evidens for, at lærerens fagspecifikke viden danner grundlag for bedre læring. Specialiseringen skal dog ikke ske via professionernes fællesskab, men gennem individuelle specialiseringsforløb, som samtidig gør de professionelle omstillingsparate.

Denne udvikling medvirker til, at de professionelle skal kunne samarbejde med andre fagligheder om læringsindsatsen. Derfor må de professionelle ikke 'lukkes' om deres egen profession, men skal samtidig specialiseres. For at håndtere denne dobbelthed er der fokus på at skabe 'individuel specialisering' (kompetencegivende uddannelse) frem for kollektiv professionsspecialiseringer.

DLF & BUPL: Kampen for at fastholde distinktioner

Analysen vil nu vende sit fokus mod DLF og BUPL og analysere, hvordan de har forholdt sig til diskussionen om organisering og samarbejde. Dette gøres ved *først* at beskrive, hvordan helhedsorienteringen skaber udgangspunkt for et samarbejde på tværs af institutioner, mens samarbejdet inden for skolens grænser først *senere* dukker op som tematik. Fælles for begge diskussioner er dog, at både BUPL og DLF kæmper for at opretholde distinktionen mellem lærer og pædagog ved at fokusere på deres respektive unikke bidrag. Dette, fordi de anser samarbejdet som en udfordring af deres professioner. I forlængelser heraf afføder diskussionerne omkring samarbejde en positioneringskamp mellem de to organisationer. En positioneringskamp, som afsnittet *slutter* med at sætte i relation til (ud)fordringen om at arbejde fleksibelt og konstant foranderligt.

Helhedsorientering: samarbejde via arbejdsdeling

I starten af 00'erne kobler **DLF og BUPL** sig til helhedsdebatten ved at udarbejde to 'samarbejdserklæringer'. Erklæringer som har meget fokus på hvordan man sikrer klare opdelinger mellem de to professioner. Fremfor samarbejdserklæring, kunne en mere passende overskrift måske have været 'arbejdsdelinger'. Erklæringen gør det klart, at *"BUPL og Danmarks Lærerforening er enige om, at afsættet for et videre samarbejde er en gensidig anerkendelse af eksisterende overenskomster og faggrænser"* (BUPL & DLF 2003, 1).

I den videre beskrivelse af samarbejdsmulighederne er der flere steder en skepsis om, hvorvidt samarbejdsdebatten er et forsøg på at ophæve forskellen mellem de to professioner. De skriver fx: *"Pædagoger og lærere skal ikke overtage hinandens jobfunktioner ... Derfor skal pædagogerne ikke overtage lærernes undervisningsopgaver, og skoledagen skal ikke udvides på bekostning af pædagogernes arbejde i fritidsinstitutionerne"* (Ibid., 1). Således anskues samarbejdet med udgangspunkt i, at de to professioner ikke blot har en selvstændig kernefaglighed, men også en kerneopgave ('lærernes undervisningsopgave' og 'pædagogernes arbejde i fritidsinstitutionerne'), som ikke skal gøre til genstand for samarbejde mellem professionerne.

Disse kerneopgaver udføres i monoprofessionelle organisationer¹¹¹ (daginstitutioner eller skoler), hvor der arbejdes ud fra én 'professionsintern' logik. Som eksempel skriver de: *"Pædagoger og lærere har hver deres betydning og grundopgaver, hvor de med deres særlige uddannelse, faglighed, metodik og værdigrundlag medvirker til at kvalificere børns opvækst og sikre udbyttet af skolegangen og opholdet i fritidsinstitutionen"* (Ibid., 1). I forlængelse heraf tales der i oplægget ikke om, hvordan lærere og pædagoger kan eller skal samarbejde inden for én organisatorisk ramme. Eneste undtagelse er et kort afsnit, hvor det fremhæves at: *"Pædagogers inddragelse i skoletiden og læreres inddragelse i fritidsinstitutionens arbejde skal ske på baggrund af en afklaring af, hvor deres faglighed kan bidrage til at kvalificere løsningen af opgaverne"* (Ibid., 2). Herved insisteres på, at 'hvis' man skal samarbejde inden for én organisatorisk ramme, så skal det ske på baggrund af en klart defineret faggrænse, omkring hvad 'den udefrakommende faglighed' kan bidrage med.

Til gengæld åbnes der for et stigende samarbejde på tværs af institutionelle enheder. Et syn på samarbejde, der ligger i tråd med ønsket om 'helheds-tænkning'. Med det udgangspunkt kommer samarbejdet til at have fokus på koordination og 'overlevering', hvilket artikuleres således: *"En koordineret indsats mellem daginstitution og skole – og mellem skole og fritidsinstitution skal skabe bedst mulige vilkår for børns samlede udvikling. Samarbejde mellem de voksne i skolen og institutionerne skal give skolen et indblik i børnenes verden før skolestart og i fritiden samt give børnehaverne og fritidsinstitutionerne et indblik i skolens opgaver og målsætninger, så der derved skabes mulighed for en bedre sammenhæng i børns hverdag"* (Ibid., 2).

Samarbejdet skal altså give 'indblik' i, hvordan 'den anden profession' arbejder med børnene i deres professionelt definerede institutionelle kontekster. Endvidere er det værd at bemærke, at samarbejdet begrundes med, at det gavner 'børns samlede udvikling', hvilket kan forstås i relation til BUPL's og DLF's forståelse af det professionelle arbejde ud fra den udviklende og fællesskabsorienterede diskurs (jf. afsnittet om samfundsansvar, trivsel og det 'hele menneske', s. 177). 'Læring' er på dette tidspunkt ikke en begrundelse for at samarbejde.

¹¹¹ Begrebet er min 'oversættelse' af Andersens distinktion mellem monofone og polyfone organisationer. En distinktion, som han, via systemteorien, gør til et spørgsmål om, hvorvidt organisationer er koblet til ét primært funktionssystem, eller om der er kobling til flere 'sideordnede' funktionssystemer i deres kommunikation. (Andersen 2002).

Denne opfattelse af samarbejdet går igen året efter, hvor der fremkommer endnu et fælles udspil, som fokuserer på tilrettelæggelsen af uddannelserne til pædagog og lærer. Også her artikuleres grundsynspunktet om, at de to professioner er forskellige, og om at det skal vedblive at være sådan. De indleder på følgende vis: *”Det fælles udgangspunkt for udspillet er, at de to uddannelser hver især har deres egen berettigelse som selvstændige uddannelser rettet mod to selvstændige professioner med forskellige kernefagligheder og mål, hvilket stiller krav om forskellige pædagogiske forståelser og metoder samt forskellige institutionelle rum”* (BUPL & DLF 2004, 1).

Med den begrundelse tager de to organisationer *”skarpt”* afstand fra regeringens forslag om, at pædagoguddannelsen også skal uddanne pædagoger til at undervise i 1.-3. klasse (Ibid., 1). De går endda så langt som til at argumentere for, at der ikke findes fag i uddannelserne, hvor man kan sammenlægge undervisning. På trods af dette udgangspunkt afvises samarbejdet ikke helt. Det foreslås for eksempel, at der indføres krav om, at de studerende skal reflektere over, hvordan de kan samarbejde med andre professioner for at skabe bedst mulige vilkår for børns udvikling. På den baggrund fremhæves det, hvordan man kan udvikle samarbejdet omkring – og i – praktikperioder, således at de studerende får kendskab til, og erfaringer med, samarbejde med andre professioner end deres egen (Ibid., 2).

Igen i 2007 knytter de faglige organisationer an til helhedsorienteringens fokus på samarbejde på tværs af institutionelle skel. Således fremhæves i et fælles udspil, hvordan der *”... i forbindelse med elevernes overgang fra dagtilbud til skole såvel som i udskolingen ved overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse bør der sættes massivt ind og etableres samarbejde hen over institutionsgrænserne med henblik på at minimere virkningerne af den negative sociale arv”*. (DLF m.fl. 2007, 12). Der vedbliver altså at være en positiv indstilling til at skulle samarbejde – så længe samarbejdet handler om ’overlevering’ mellem institutioner.

I forhold til de forvaltningspolitiske aktørers problematisering af traditionelle distinktioner er det værd at fremhæve, hvordan det ikke er forskellen mellem institutionerne, men den manglende overgang, der er problemet. Det er altså ikke distinktionen mellem daginstitution og skole og deres herved tildelte unikke identiteter, der problematiseres. Men de fagpolitiske aktører ’vedkender’ sig, at der skal skabes bedre kobling mellem institutionerne.

I deres 'individuelle' publikationer fremkommer også et argument om 'helhed'. Hos **DLF** sker det især ved italesættelsen af et behov for at afdække og 'overlevere' viden om børnenes styrkeområder og forventninger til skolen, således at lærerne kan arbejde med disse i indskolingsforløbet. Dette fokus bunder i en problematisering af, at der er (for) stor forskel på de pædagogiske institutioner og skolen – uden at man har formået at skabe en passende overgang. For at komme problemstillingen til livs, foreslår DLF en øget dialog mellem de relevante professionelle (og forældre), som vejen frem. Derfor er der "... behov for at styrke og strukturere samarbejdet mellem forældre, børnehavens pædagoger, skolens børnehaveklasseledere og lærere og fritidsordningens pædagoger yderligere. Stort set alle børn skal vænne sig til, at voksenkontakten ændres, når de kommer i skole. De har været vant til, at de voksne kunne koncentrere sig om dem, mens de nu skal indstille sig på at være et blandt op til 28 børn, der skal deles om opmærksomheden hos en enkelt eller to voksne. Den overgang er meget brat for mange børn" (DLF 2006a, 5).

For yderligere at lette overgangen foreslår DLF endvidere, at børnehaveklassen gøres obligatorisk, samt at der indføres en struktur, hvor den kommende klasselærer underviser sammen med børnehaveklasselederen i et antal timer om ugen, ligesom børnehaveklasseledere skal følge med ind i undervisningen i 1.klasse et par timer om ugen (Ibid. 8).

Tilsvarende knytter også **BUPL** an til fokusering på at skabe helhed i den pædagogiske indsats, hvilket de i slutningen af 1990'erne udtrykker således: "Opgaven består i at skabe en sammenhængende pædagogisk indsats i mellem disse arenaer (SFO, skole, fritid, familie mm)" (BUPL 1998, 6). Igen i 2006 vender de tilbage til dette ved pointeringen af, at: "Der er brug for en politik, der sikrer sammenhæng og tryghed, og ikke mindst overskuelige rammer omkring skift og overgange i børn og unges institutionsliv. Først og fremmest skal der være pædagogisk kontinuitet i overgangen mellem vuggestue og børnehave, mellem børnehave og skole/fritidsinstitution, og mellem klub og uddannelse eller erhverv. Det kan blandt andet gøres ved at styrke kommunikationen og de faglige samarbejdsrelationer på tværs af institutionerne og ved at styrke de tværfaglige miljøer og netværk" (BUPL 2006b, 4).

Behovet for pædagogisk helhedsindsats intensiveres af, at stort set alle børn (i 2006) går i SFO, hvilket betyder at: *"Fritidslivet af i går – på gader og stræder – er i dag rykket ind i fritidsinstitutionernes pædagogiske ramme"* (Ibid., 10). Distinktionen mellem 'det gamle og det nye', som af især KL bruges som argument for, hvordan professionerne *ikke* har udviklet sig, bruger BUPL modsat. Dette ved at fremhæve, at 'fritidslivet af i går' ikke længere er gældende, og at 'fritidslivet i dag' foregår i en pædagogisk ramme – underforstået bliver håndteret professionelt.

Ligesom DLF har også BUPL fokus på overgange. Når overgangsproblemer overhovedet kan 'opstå', så skyldes det, at der findes sociale rum, som er grundlæggende forskelligt kodede. Og disse forskellige 'sociale rum' har en vigtig funktion for børnene. Således fremhæver BUPL at: *"Det er i fritiden, "at livet leves", børn dyrker deres interesser og lærer at begå sig i et forpligtende fællesskab. En meningsfuld fritid skal være en ret for alle børn, da det sikrer dem de sociale og kreative kompetencer, som de får brug for i fremtidens globaliserede hverdag ... Et selvstændigt fritidsliv i SFO og andre fritidsinstitutioner rummer en egen og selvstændig værdi og betydning for børnenes opvækst, for deres udvikling, dannelse og læring – og komplementerer dermed opdragelsen i familien samt skolens undervisning"* (BUPL 2006b, 10).

Opdelingen mellem forskellige sociale rum er altså en god ting, hvorfor debatten om helhedsorientering bliver en debat om, hvordan 'man (op)delser tiden' (og ikke om, hvordan man ophæver forskellen!). Behovet for de pædagogiske rum skyldes ikke, at skoletiden er illegitim, men tværtimod at både skoletid og fritid er legitim. Således fremhæver BUPL at: *"En udvidet undervisningstid vil give børn mindre mulighed for at udnytte de særlige udviklings- og læringsmuligheder, som rummes i den frie tid i fritidsinstitutionen. Børn har glæde af at blive undervist. De har mindst lige så stor glæde og gavn af at være aktive, få rørt sig, spillet bold, spille teater – og at have tid til at hyggelæse eller blot få hvilet ørerne ... Ligesom det skal anerkendes, at SFO'en har en selvstændig opgave at løse, skal det samtidig understreges, at et tæt, gensidigt anerkendende samarbejde er nødvendigt mellem lærere og pædagoger"* (Ibid., 10).

Endvidere benytter BUPL diskussionerne om helhed i den pædagogiske indsats som anledning til at tale deres faglighed frem. Et godt eksempel på denne strategi er: *"Den samfundsmæssige opdragelses-, udviklings- og dannelsesopgave kræver en faglig ekspertise, som pædagoger har erhvervet sig gennem deres uddannelse. Opgaven kan*

imidlertid ikke løses af pædagoger alene, men forudsætter et samarbejde med bl.a. forældre og relevante faggrupper” (BUPL 2007a, 7). I den efterfølgende tekst specificeres indholdet af deres egen professionalisme, som kan suppleres af andres komplementære fagligheder eller professioner. Herved er de åbne og positive omkring samarbejds muligheder, men samtidig – direkte såvel som indirekte – pointeres det, at samarbejde forudsætter pædagogernes og lærernes forskellige fagligheder.

Samarbejde i den ’opgaveopdelte monoprofessionelle skole’

Sideløbende med debatten om helhed argumenterer **DLF** for, at det skoleinterne samarbejde mellem pædagoger og lærere skal styrkes. Dette ved, at der i indskolingen dannes teams mellem børnehaveklasselederen og de lærere, der skal ’overtage’ klassen, når den rykker op i 1. klasse. En organisering, som ifølge DLF skal have betydning for tilrettelæggelsen af uddannelserne til lærer og pædagog, således at der skabes bedre forståelse af det særlige pædagogiske arbejde, som kendetegner indskolingen (DLF 2001, 8f). Det er dog et helt eksplicit argument, at samarbejdet ikke skal udviske forskellene mellem skolen og ’de pædagogiske rum’, forstået som børnehaveklassen og SFO’en. Derfor fremhæver DLF: *”Børn skal opleve, at der er forskel på skole og fritid”* (Ibid., 8). Så selvom DLF forholder sig til samarbejde mellem lærere og pædagoger inden for skolens rammer, er udgangspunktet i starten af årtusindet, at dette samarbejde sker med udgangspunkt i en fastholdelse af, at der er tale om to professioner med hver deres ’rum’, opgave og faglighed.

Tilsvarende fremhæver også **BUPL**, at anerkendelsen af den gensidige professionalisme, og de distinkte bidrag til børns læring og udvikling, er centrale dimensioner i udviklingen af samarbejdet internt på skolerne (BUPL 2006b).

Disse eksempler viser, hvordan de fagpolitiske aktører i modsætning til UVM og KL fremhæver, at opretholdelsen af distinktioner har en værdi, som er vigtig. Forskellen mellem ’skole og fritid’ er ikke bare en udtryk for tradition (så-

dan har skolen 'altid' været organiseret). Derimod er opdeling vigtig, fordi det er sundt for børnene at opleve forskelle¹¹².

I 2007 formuleres det endvidere i et fællesoplæg fra **DLF og BUPL**, at: *"Mange skoler har gennemført forsøg med at inddrage pædagoger og lærere i hinandens arbejdsområder. Det er til gavn for elever og forældre, at forståelsen mellem de to professioner styrkes. Udvikling kan fx ske ved at satse på nye netværk på tværs af professioner og arbejdsområder. Det styrker eksempelvis skolestarten, samarbejdet med forældrene samt børnenes oplevelse af skolen som en helhed"* (DLF m.fl. 2007, 28).

Citatet rummer to pointer, som bør fremhæves. *For det første*, at samarbejdet stadig skal tage udgangspunkt i to selvstændige professioner, som skal opnå 'forståelse for hinandens arbejdsområder' – ikke en udvikling af deres faglighed gennem samarbejdet. *For det andet*, at formålet med samarbejdet er at gavne 'elever og forældre' samt oplevelsen af 'helhed' – ikke at styrke læringsindsatsen.

Endvidere er det interessant, at der i publikationen tales om, at der skal skabes bedre rammer for lærere, pædagoger og socialrådgiveres arbejde i folkeskolen. Men disse faggrupper anses alle som nogen, der har deres egen 'lukkede' funktion i skolens samlede virksomhed. Lærerne står for undervisningen, pædagogerne tager sig af børnene i SFO'en og deltager i specialindsatser, mens socialrådgiverne tager sig af de 'udsatte' (Ibid., 2-5). I forlængelse heraf begrundes samarbejde med trivsels- og socialiseringsargumenter som fx at bryde den 'negative sociale arv', styrke specialindsatsen samt skole-hjem-samarbejdet (Ibid., 12-16).

Det spændende ved denne beskrivelse er, at skolen på dette tidspunkt er transformeret fra at være monoprofessionel til at være polyprofessionel, forstået, som at den er orienteret mod input fra flere professioner. En udvikling, som er parallel til Andersens analyser af, hvordan offentlige organisationer i stigende grad forventes at kunne kommunikere ud fra mange forskellige

¹¹² Et perspektiv, som sættes på spidsen af lokalafdelingerne af BUPL og DLF i Århus. De skriver: *"Helhed er et plus-ord, man ofte støder på i debatten om børns skole og fritidsliv. [...] Denne form for totalstruktur vil gøre børnene usikre på deres muligheder og grænser"* (BUPL & DLF-Århus 1998, 1).

kommunikationslogikker (Andersen, N. 2000; 2002; Andersen, N. & Born 2003). Men på trods af overgangen – og i modsætningen til Andersens diagnose – konstruerer 2007 publikationen fra DLF og BUPL skolen som en 'op-gaveopdelt monoprofessionel organisation'. Med dette menes, at skolen forstås som en organisation, der skaber forskellige 'professionelle rum' internt i organisationen, men at disse rum er professionsopdelte og -definerede.

De faglige organisationer rejser endvidere en diskussion om de ressource-mæssige rammer omkring samarbejdet – et perspektiv, som glimrer ved sit fravær i den forvaltningspolitiske diskurs. BUPL skriver: *"Kommunerne kan sikre et positivt samarbejde mellem pædagoger og lærere ved at afsætte tid til begge faggrupper til løbende fælles dialog, til planlægning, gennemførelse og evaluering af fælles pædagogiske forløb, til fælles uddannelsesforløb mv. ... Lysten og interessen mangler ikke – men det kræver, at de tilstrækkelige rammer og ressourcer er til stede"* (BUPL 2006b, 10-11).

Ressourcedimension tages endvidere op året efter i fællespublikationen fra DLF og BUPL, hvor: *"Det anbefales, at den enkelte skole sikres de fornødne rammer til at fremme samarbejdet mellem lærere, pædagoger, socialrådgivere og andre faggrupper såvel kommunalt som på den enkelte skole med henblik på kvalificeret løsning af både de undervisningsmæssige- og sociale opgaver"* (DLF m.fl. 2007, 31). Herved positionerer BUPL og DLF sig på en måde, hvor de ikke forholder sig skeptiske over for opgaven (samarbejde), men til hvorvidt ønsket om mere samarbejde tildeles de nødvendige ressourcer, der kan sikre, at samarbejdet bliver produktivt.

På den ene side er samarbejdsdebatten herved afsæt for, at BUPL og DLF i fællesskab markerer, at samarbejdet skal baseres på en anerkendelse af deres respektive professioner, og at det er vigtigt at sikre en ressourcefordeling til opgaven. *På den anden side* medfører samarbejdsdiskussionerne også et relationelt spil om kampen for anerkendelse af deres profession, hvilket nu vil blive diskuteret.

Samarbejde og positioneringskamp

Ønsket om samarbejde giver også anledning til positioneringskampe. Positioneringskampe, hvor **BUPL** tydeligt er bekymrede for, hvorvidt den pædagogiske faglighed tilskrives tilstrækkelig værdi.

Som eksempel forholder de sig skeptiske til, om samarbejdet internt på skolerne fører til en reduktion af det pædagogiske arbejde: *"Hvis pædagogernes primære opgave reduceres til at hjælpe til i undervisningen, gøres SFO'erne til passive vedhæng til skolen, hvor børnene blot passes en stund før og efter skoletid. Der er forskel på at lære at læse og hylslæse. Det første læres i skolen – det andet udfoldes i fritidsinstitutionen"* (BUPL 2006b, 11). Herved søger de at dislokere forståelsen af, at lærerne har monopol på at skabe læring, for derved at tale pædagogernes værdi frem.

En anden dimension i positioneringskampen handler om, hvordan man bør organisere ledelsesstrukturerne. Et tema, hvor man kan iagttage BUPL være meget opmærksom på, at de pædagogiske ledere ikke bliver overset. Derfor italesættes samarbejdsdebatten som en mulighed for at fastholde (og udvikle) de pædagogiske lederes position. De skriver: *"I dag er den klassiske hierarkiske ledelse langt de fleste steder erstattet af forskellige former for teamledelse, som betyder, at skoleleder, SFO-leder og viceinspektør sammen varetager ledelsen. Nogle steder arbejdes der også med en ledelsesstruktur, hvor SFO-lederen er leder af hele indskolingen på skolen"* (BUPL 2009a, 5). Endvidere henviser BUPL til samarbejdsdeklarationen mellem BUPL og DLF fra 2004 som et udgangspunkt for, hvordan man indretter ledelsesstrukturerne på de enkelte skoler. Et arbejde, der skal have fokus på *"... at sikre såvel SFO'ens social- og fritidspædagogiske opgaveløsning som de fagdidaktiske opgaver for undervisningen"* (BUPL 2009b, 2). I BUPL's måde at koble ledelse til samarbejdsdebatten fastholdes samarbejdet i skolerne (og i SFO'erne) som et samarbejde på baggrund af en opdeling mellem 'fritidspædagogiske rum' og 'fagdidaktiske undervisningsrum'. En professionsfaglig distinktion, som fastholdes, selvom man konstaterer, at: *"Fremtidens offentlige ledelse foregår på tværs af sektorer og i samarbejde op og ned i de kommunale systemer ... SFO-lederne og skolelederne har vist vejen for, at det kan lade sig gøre."* (BUPL 2009a, 2). Disse citater er fremhævet for at vise, hvordan BUPL kæmper for, at pædagogernes perspektiv ikke forsvinder, når de kommer ind i en skolekontekst, hvor majoriteten er lærere (BUPL 2012d, 6).

I publikationen 'Stærk skole' fremhæver BUPL en række eksempler på pædagogers konstruktive bidrag til skolernes hverdag (BUPL 2010, 2-8). Fælles for eksemplerne er, at de fremhæver, hvordan samarbejde mellem lærere og pædagoger skal skabe øget læring. På den baggrund konkluderer de: *"Det er indlysende, at den danske folkeskole skal være så god som overhovedet muligt. Et af midlerne til at opnå dette mål må være, at politikerne prioriterer pædagogers rolle i folkeskolen og fastholder og udvider rammerne for lærer-pædagog-samarbejdet"* (BUPL 2010, 8).

Argumentet om at opprioritere lærer-pædagog-samarbejdet er ikke 'uskyldigt', men en del af en strategi, der søger at få anerkendt pædagogernes bidrag i skolen, hvilket for eksempel adresseres i en række temanumre i fagbladet Børn&Unge Forskning (2012b; 2012c, 2013). Dette strategiske arbejde italesætter BUPL som en 'kamp' i deres høringssvar til folkeskolereformen: *"BUPL har i en årrække kæmpet for at få anerkendt pædagogernes bidrag til børns trivsel og læring i skolen. Derfor er BUPL glade for store dele af regeringens udspil til folkeskolereform. I udspillet udtrykkes stor anerkendelse af pædagogers arbejde med børn og unges trivsel, læring og udvikling"* (BUPL 2012b, 1).

Kampen for anerkendelse af pædagogernes bidrag i skolen står ikke i modsætning til deres blik på fritid som noget, der indeholder en kvalitet i sig selv. Således skriver de: *"Folkeskolendspillet er et skridt i den rigtige retning. En sammenhængende skoledag vil styrke børn og unges trivsel og læring. BUPL ser imidlertid gerne, at reformen mere ambitiøst forholder sig til, hvordan der kan skabes et bedre sammenhængende børne- og ungeliv. Det fordrer et fokus ikke kun på den obligatoriske del af skoledagen men også på fritiden i SFO... Kvaliteten af et bedre og inkluderende børne- og ungeliv beror ikke kun på den del af dagen der foregår i skolen, men også den del der handler om børnenes og de unges hverdag i SFO, fritidshjem og klubinstitution. Fordi pædagoger indgår både i og udenfor undervisningstiden, er det også pædagoger, som er den bedste garant for at samtænke og varetage arbejdet med at skabe et sammenhængende børneliv"* (BUPL 2012b, 2).

På den ene side taler BUPL herved ind i den 'dobbeltsidede læringsforståelse' (jf. afsnit om det dobbelte læringsbegreb, s. 171) ved at pointere, at læring kan opstå i mange sammenhænge, og samarbejdet begrundes nu med, at det kan bidrage til at skabe 'læring'. På den anden side forsøger de samtidig at 'friholde' et rum til 'traditionel' pædagogisk aktivitet uden for undervisningstiden.

Samme argumentationen fremføres i en anden publikation, hvor det understreges, at skolereformen medfører, at undervisningsopgaven ”... i endnu højere grad deles mellem lærere og pædagoger, således at eleverne profiterer af de to professioners faglighed” (BUPL 2012c, 3). Efterfølgende pointerer de, at de nye samarbejdsformer kræver, at man bibeholder en pædagogisk leder i skolernes ledelsesteam, således at medarbejdernes faglighed er repræsenteret i ledelsen (Ibid., 3-5).

Denne kobling mellem kravet om samarbejde og ’behovet for’ faglig ledelse er et godt eksempel på, hvordan samarbejdsdiskursen – set fra BUPL’s perspektiv – hele tiden balancerer mellem en mulighed for at udvide arbejdsområdet (og deres status), samtidig med at der er en skepsis omkring især to elementer. *For det første* en skepsis omkring, hvorvidt den pædagogiske professionsledelse forsvinder, når pædagogerne i stigende grad skal lægge deres arbejdstid i skolen. *For det andet* en frygt for, at skolereformen og lærerpædagog-samarbejdet fører til, at fritidsdelen af børnenes hverdag ”spises af skolens undervisning” (BUPL 2012d, 39).

Derfor byder BUPL ind i debatten ved at artikulere en positiv tilgang til samarbejde, samtidig med at de hele tiden fremhæver, hvordan der er forskel på lærere og pædagoger (se fx BUPL 2012d, 40, hvor de opremser en længere liste over forskelle mellem pædagoger og lærere¹¹³). Tilsvarende fremhæver de (2012e, 7; 2013a, 6-8), hvordan pædagogerne kan bidrage til samarbejdet ved at kunne skabe en base af trykthed i børnegruppen, have et særligt blik på børnenes relationer og også et særligt helhedssyn, samt være en gennemgående voksen, som letter børnenes overgange mellem skolen og SFO’en.

Hos **DLF** markeres den relationelle kamp anderledes. Her er der ikke fokus på at kæmpe for at få tilskrevet værdi til det professionelle arbejde. Men der synes modsat at være en kamp for at bibeholde tilskrivningen af værdi.

¹¹³ 1) Der er kulturforskelle, 2) Måden at vægte formel henholdsvis uformel læring., 3) Selvforvaltning kontra ydre bestemmelse, 4) Vægtningen af det faglige og det sociale, 5) Pædagogerne tænker i højere grad i relationer end lærerne, som tænker mere i fag.

Således kan man i deres professionsstrategi fra 2005 iagttage, hvordan de satser på en specialiseringsstrategi, som handler om offensivt at udvikle argumenter for lærernes værdi. Strategien pointerer ”... at det ikke blot er i fag, men i undervisning i fag, at lærerne skal betragtes som eksperter. Det forudsætter et nødvendig fokus på lærernes faglige viden i de fag de underviser i, men indebærer især et styrket fokus på lærernes fagdidaktiske indsigt” (DLF 2005b, 9).

Endvidere reagerer de på, at deres ’monopol’ bliver udfordret, ved at kæmpe for at fastholde lærerne som de centrale aktører i skolen. Som en del af denne kamp fremhæver DLF i 2010, at de er ”... enige med statsministeren i, at de afgørende aktører i partnerskabet [for folkeskolen] må være Undervisningsministeriet, KL, Skolelederne og Danmarks Lærerforening. Andre centrale parter som forældrene, eleverne og pædagogerne skal inddrages alle steder, hvor det er relevant. Gennem partnerskabet skal vi sikre, at alle bidrager og i fællesskab skaber en endnu bedre folkeskole” (DLF 2010, 2).

Selvom samarbejdsdebatten har været i gang længe, skaber DLF en klar distinktion mellem de ’afgørende aktører’ og ’andre parter’. En distinktion, gennem hvilken BUPL kun tilskrives status af at være nogle, ’der kan inddrages’, når det er relevant. Denne måde at argumentere på er ikke ny (se fx DLF 2004, 4), men fastholdes altså, på trods af at samarbejdsdebatten bliver mere og mere central. I forlængelse af denne konstruktion går de i deres hørings svar til folkeskolereformen konstruktivt ind på politikernes præmisser om, at skolen skal åbne sig mod det omgivende samfund. Men samtidig markeres igen en indirekte positionering i forhold til BUPL, som ikke fremhæves som en aktør af væsentlighed (DLF 2013c, 26).

I forlængelse heraf åbner DLF sig mod forskningen og fremhæver vigtigheden af ”... at der etableres et forpligtende samarbejde mellem forskere, politikere og lærerne, som kan etablere en målrettet indsats på områder, der bliver prioriteret som afgørende for folkeskolens udvikling” (Ibid., 14). For det første er citatet interessant, fordi det viser, hvordan DLF endnu en gang lægger op til strategiske samarbejder omkring folkeskolen – som ikke inkluderer pædagogerne. For det andet viser det, hvordan DLF (igen) benytter en strategi med at referere til forskning i, ’hvad der virker’, som udgangspunkt for deres argumentation. Således fremhæver de, at forskning ’påviser’, at et styrket samarbejde ”giver de bedste resultater”

(Ibid., 22) i forhold til at sætte ind mod negativ social arv, og at *"helskoleindsatser har god effekt på elevers trivsel"* (Ibid., 24).

Skiftet til fleksibilitet

Endvidere kan det konstateres, at de faglige organisationer efter regeringsskiftet i 2011 kobler samarbejde til en dagsorden om fleksibilitet. Herved skabes en ny bane for positioneringskampen, idet begge aktører anlægger en strategi, hvor de tilslutter sig kravet om en 'reorganisering af skolen'. Men dette gøres på måder, som (ikke overraskende) varetager deres egne medlemmer bedst.

I DLF's svar på SRSF-regeringens udspil – Gør en god skole bedre – tilslutter de sig positivt den nye, fleksible, organiseringsdagsorden og ideen om *"... en mere sammenhængende skole- og undervisningsdag for eleverne med mulighed for fordybelse og mulighed for at inddrage praktiske elementer i undervisningen. Derfor foreslår Danmarks Lærerforening, at der gøres op med en traditionel lektionsopdelt skole, hvor elevernes undervisning brydes op af på forhånd fastlagte frikvarterer. Et skift mellem aktivitets- og undervisningstimer må ligeledes ikke føre til nye brud på en sammenhængende undervisningsdag"* (DLF 2013c, 10).

Udspillet kan læses som et skifte i forhold til den position, de i starten af årtusindet indtog, og hvor de eksplicit pointerede vigtigheden af forskellen mellem undervisning og fritid. Denne skarpe adskillelse bliver nu mere flydende, hvilket udtrykkes således: *"I et sammenhængende forløb placeres elevernes pauser, når det falder naturligt i forhold til undervisningen"* (Ibid., 10), og videre skriver de: *"Foreningens forslag om generelt at nytænke undervisningstiden uden faste pauser vil skabe en effektivisering, der kommer alle landets elever til gode"* (Ibid., 14).

På denne måde kan man iagttage, hvordan DLF i sidste del af perioden tilslutter sig UVM og KL's ønske om at ophæve faste strukturer, som skaber distinktioner mellem fx undervisning og frikvarter. Og dette begrundes nu eksplicit med henvisning til, at det vil gavne eleverne (underforstået: deres læringsresultater).

Tilsvarende kobler også **BUPL** sig til diskursen om fleksibilitet og innovation som respons på folkeskoleudspillet, der blandt andet introducerede ideen om 'aktivitetstimer' (UVM 2012b¹¹⁴). Om disse skriver BUPL: "*Aktivitetstimerne er den store nyskabelse i udspillet til folkeskolereform. Hvis aktivitetstimerne også skal blive den store indholdsmæssige fornyelse, så er der brug for variation, kreativitet og nytænkning om den samlede skoledag. Her er bevægelse, sundhed og lektielæsning ikke tilstrækkeligt. ... Aktivitetstimerne kan dermed på sigt bidrage til, at traditionelle former for organisering af skoledagen, klassedannelse og undervisning gentænkes. Leg og bevægelse skal ikke blot være en behagelig afbrydelse i en lang skoledag men integreres i meningsfulde og eksperimenterende læringsaktiviteter i og uden for skolens fysiske rammer og indgå på tværs af skoledagen fra morgen til eftermiddag*" (BUPL 2012b, 2). Citatet er centralt, fordi det illustrerer en ny åbenhed i forhold til den traditionelle skarpe adskillelse mellem skoletid og fritid. I stedet for denne skarpe distinktion, kobler de sig nu positivt til ønsket om 'hybride organiseringsformer', som skaber en flydende grænse mellem skoletid og fritid, eller en mere flydende opdeling af eleverne end den årgangsopdelte klassestruktur. Samtidig viser det, hvordan pædagogernes bidrag nu legitimeres med henvisning til 'læringsaktiviteter'.

Endvidere fremhæver BUPL 'fleksibel organisering' som fundamentet for 'fremtidens skole'. Således skriver de: "*I BUPL forestiller vi os en mere fleksibel folkeskole. Vi tror eksempelvis på, at skolen skal være den ansvarlige kerne i et lærings-samarbejde mellem virksomheder, organisationer, klubber og sportsklubber o.lign. ... Læring kommer også til at foregå andre steder end i klasserummet. Der vil være samarbejder i virtuelle fællesskaber på tværs af grænser og sprog. Der vil opstå nye fællesskaber, og de sociale relationers betydning vil være stigende*" (BUPL, 2012e, 7). Dog udtrykker BUPL samtidig bekymring for, hvad denne fleksibilitet vil betyde for de svage elever. Derfor fremhæver de, at "*... en mere fleksibel organisering skal anvendes til at fremme den inkluderende folkeskole*" (Ibid., 7). I forlængelse heraf peger de på, at fremtidens skole skal organiseres, så der skabes åbne læringsrum, skift mellem

¹¹⁴ Udspillet er interessant, fordi det viser BUPL's (manglende) styrkeforhold i det politiske forhandlingsspil. I forhold til aktivitetstimerne skriver de: "*Det ville være trist hvis aktivitetstimerne endte med at være aktivitetslektioner*" (BUPL 2012b, 2). I aftaleteksten til skolereformen er aktivitetstimerne imidlertid blevet erstattet af 'Understøttende undervisning' (UVM 2013a, 3). Hvilket BUPL responderer på på følgende måde i deres høringssvar til reformudkastet: "*BUPL finder det gladeligt, at reformen lægger op til en bredere forståelse af, hvad læring og undervisning kan være. BUPL beklager dog, at begrebet aktivitetstid blev forkastet til gengæld for det uklare begreb: understøttende undervisning*" (BUPL 2013b, 2).

faste organiseringsforløb (skema-struktur) og ad hoc-organiseringer (fx tema-uger), variation mellem børnestyrede og voksenstyrede aktiviteter (Ibid., 7-10).

Således kan man vise, hvordan også BUPL overtager UVM og KL's ønske om at gøre op med strukturerende distinktioner til fordel for en fleksibel organisering, som tager udgangspunkt i optimeringen af elevernes læring.

Opsamling

Afsnittet har vist, at BUPL og DLF i starten af perioden iagttager diskussionerne om helhed og samarbejde som en udfordring af deres professionsgrænser. 'Samarbejdserklæringen' gøres til et udgangspunkt for at aftale en arbejdsdeling, som er baseret på forståelsen af, at læreres og pædagogers kernefaglighed og kerneopgave er forskellige. Med det afsæt argumenterer de for, at forskellighed er godt, og at børnene udvikles af at skulle navigere i forskellige 'sociale rum'. Op gennem perioden bliver skolen dog i stigende grad forstået som en polyprofessionel organisation, hvilket skaber en intern arbejdsdeling, som medfører en 'opgaveopdelt monoprofessionel organisation'.

Samarbejdsdebatten giver også anledning til en positioneringskamp mellem de to aktører. En kamp, hvor BUPL har meget fokus på 'at blive en legitim part'. Derfor bruger de kræfter på at tale pædagogernes bidrag frem og samtidig kæmpe for at sikre, at pædagoger også er repræsenteret i skolens ledelse. Hos DLF derimod udgør pædagogerne en trussel mod deres monopol på undervisningsopgaven, og de forsøger at positionere BUPL som en 'begrænset' relevant part i forhold til udviklingen af skolepolitikken.

Efter regeringsskiftet i 2011 kobler begge organisationer sig positivt til dagsordenen om en reorganisering af skoledagen. Herved overtager de begge UVM's og KL's ønsker om at bryde med traditionelle strukturer til fordel for en fleksibel indretning af elevernes institutionsdag.

Delkonklusion

Kapitlet har vist, hvordan UVM og KL op gennem 00'erne skaber en forestilling om skolen som 'en fleksible organisation', der skal bryde med '1-tallernes tyranni'. Dette som led i en overordnet strategi, som søger at nedbryde traditionelle distinktioner som skoletid vs. fritid eller undervisning vs. frikvarter. I stedet skal hele skoledagen være lærings-tid. Tilsvarende søger de også at bryde med forskelle mellem undervisningslokale vs. skolegård eller mellem skole vs. SFO. I stedet skal alle steder gøres til 'læringsrum'.

Som en del af denne proces erklæres kamp mod 'silotækningen' og faglige kulturer, der lukker sig om sig selv. Som en del af at bryde med disse traditioner udvikles et positivt syn på samarbejde, fordi man tror på, at forskellighed gavner arbejdet med børnenes læring. Samarbejdet fokuseres i første omgang om at nedbryde skellet mellem daginstitution og skole, så der skabes 'et samlet uddannelsessystem'. Efterfølgende kommer der fokus på samarbejdet internt i skolen, hvor lærere og pædagoger skal samarbejde ud fra et argument om, at to fagligheder skaber mere læring end én. Derfor forventes det, at de professionelle kan have blik for den 'læringsmæssige merværdi' som andre faggrupper kan bidrage med. Men sideløbende med samarbejdsdebatten fremkom en specialiseringsbevægelse. Specialisering er for de forvaltningspolitiske aktører at forstå som individuel specialisering, der styrker den enkeltes faglige specialistviden, og som samtidig gør vedkommende klar til at arbejde i en fleksibel organisation. Herved fremkommer dobbeltkravet til de professionelle: at være generalister og specialister på samme tid.

Heroverfor blev det vist, hvordan BUPL og DLF knytter an til disse diskussioner ved at kæmpe for at opretholder distinktionerne mellem lærere og pædagoger som grænsedragninger, der definerer deres professioner. Professioner, som blandt andet er kendetegnet ved at have bestemte kernefagligheder og kerneopgaver. Derfor starter samarbejdsdebatten med at tage form af en diskussion omkring arbejdsdeling. En arbejdsdeling, hvor BUPL og DLF knytter an til kravet om at skabe bedre overlevering mellem forskellige institutioner. Men når overlevering er et relevant indsatsområde, så skyldes det, at der findes sociale rum, som er grundlæggende forskelligt kodede. Og disse forskellige 'sociale rum' har en vigtig funktion for børnenes udvikling og triv-

sel. Overlevering skal altså ikke dislokere distinktionen mellem daginstitution og skole som to institutioner, der har individuelle identiteter.

I midten af perioden sker der dog et skifte, og BUPL og DLF beskriver, hvordan samarbejdet er rykket ind i skolen ved at skabe en 'opgaveopdelt monoprofessionel' skole. Samarbejdet internt i skolen giver dog afsæt for en intensiveret positioneringskamp. Dette ved, at BUPL kæmper for at få anerkendt pædagogerne som relevante professionelle i forhold til skolens læringsmålsætning, mens DLF søger at opretholde deres monopol på læringsarbejdet ved at positionere BUPL som en ikke relevant aktør i forhold til diskussioner om skolepolitikens udvikling.

I slutningen af perioden kan man iagttage, hvordan både DLF og BUPL skifter strategi og kobler sig til fordringen om at skabe en fleksibel organisering af skoledagen, som bryder med strukturerende dikotomier i arbejdet med at optimere elevernes læring.

Samlet viser denne analyse to vigtige dynamikker. *For det første* viser den, hvordan der er en intens positioneringskamp mellem de to fagpolitiske organisationer. *For det andet* viser den, hvordan disse organisationers syn på strukturerende distinktioner skifter '180 grad' fra starten til slutningen af perioden. Et skifte, som gør, at man kan beskrive, hvordan fordringen om fleksibilitet opnår hegemoni efter regeringsskiftet i 2011, fordi alle fire aktører artikulere ens parallel forståelse af fleksibilitet som 'strukturerende princip' for fremtidens skole.

Replik III: Distinktionernes politik

Kapitlet har vist, hvordan det forvaltningspolitiske niveau søger at ophæve en række traditionelle distinktioner. Denne konstatering er for mig interessant i to henseender.

For det første sker der et skifte fra en logik, hvor distinktioner var noget, der havde en værdi i sig selv, til en logik, hvor distinktioner er nogle, der skal overkommes eller ophæves. Et eksempel, som sætter dette på spidsen, er ophævelsen af skellet mellem skoletid og fritid. I forhold til dette faldt jeg undervejs i afhandlingsarbejdet over følgende citatet fra lokalafdelingen af BUPL i Århus, som jeg synes var interessant. De skriver: ”*Helhed er et plus-ord, man ofte støder på i debatten om børns skole og fritidsliv. [...] Denne form for totalstruktur vil gøre børnene usikre på deres muligheder og grænser. De bliver begrænsede i en sådan form for helhed, hvor voksne vil systematisere deres liv*” (BUPL-Århus 1998, 1).

Citatet er fremhævet, fordi det viser en logik, hvor forskellen mellem skoletid og fritid anses som noget, der er godt for børnene. Dette ved, at børnene får mulighed for at kompensere for en dårlig dag i skolen ved at komme over i en SFO, ’hvor de kan starte forfra’, som BUPL Århus formulerer det. Endvidere fremhæves det, at de forskellige sociale rum styrker børnenes evner til at aflæse og begå sig i forskellige kontekster. Denne form for værditilskrivning til det, at SFO’en netop er forskellig fra skolen, udgrænses i den politiske debat, som i stedet søger at konstruere både skoletid og fritid som læringstid.

I forlængelse heraf mener jeg *for det andet*, at bevægelsen har mere subtil konsekvens. Med ophævelsen af distinktionerne mellem for eksempel skoletid og fritid eller mellem læring og leg skabes der ikke bare en opløsning af grænser, men også af (mulige) politiske modsætninger. Begreberne om ’legende læring’ og ’lærende leg’ er gode til at illustrere pointen. For de ophæver, at der skulle være en modsætning mellem det at lære og det at lege. Min pointe er ikke, at de to ting ikke kan følges ad, men den er en konstatering af, at der herved skabes et særligt politisk rum. For det muliggør at skabe en læringsorientering i hele uddannelsessystemet, uden at man kritisk kan diskutere dette. Argumenterne er, at ’legende læring’ er sjovt, og derfor er der ingen modsætning

mellem at arbejde mere med læring i for eksempel daginstitutioner, og så have børn der trives. Men det betyder samtidig at man kan ophæve børns ret¹¹⁵ til (eller rettere: forståelsen af deres behov for) fritid som en kvalitativ anden form for tid og rum end den 'voksenstrukturerede tid'. Dette ud fra en politisk logik, hvor man ikke tager noget fra børnene – de får tværtimod en masse nyt, som er sjovere, bedre, mere stimulerende etc.. Med andre ord skaber ophævelserne af distinktionerne muligheden for at italesætte skolepolitikken som et 'plussums-spil' hvor alle vinder, og ingen taber.

Derfor mener jeg, at det er en udfordring, hvordan vi som samfund gør det muligt at fastholde en kritisk diskussion af det stigende læringsfokus, som noget der sætter mere på spil end 'plussums-spil', hvor alle vinder.

¹¹⁵ Jf. FN's børnekonvention, hvor der står, at børn har ret til egen tid uden at voksne beslaglægger den (Udenrigsministeriet 1992, Artikel 31, stk.1 & 2).

Kapitel 10 – Styring og ledelse

Dette kapitel fokuserer på, hvordan der tales om styring og ledelse i skolepolitikken. Dette, fordi ledelsestemaet har betydning for professionaliseringsbetingelserne ved at spørgsmålet om, hvem og hvordan det professionelle arbejde skal styre, er forbundet med spørgsmålet om, hvorvidt de professionelle tilkæmper sig, opretholder eller mister 'autonomi'.

Kapitlet indleder med at undersøge, hvordan UVM og KL op gennem perioden har skabt en dislokation af forståelsen af, at skolelederen må have lærerbaggrund. Dislokationen sker dels ved at øge kompleksiteten i forventningerne til lederne, dels ved at gøre skoleledelse til 'det samme som ledelse andre steder', hvorfor personer med ledelsesbaggrund fra andre sektorerne bliver relevante i forhold til at varetage skoleledelsesfunktion. Endvidere viser kapitlet, at mål- og rammestyring tillægges stigende vægt, hvorved styring gennem regler træder i baggrunden. Denne styring betyder, at det professionelle arbejde underlægges nye forståelser af kvalitet, der kobles til undervisningsoutput pr. ressource. Endvidere skaber det et performanceideal, som medfører en distinktion mellem synligt og usynligt professionelt arbejde.

Herefter viser kapitlet, hvordan DLF og BUPL kæmper for at fastholde forståelsen af, at professionsledelse kræver en professionsbaggrund. Endvidere er der modstand mod central styring, fordi denne forbindes med en begrænsning af professionens autonomi til selv at bestemme, hvordan arbejdet skal ledes. Endvidere argumenterer de fagpolitiske aktører mod den 'moderne kvalitetsforståelse' ved at prøve at fastholde et blik på normering og rettighe-der som forudsætning for kvalitet.

UVM & KL: 'Professionel' styring og ledelse

Dette afsnit vil vise, hvordan ledelse siden årtusindeskiftet er italesat som en profession i sig selv via ækvivalenser mellem skoleledelse, offentlig ledelse og virksomhedsledelse. Endvidere udvikles en relation mellem det politiske niveau og skolerne, der er karakteriserede at være styret gennem mål- og rammestyring. En styringsform, som definerer kvalitet via en måling af outputtet (læringsresultater pr. ressource), hvorved der skabes en spænding mellem synligt og usynligt professionelt arbejde.

Dislokation af forholdet mellem ledelse og profession

I starten af 00'erne udkommer den centrale publikation 'Folkeskolen år 2000', som undervisningsministeriet har bestilt hos AKF. Rapporten giver en vurdering af otte strategisk udvalgte indsatsområder for folkeskolen. Et af indsatsområderne handler om skoleledelse, og rapporten slår fast at "... *selvforvaltning og decentralisering stiller store krav til den enkelte skoleledelse, og at den enkelte skoleledelse i forbindelse med mål- og rammestyringen har ansvaret for at planlægge, udvikle og evaluere skolens samlede virksomhed. Skolelederen er således ansvarlig for udvikling, styring og evaluering af lære- og forandringsprocesser på skolen ... Det betyder, at der må være en synlig ledelse med klare visioner, som evner at skabe mening, retning og helhedsforståelse. Målfastsættelsen med udgangspunkt i de pædagogiske, administrative og personalemæssige ansvarsområder er således skolelederens ansvar.*" (AKF 2001, 182). Herved kobler rapporten sig til NPM-diskursen via en fokusering på mål- og rammestyring, italesættelse af skolen som en 'virksomhed', pointering af behov for synlig ledelse med klare visioner og konstruktionen af lederen som den, der skaber retning og målfastsættelse.

Endvidere skriver de: "*Kun i forholdsvis få kommuner (24 %) var man allerede forud for Folkeskolen år 2000 i gang med udviklingen af ledelsesbegrebet, der er altså i flertallet af kommuner tale om, at kommunen først inden for de sidste par år har taget fat i drøftelsen af indhold i samt forventninger og krav til skoleledelsen. I næsten alle de kommuner (otte ud af ti kommuner), der havde prioriteret ledelsesudvikling højt, var der fastsat centrale kommunale mål for skoleledelserne i kommunen.*" (AKF 2001, 183). På denne måde laves en dobbelt argumentation. For det første pointeres det, at skoleledelse

er vigtigt for folkeskolen, og *for det andet* problematiseres det, at for få kommuner prioriterer dette. Endvidere er det værd at bemærke, at det fremhæves, hvordan det at arbejde med 'ledelsesudvikling' konnoteres med at fastsætte centrale mål. Ledelsesudvikling er således ikke noget, der (kun) skal ske på skolerne, men er i højere grad en opgave for de forvaltningspolitiske aktører. Et perspektiv, som er interessant i relation til analysen af vidensgrundlaget for det professionelle arbejde, hvor det blev vist, at viden om det professionelle arbejde i stigende grad søges produceret af aktører 'uden for' professionerne. Rapporten lægger op til et tilsvarende blik på ledelsesudvikling.

I 2003 sætter **KL** i en større lederrundspørge fokus på en professionalisering af ledelsesarbejdet, hvilket artikuleres gennem et krav om en overgang fra 'faglig til professionel leder'. Under den overskrift skriver KL: *"Adskillige udsagn har efterladt det indtryk, at skolelederne arbejder med at afvikle nogle traditionelle og udvikle nye og tidsvarende elementer i deres tilgang til ledelse. Oplevelsen er, at mange ledere er på vej væk fra noget, og hen mod noget andet. I helikopterperspektiv tyder det på, at lederne bevæger sig fra at være udpræget faglige ledere hen mod en definition af eget rum / ideal for professionel ledelse. Et ledelsesgrundlag, hvor værdier, retninger, mål og resultater er i fokus"* (KL 2003, 15).

Citatet er udvalgt, fordi det viser, hvordan KL endnu en gang skaber en binær konstruktion: På 'positivsiden' dannes ækvivalenskæden 'udvikling af nye og tidsvarende elementer – ledere i bevægelse – ledelsesgrundlag – værdier – retning – mål – resultater', og på 'negativsiden' forbindes 'afvikling – traditionel tilgang til ledelse – udelukkende faglig ledelse'. Eftersom det traditionelle tales frem som en negation til det 'moderne', kan den sidste ækvivalenskæde endvidere forlænges med en negation af det 'moderne ledelsesgrundlag', altså: 'ikke værdier – ikke retning – ikke mål – ikke resultater'. KL konstruerer her ved en retorisk figur, hvor udviklingen (forstået som en overgang til 'professionel ledelse') ikke blot er nødvendig, den insinuerer samtidig, at skolelederne ikke tidligere har arbejdet med 'værdier, retning, mål og resultater'.

Denne retoriske figur skaber en dislokation af lederen som den 'mest erfarende blandt ligemænd' (Olesen 2014, 69) og et brud med forståelsen af, at skoleledelse må varetages af en skolelærer for at sikre ledelsesmæssig indsigt i

'faglige problemstillinger'. I stedet artikuleres en diskursiv struktur, der konstruerer 'professionel ledelse' som en særlig disciplin, hvor man skal skabe sit eget 'ledelsesrum'. Denne forståelse af ledelse er parallel til det, som Hood (1991) fremhæver som et af de helt centrale træk ved NPM-paradigmet. Det er altså ikke bare AKF, men også KL, der kobler sig til NPM som en særlig diskurs omkring styring. En diskurs, som Rennison (2003; 2011) har beskrevet den historiske udvikling af i det, hun kalder 'ledelsesfasen' (1980-2000) i den offentlige organiserings historie. Hun viser, hvordan rollen 'den professionelle leder' har vundet frem som ideal i tre tempi, hvor ledelse i 1980'erne kom på dagsordenen som noget, der skulle styrkes i den offentlige sektor. Herefter blev der i 1990'erne udviklet et fokus på *bedre* ledelse, som skulle sikre professionalisme, fleksibilitet og ansvarlighed. I 00'erne fremkommer en intensivering af diskursen, idet der kommer et krav om *mere og bedre* ledelse, idet 'mere ledelse' gøres til svaret på stort set alle udfordringer i den offentlige sektor.

Året efter fremhæver KL (2004, 32) igen 'ledelse som profession' og peger på, at ledelsesopgaven er firedobbelt, hvorfor lederne skal have strategiske, administrative, faglige og personaleledelses-kompetencer. Overgangen fra faglig til professionel leder betyder således ikke, at 'faglig ledelse' forsvinder. Men det gøres til ét moment i en differensskæde, hvor hvert af de fire momenter, 'strategisk, administrativ, faglig og personaleledelse', er med til at give værdi til momentet 'skoleledelse'. Der er netop tale om en differensskæde, fordi hvert af momenterne har en selvstændig identitet og ikke kan reduceres til en anden. Således kan man beskrive, at skoleledelse udvides som begreb, hvorved kompleksiteten stiger (se Pors 2011, kap. 6 for samme pointe).

Et gennemgående træk i KL's begrundelse for, at ledelse skal professionaliseres, er, at det betaler sig. Dette for eksempel ved at skabe højere effektivitet, mere tilfredshed hos medarbejdere og derfor også lavere personaleomsætning¹¹⁶ (KL 2004a. 34). Forestillingen om, at 'ledelse betaler sig', er dog ikke begrænset til at omhandle personaleomsætning. I KL's skolepolitiske oplæg fra samme år, begrundes fokuseringen på ledelse med, at: "*Ledelse er afgørende*

¹¹⁶ Hvilket de finder vigtigt, fordi en undersøgelse har vist, "... at fire ud af 10 forlader deres job, fordi de ikke er tilfredse med deres leder" (KL 2004a. 34).

for skolens udvikling. Det er først og fremmest gennem ledelse, at der i skolen kan skabes den forandring og udvikling, som gør skolen til en værdifuld samfunds- og uddannelsesinstitution.” (KL 2004b, 20). KL forbinder herved ønsket om at skabe en forandringsparat skole (jf. afsnit om fleksibilitet og forandring som organisationsidealer, s. 236) med behovet for ledelse.

Parallelt til KL's artikuleringer skaber **VK-regeringen** en kobling mellem målsætningen om en 'folkeskole i verdensklasse' og 'mere og bedre ledelse' (Regeringen 2005a, 3). På ministerielt niveau trækker begrundelsen for 'mere ledelse' på den samfundsøkonomiske diskurs' fokus på optimering. Således skyldes behovet for en 'styrket og mere synlig pædagogisk ledelse', at: "*Ledelse gør en forskel på, hvor godt en skole fungerer, og hvor meget eleverne lærer. En synlig ledelse er en vigtig del af en god folkeskole, som styrker børns muligheder for at begå sig i den globaliserede verden*" (Ibid., 8). Identitet til betegnelsen 'professionel ledelse' skabes altså via en relation mellem ledelse og elevernes læringsudbytte.

Videre sker indholdsudfyldelsen af betegnelsen 'professionel ledelse' på følgende måde: "*I danske skoler er der en fremherskende ambivalent holdning til ledelse. Skoleledere har ikke en lederrolle svarende til ledere i andre offentlige institutioner eller i private virksomheder. Der er stor forskel på, hvorledes skoleledelsen udøves, og i hvilken udstrækning skolelederen faktisk fungerer som leder. Mange skoleledere oplever et stort administrativt pres, som tager tid fra kerneopgaven, pædagogisk ledelse... Skolelederne bør have samme rolle som ledere andre steder i samfundet*" (Ibid. 8-9). VK-regeringen laver en ækvivalens mellem skoleledelse og ledelse 'andre steder i samfundet', der bidrager til dekoblingen af den traditionelle forståelse af, at lærerbaggrund er en forudsætning for at blive skoleleder. Dette betyder dog ikke, at 'professionel ledelse' står i modsætning til fokus på 'pædagogisk ledelse' som en kerneopgave for lederne. Men rækken af momenter, som giver mening til betegnelsen 'skoleledelse', kommer også til at indeholde 'resultatorientering' forstæet som ledernes kendskab til elevernes resultater og evne til at vurdere kvaliteten af lærernes undervisning (Ibid., 9).

Resultatfokuseringen knytter **KL** også an til. I 2006 genbruger de deres egen overskrift 'Ledelse som en profession' til at foreslå, "... at ledelsen i folkeskolen i højere grad professionaliseres. Det anbefales, at flere ledere skal efteruddannes i generel ledelse. Eller at der ansættes andre end læreruddannede med en anden ledelsesmæssig baggrund. Kommunerne opfordres til at opstille mål for og evaluere lederens resultater" (KL 2006, 10).

Citatet er særligt interessant af to årsager. *For det første* viser det, hvordan diskursen på få år har udviklet sig således, at det nu eksplicit italesættes, at skolelederen ikke nødvendigvis skal have en lærerbaggrund. *For det andet* ekspliciteres det, at 'den nye' forståelse af ledelse ikke kun konstruerer lederen som den, der skal vurdere medarbejdernes indsats. Lederen skal også selv evalueres af kommunalbestyrelsen.

Forestillingen om et offentligt styringshierarki aflyses altså ikke med kampen om at gøre skolelederne 'professionelle'. Men hierarkiet får en anden form. Som Pors har vist i sin ph.d.-afhandling, ændres styringen af folkeskolerne radikalt fra kommunalreformen i 1970 frem til i dag. Mens 1970'ernes styringstænkning var baseret på en 'traditionel' bureaukratisk logik, der underordnede skolerne den kommunale planlægning (via en styring af regler og normering), ændres styringstænkningen op gennem 1980'erne og -90'erne således, at et stigende 'selvstyringsideal' fremkommer. Et ideal, som skaber en grundlæggende styringsudfordring om, hvordan de politiske aktører kan påvirke skolerne uden at begrænse deres selvstyringskapacitet (Pors 2014, 74). Et af svarene på denne styringsudfordring og -ambition er i midten af 00'erne en fastholdelse af skoleledernes position i et offentligt beslutningshierarki, uden at denne position adresseres med påbud 'ovenfra'. Derimod skal skolelederne gøres 'professionelle', forstået som evne at tage strategisk ansvar for skolens udvikling. En udvikling, som dog skal gå i en bestemt retning (fx bedre faglige resultater), hvorfor kommunalbestyrelsen tilskrives ansvar for at 'opstille mål og evaluere ledernes resultater'.

Som både Pors (2014, 74ff) og Pedersen (2011) har vist for folkeskolen, og Andersen, N. og Pors (2014) og Hjort (2006) viser mere generelt for ledelse af velfærdsarbejde, så fastholdes diskursen om selvledelse frem til i dag. Et eksempel på stabiliseringen af denne diskursive struktur fremkommer i introduktion til 'Magasinet ledelse', hvor daværende undervisningsminister Ulla

Tørnæs skriver: ”*Ingen virksomheder har succes uden gode ledere. Det samme gælder skoler og uddannelsesinstitutioner. Ledelsen påvirker, hvor godt en skole og en uddannelsesinstitution fungerer – både socialt og fagligt. Det er senest blevet understreget i rapporten fra Skolens rejsehold*” (UVM 2010c, 6). På denne måde skabes en ækvivalens mellem skoleledelse og virksomhedsledelse ved at understrege, hvordan begge har afgørende betydning for, hvordan organisationen fungerer, samtidig med at ækvivaleringen netop fratager de to momenter at have en intern forskel, hvilket betyder, at ledelse af uddannelsesinstitutioner gøres til det samme som virksomhedsledelse.

Endvidere er det interessant, at der henvises til Skolens rejsehold¹¹⁷ (et ekspertpanel, nedsat af undervisningsministeren). I deres afsluttende afrapportering – som er den, Tørnæs henviser til – laves en relation mellem ’god ledelse’, ’faglige resultater’, ’tydelige undervisningsmål’, ’mere forskning’ og ’større ledelsesfrihed’ (Skolens rejsehold 2010). Specifikt i forhold til ledelse skriver de, at der skal mere fokus på efteruddannelse, og dermed opkvalificering af ledernes kompetencer. Denne efteruddannelse skal ”... løbe over en længere periode. Det er ikke tilstrækkeligt, at skoleledelsen får en generel lederuddannelse. Generelle lederkurser for offentlige ledere mangler elementer, der er afgørende for at kunne udvikle skoler. Det drejer sig for eksempel om kompetencer inden for analyse og udvikling af skolens didaktiske og pædagogiske niveau. Og det handler om at få redskaber til at fortolke skolens resultater i form af test, afgangsprøver, trivselsmålinger og brugertilfredsnessundersøgelser til brug for udvikling af undervisningen. Også organisationsudvikling, udvikling af evalueringspraksis og tilrettelæggelse af intern kompetenceudvikling bør indgå i uddannelsen. Der skal derfor udvikles et nyt forskningsbaseret uddannelsesforløb” (Skolens rejsehold 2010, 17).

Når dette citat fremhæves, skyldes det, at det taler ind i forståelsen af, hvad en professionalisering af skoleledelse indebærer (se også Regeringen 2005a, 18; KL 2003, 19). Skoleledelse konstrueres som en opgave, der skal ’analysere og

¹¹⁷ Skolens rejsehold repræsenterer et særligt syn på viden og skoleledelse, som kobler sig til det nye sandhedsregime og ’viden, der virker’. Et eksempel herpå er følgende citat, om rejseholdets konklusion ift. eksisterende forskning: ”*Skolen lider under utilstrækkelig viden om, hvordan forskellige typer af undervisning påvirker forskellige elevers læring. Men der findes til gengæld mange forskellige holdninger til, hvordan man bedst når ind til børnene med undervisningen. Holdninger, vel at mærke. Ikke viden*” (Skolernes rejsehold, 2010, 18).

udvikle det didaktiske og pædagogiske niveau – har redskaber til at fortolke resultater - sikrer organisationsudvikling i retning af evalueringspraksis og kompetenceudvikling’. Dette kræver en efteruddannelse, som specifikt forholder sig til skoleledelse. Herved fremkommer en interessant dobbelthed. *På den ene side* gøres skoleledelse ækvivalent til offentlig ledelse, hvilket dislokerer ækvivalensen mellem professionsbaggrund og ledelse. *På den anden side* medfører netop denne dekobling, at der udvikles specifikke efteruddannelsesmuligheder for lederne af uddannelsesinstitutioner, som skal lære at arbejde med ’pædagogisk ledelse’ i forhold til resultatvurderinger¹¹⁸.

Pædagogisk ledelse bliver herved til *ledelsesopgave*, som skal håndteres via en professionel *ledelsestilgang*, der skal tage udgangspunkt i ’redskaber til at fortolke skolens resultater’, ’organisationsudvikling’ og udviklingen af ’evalueringspraksis og kompetenceudvikling’. Virksomhedsorienteringen sker altså ved, at pædagogik og didaktik konstrueres som opgaver, lederen ansvarliggøres for at udvikle. Og samtidig gøres disse traditionelt kvalitative opgaver til nogle, som kan evalueres kvantitativt via resultater og evalueringssystemer.

’Professionaliseringen af ledelse’ er i UVM’s optik ikke opnået i 2010¹¹⁹, hvilket skyldes ”... at [*mange af*] lederne er blevet ledere i en tid, hvor det var nok at være en fagligt dygtig og engageret underviser for at blive leder. For de ledere er det tit lettere at administrere og lade forandringer ske efter diktat fra andre – i stedet for at påtage sig et ledelsesmæssigt ansvar og have fokus på, hvordan de som ledere kan inspirere til udvikling. I forhold til den gruppe af ledere er det ikke nok at stille ledelsesudviklings tilbud til rådighed. Lederne skal både have mod til at vise, at de kan blive dygtigere, og de skal være bevidste om behovet for det. Og vi skal måske tage mere kontante midler i brug som krav til leder-

¹¹⁸ Dette videreføres i folkeskolereformen, hvor der står: ”Det høje ambitionsniveau for folkeskolen stiller nye og skærpede krav til skolelederens rolle ... Der gennemføres et nationalt program for skolelederuddannelse og -udvikling, som bl.a. skal indeholde redskaber i forhold til at lede, planlægge og organisere en skoledag, der ikke er styret af centralt fastsatte arbejdstidsregler. ... Herunder skal ledere og chefer rustes til i langt højere grad at styre gennem mål og evalueringer samt anvende efteruddannelse af lærere og pædagoger strategisk til at nå skolens mål mv.” (UVM 2013a, 20).

¹¹⁹ Dette, selvom kampen om at hegemonisere den moderne ledelsesdiskurs har stået på siden 1980’erne, hvilket er vist af flere (Pors 2013; Andersen & Pors 2014), men særlig tydeligt hos Rennison (2003).

nes ledelsesfaglige kompetencer, ledelsevalueringer og ledelsesudviklingssamtaler” (UVM 2010c, 6).

Her er det UVM, der skaber den binære retoriske figur, der kløver verden i ’godt og dårligt’, ved at konnotere ’at påtage sig ledelsesansvar – fokus på inspiration og udvikling – mod til at blive dygtigere – bevidste om behovet for dygtiggørelse’, og stille denne ækvivalenskæde overfor: ’ledere fra ’en anden tid’ – kun fagligt dygtige og engagerede undervisere - administrative ledere der modtager diktat – manglende evne til at påtage sig ansvar – manglende udvikling’.

Denne binaritet er interessant i forhold til Pors’ (2011, analysedel 1) beskrivelser af ændringen af styringstænkningen fra 1970’erne frem til i dag, fordi konstruktionen af de ’problematiske ledere’ er en (nutidig) karikatur af 1970’erne styringsideal. En karikatur skaber et skel mellem den ’ansvarshavende’ leder og den ’ansvarstagende’ leder, hvor det politiske ønske er at skabe ’ansvarstagende’ ledere, som selv tænker og handler strategisk (Andersen, N. & Born 2000; Andersen, N. 2008).

Mål- og rammestyring

Analysen vil nu ’træde et niveau tilbage’, for at sætte konstruktionen af ’den professionelle leder’ i relation til en mere overordnet styringsudvikling, der kan beskrives som mål- og rammestyring, og som skaber koblingen mellem styringsstrukturer, ansvarliggørelsesprocesser og den viden, som evaluerings- og evidensregimet producerer.

Med **folkeskoleforliget** fra 2002 introduceres ’Klare Mål’ som en ny måde at arbejde med fagligheden i folkeskolen. I forliget kan man læse: *”Med Klare Mål initiativet er de centrale kundskabs og færdighedsområder blevet formuleret som slutmål ... Slutmål og trinmål angiver, hvad undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder henholdsvis ved afslutningen af undervisningen og ved afslutningen af bestemte klassetrin”* (UVM 2002, 7).

Herved går man væk fra undervisningsmål om, hvad eleverne skal gennemgå, for i stedet at arbejde med slutmål for, hvad eleverne skal kunne, når de er færdige med en given klasse. Dette har den styringsmæssige konsekvens, at der sker et skifte fra indholdsstyring (pensum) til outputstyring (kompetencer). Kravet om trin- og slutmål går igen i de efterfølgende policydokumenter, hvor man fx kan fremhæve, at også børnehaveklassen skal arbejde med trinmål for, hvad eleverne kan, når de er færdige med denne (UVM 2003). Dette skifte må forstås i relation til udviklingen af de standardiserede PISA-test, fordi denne teknik skaber den målestok, med hvilken det politiske niveau kan undersøge, om skolerne (lederne og de professionelle) lever op til de nye styringsambitioner.

Derfor skal evidensbaseret viden ikke blot ind i skolens praksis (jf. afsnittet om evidens som nyt sandhedsregime, s. 203). Den skal tillige ind i styringen af folkeskolen. En pointe, som fremføres hos UVM, der i rapporten 'Elevernes alsidige udvikling' har overskriften *"Fra lærings-syn til læringsgrundlag – fra "syn'sning" til viden/evidens"*. Her beskrives, hvordan kommunalreformen¹²⁰ fra 2005, ifølge UVM, har givet anledning til, at vedtagne pædagogiske dogmer er blevet konfronteret med ny forskning og viden, når kommunalbestyrelserne skulle genforhandle skolernes pædagogiske grundlag (UVM 2010d, 7). Med afsæt i det nye sandhedsregime problematiseres 'gammeldags viden', fordi den ikke kan ekspliciteres, dokumenteres (og kvantificeres) eller målrettes optimering af 'læringseffekter'. Distinktionen mellem 'det gamle' og 'det nye' gøres ækvivalent til en distinktion mellem videnskab og 'faglig syn'sning': *"pædagogiske dannelse-sidealer og videnskabelige indsigter er ofte holdt for adskilt – i tråd med idealet om, at det moralske og pædagogiske "bør" og det videnskabelige "er" historisk ofte har optrådt hver for sig"* (UVM 2010d, 11 – original fremhævning). Dette har konsekvenser for styringen af skolerne, fordi det gøres til en styringsopgave at erstatte 'syn'sningen' med videnskab. Dette ved, at kommunerne skal udarbejde et læringsgrundlag, hvori der indgår to elementer: 1) 'politisk-demokratisk baserede ønsker', hvor politiske (ikke fagprofessionelle!) aktører tager udgangspunkt i, hvad de mener, synes og ønsker, og 2) 'videnskabeligt baserede anbefalinger' om, hvad man ved (Ibid. 12). Ud fra denne tænkning skal kommunalbestyrelserne sørge for at vedtage et kommunalt læringsgrundlag, der

¹²⁰ Se Regeringen (2005b) for en præsentation af kommunalreformen.

bygger på evidens for, hvordan børn og unge lærer bedst. Og dette skal herefter omsættes til operationelle læringsgrundlag på de enkelte skoler – af de enkelte skoler (Ibid., 7).

To pointer er i denne forbindelse vigtige. *For det første* viser citatet, hvordan det (ligesom i AKF-rapporten fra 2001) beskrives som vigtigt, at der udarbejdes formelle politiske 'læringsgrundlag' som tilgang til at styre sikringen af, at elevernes læring optimeres. *For det andet* viser det, hvordan det igen gøres til en eksplicit pointe, at dette grundlag skal udarbejdes uden bidrag fra de professionelle selv. Derimod skal det være i koblingen mellem politikernes 'subjektive' ønsker og videnskabens 'objektive' metoder, at man skal skabe et læringsgrundlag.

Også **KL** pointerer, at lederne skal koble sig til forskningsviden om, hvilken indsats der virker. Således skriver de: "*Viden fra forskning giver øget mulighed for kvalitet og effekt i udmøntningen af det lokalpolitiske og faglige råderum. Systematisk udnyttelse af forskningsresultater er god basis for begrundede valg – politiske, ledelsesmæssigt og fagligt.*" (KL 2010a, 7). I 2012 skriver de tilsvarende: "*... ledelse af folkeskolen fremmer elevernes læring. Lederen skal sætte tydelige og ambitiøse mål for faglighed fx ved at kræve, at viden fra forskning og dokumenteret god praksis bliver brugt i den faglige dialog mellem lærerne og implementeres i undervisningen. .. Lederen skal måles på elevernes resultater, elever og læreres trivsel og forældrenes tilfredshed*" (KL 2012, 15).

Herved kan man beskrive, hvordan der skabes en kobling mellem 'ledelse – udnyttelse af forskningsresultater – effektivitet – begrundede valg – ambitiøse mål – måling af resultater'. Mens relationen mellem forskning og ledelse allerede er beskrevet flere gange, så er tilføjes af, at lederne skal måles på elevresultater, trivsel og forældretilfredshed, væsentlig, fordi den gentages flere steder hos KL. Dette er væsentligt, fordi det er et centralt moment i skiftet fra input- til outputstyring. I denne transformation bliver lederne nemlig den position, som de forvaltningspolitiske aktører kan ansvarliggøre for, at skolerne 'performer', som de skal. Al den kompleksitet, der er på spil i skolernes hverdag, kan i styringen reduceres til et spørgsmål om performance, og kan samtidig adresseres til en bestemt position: lederen. Hvilket allerede i 2006 blev

formuleret således: ”*Det er ledernes ansvar – i forvaltningen og på skolen – at skabe de krævede resultater*” (KL 2006, 10).

Denne styringslogik skaber et særligt handlerum for lederne, fordi de ikke pålægges at gøre noget bestemt, men pålægges ansvaret for bestemte ’output’. Et eksempel på denne logik udfoldes i beskrivelsen af projektet Ny Nordisk Skole, der introduceres således:

”Ny Nordisk Skole er ikke en færdig facitliste til jeres pædagogiske og faglige arbejde med at udvikle dagtilbud, grundskoler og ungdomsuddannelser. Ny Nordisk Skole er en forandringsproces, der tilbyder interesserede institutioner et værdimæssigt fundament, en række forandringsværktøjer og rådgivning fra eksperter. Hver enkelt institution skal med udgangspunkt i mål, manifest og dogmer for Ny Nordisk Skole definere deres egen forandringsvej” (UVM 2012, 3).

Denne styringstænkning handler ikke om, at de forvaltningspolitiske aktører søger at mindske deres indflydelse, snarere tværtimod. Den er udtryk for, at styringen gøres mere effektiv, fordi: *”Beslutninger, målsætninger og strategier kan nedfældes af lovgivere og andre beslutningstagere, men de får først reel værdi i det øjeblik, de virkeliggøres andre steder end på skrivebordet. Enhver forandring og forbedring begynder og slutter derfor med den pædagog, lærer, underviser eller leder, der fører forandringen ud i livet sammen med børnene og deres forældre”* (Ibid., 5).

Men dette betyder ikke, at der er frit valg for, hvordan man vil agere. Således skriver UVM efterfølgende: *”Selv om Ny Nordisk Skole ikke giver jer en facitliste med rigtigt og forkert pædagogisk og fagligt arbejde, er alt ikke lige godt. Som det fremgår af manifestet og dogmerne for Ny Nordisk Skole, er der en klar forpligtelse til lokalt at tage ansvar for det pædagogiske og faglige arbejde og de metoder, der anvendes. En forpligtelse på at være systematisk undersøgende og åbne for forandring. At være metodisk velbegrundede og lægge sin pædagogiske praksis og undervisning frem. At fortælle verden om sine mål, metoder og resultater”* (Ibid., 5).

Den styringslogik, som herved udtrykkes, viser en central dimension af ønsket om at styre på afstand. En diagnose, som udfoldes grundigt i næste kapitel, som vil vise, hvordan der på tværs af de fire analyserede tematikker, frem-

kommer en særlig styring af det professionelle arbejde. Men her skal det pointeres, at styringen skaber en dobbelthed. *På den ene side* vil de forvaltningspolitiske aktører ikke bestemme, hvad lederne (og skolerne) skal. *På den anden side* er der ikke frit valg. Denne dobbelthed har Foucault (1994b) beskrevet rammende som en selvstyringsfrihed, som aldrig er en fuldstændig frihed (Foucault 1994b). Det er altid en frihed inden for en ramme. En styringsambition, som Andersen, N. (2008) pointerer, er kendetegnet ved fordringen: 'gør, som vi siger, vær selvstændige', eller som Pors (2011, 176) omformulerer det: 'vær selvstyrende på den rigtige måde'.

En håndteringsstrategi i forhold til dette paradoks er for de forvaltningspolitiske aktører at fastholde NPM-idealet om mål- og rammestyring. En logik, som står meget centralt i folkeskolereformen, der fremhæver at: *"Folkeskolen skal i højere grad styres efter få, klare mål og mindre efter regler og procedurekrav. Disse regelforenklinger skal bidrage til, at skolerne og kommunerne i højere grad kan prioritere deres tid til elevernes læring"* (UVM 2013a, 14-15). Denne styringsform handler imidlertid ikke blot om at udstikke mål og evaluere resultaterne, men har tillige en teknisk dimension, idet der udvikles et koncept for skolernes kvalitetsrapporter "... *som i højere grad kan fungere som et mål- og resultatstyringsværktøj, der kan understøtte en systematisk evaluering og resultatopfølgning på kommunalt niveau og fungere som grundlag for lokal dialog og kvalitetsudvikling. Kvalitetsrapporterne skal udformes, så kommunerne kan anvende dem som ledelsesinformation og som grundlag for fx at udforme resultatkontrakter med skoleledere"* (Ibid., 27).

Dette er fremhævet for at pointere, at styringen går hånd i hånd med udviklingen af 'resultatværktøjer', der kan evaluere styringseffekter. Og samtidig hermed skal disse værktøjer også kunne bruges som afsæt for resultatkontrakter som en måde at sikre på, at ledernes økonomiske incitament er i overensstemmelse med styringsmålene. Fordringen om at 'gøre, som vi siger – vær selvstændig', skal herved også bindes op på, at man gør det til ledernes interesse at opnå specifikke mål.

Kvalitet defineret som output

En af effekterne ved at 'professionalisere skolelederne' og ved skiftet fra input- til outputstyring er, at det muliggør udviklingen af en ny forståelse af 'undervisningskvalitet', som kobles eksplicit til ledernes ret til at råde over læ-

ernes arbejdstid. De arbejdstidsregler fremhæves ikke blot fordi de var en forudsætning for skolereformen og derfor er interessante. De er tillige et godt eksempel på styringslogikken. Dette ved, at arbejdstidsreglerne konsekvent fortrænger diskussionen af centralt fastlagte normeringer og økonomiske rammevilkår, med en diskussion af lederne som selvansvarlige for at få økonomien til 'at hænge sammen'.

Tilbage fra 1998 kan man spore, hvordan **KL** skaber en dislokation af, at (undervisnings)kvalitet er proportionalt med forberedelsestid (eller normering). De skriver:

"Hvis man ønsker at prioritere en særlig aktivitet i skolen, forøger man ofte ressourceindsatsen f.eks. timetallet. Et ønske om at styrke elevernes læsefærdigheder medfører på mange skoler, at man forøger antallet af dansktimer på bestemte klassetrin. En undersøgelse på landsplan viste imidlertid for nogle år siden, at en sådan forøgelse af timetallet ikke i sig selv medfører bedre læsefærdigheder for eleverne. Resultatvurdering vil afdække, om en forøget tildeling af dansktimer rent faktisk har udbytte og medfører bedre læsefærdigheder hos eleverne... Ressourceindsatsen og den realiserede indsats korresponderer tit, men langtfra altid som kr. til kr. eller timer til timer. Resultatet kan vise, om kroner eller timer er anvendt som planlagt, men kan f.eks. også vise, hvor mange der har gavn af ressourcerne. Udbyttet hænger sammen på den måde, at ressourceanvendelsen korresponderer med den virkning, der kan registreres og kan gøres nuanceret i forhold til de konkrete resultater, der skal behyses" (KL 1998, 14-15).

KL argumenterer ud fra en effektiviseringslogik, hvor skoleledere og kommunalbestyrelse ikke blot skal vide, om en given indsats fører til et ønsket resultat, men samtidig tage ressourceanvendelsen med ind i ligningen (se også KL 2002, 4) og forholde sig til, om indsatsen 'kan betale sig', eller om andre indsatser er mere effektive i forhold til udbytte/ressourceanvendelses-ratioen. En måde at tænke på, som ikke er grebet ud i luften, men som knytter an til rationalet i New Public Management om at optimere den offentlige 'performance' (Triantafillou 2012).

Tilsvarende problematiseres det af **UVM** (2000b, 40-44), at der er store forskelle på, hvor gode skolerne er til at anvende deres tid på undervisningen. I 2005 fører ønsket om 'øget ledelsesret og -rum' til en problematisering af, at

skolelederne på grund af overenskomsterne har for ringe mulighed for at aflønne medarbejderne præstationsafhængigt (Regeringen 2005a).

I 2010 er det **KL**, der under overskriften 'Lærere skal ledes som andre medarbejdergrupper' skriver: *"Regler om lærerarbejdstid skal være enkle og fleksible. Ellers bliver de en hæmsko for arbejdsmiljøet og for elevernes udbytte af undervisningen. Derfor har KL i 2008 indgået en ny, forenklet arbejdstidsaftale, som styrker ledelsen i folkeskolen. Forenklingen består bl.a. i, at krav om akkordaftaler, mødeplaner og aktivitetsplaner nu er væk – sammen med den papirmølle, som tidligere regler berom har affødt"* (KL 2010a, 6).

Det er interessant, at overenskomsterne konstrueres som 'ufleksible', eftersom de tidligere arbejdstidsregler nok var nationalt forhandlede (og gældende), men baseret på en stor grad af frihed og fleksibilitet hos lærerne, som kunne lægge deres forberedelsestid, når og hvor de ville. Men denne forståelse af fleksibilitet erstattes altså af et syn på fleksible arbejdstidsaftaler og styrket ledelse¹²¹. KL skriver: *"Aftalen afstår nu fra at regulere, at der bruges en bestemt mængde tid på bestemte opgaver. Og det er heller ikke meningen, at sådanne regler skal genopstå som lokale regler på den enkelte skole."* (KL 2010a, 6). Dekobling mellem opgaver (og deres 'kvalitet') og ressourceanvendelse bliver med overenskomsten i 2008 (KL & LC 2008) institutionaliseret via en overenskomststruktur, som 'fastlåser' dekoleringen.

Dislokationen af proportionalitetsforholdet mellem kvalitet og forberedelse muliggør endvidere, at politikerne kan stille krav om, at antallet af undervisningstimer pr. lærer skal hæves, uden at det beskrives som en forringelse af undervisningskvaliteten. Opgaven med et hæve antallet af undervisningstimer pr. lærer er KL i gang med. De fremhæver, at *"... kommunerne har vendt den tidligere negative udvikling i antal undervisningstimer pr. lærer, som fandt sted, for kommunerne overtog ansvaret for folkeskolen fra staten i 1993. Det er afgørende, at kommunerne fortsat arbejder på at udnytte fordelene i den nye arbejdstidsaftale. Med kravet om, at ele-*

¹²¹ Man kan forholde sig nysgerrigt til, hvordan ændringen af arbejdstidsreglerne også har haft en økonomisk (besparende) begrundelse. Disse ekspliciteres imidlertid ikke og er ikke i fokus for analysen, der mere er interesseret i at forfølge 'rationaliteten'. Men det vil formentlig være en stor del af forklaringen på, hvorfor KL og Moderniseringsstyrelsen var så opsatte på at komme overenskomsterne til livs i forbindelse med lærerlockouten i 2013.

verne får et større udbytte af undervisningen og med udsigt til færre lærere, er det nødvendigt, at undervisningen prioriteres højere” (KL 2010a, 6). En udvikling, som KL dokumenter som vist i tabel 2:

Tabel 2 - Kopi fra KL 2010a, 6

Gennemsnitlig lærers fordeling af nettoarbejdstiden for årene 1989 og 2005/06 (timer pr. årsværk) Arbejdstidselement	1989	2005/06
Undervisning	630	648
Forberedelse	447	414
Pauser	183	183
Andre opgaver	465	447
I alt	1725	1692

Tabellen og den dertilhørende introduktion er interessant i et professionsperspektiv. For samtidig med at politikerne vil have ’undervisning i verdensklasse’, så er man stolt af, at lærernes tid er flyttet fra forberedelse til undervisning. Et ’paradoks’, som man kan forstå i forhold til det tidligere analyserede princip om ’de faglige resultaters relative relativitet’. For det er ikke blot relativt, hvilke enheder man sammenligner outputtet (resultaterne) med. Denne sammenligning må tillige tage højde for ressourceanvendelsen. En logik, som udtrykkes i **VK-regeringens** 2020-plan: ”Vi er et af de samfund, der bruger flest penge pr. elev. ... Men der er også ting, vi skal gøre bedre. I dag er danske elevers faglige færdigheder, når de forlader folkeskolen, kun gennemsnitlige set i forhold til andre lande” (Regeringen 2010, 18).

Herved bliver kvalitet defineret som et spørgsmål om, hvilket output der kommer af den professionelle indsats. I et professionsperspektiv betyder det et skifte i forståelsen af lærernes kvalitet og kontrol. Hjort (2005, 79) har vist, hvordan kvaliteten af professionelt arbejde traditionelt har været sikret ved, at de professionelle har bestået forskellige former for eksamination (i deres uddannelse), og på baggrund heraf får tildelt autorisation¹²². Men nu sker et skifte til, at kvalitet forstås i relation til (evidensbaseret) kontrol.

¹²² Den formelle, stats sanktionerede autorisation er et ’gode’, som tilhører klassiske professioner som læger eller jurister. Men også lærerne har tidligere haft monopol på undervisningen i

Efter **regeringsskiftet** i 2011 fastholdes den nye 'kvalitetslogik'. SRSF-regeringen beskriver, hvordan deres skolepolitiske udspil kun kan gennemføres hvis, der opnås "... en bedre brug af de eksisterende ressourcer og forudsætter især en mere fleksibel anvendelse af lærernes arbejdstid. KL har forud for overenskomstforhandlingerne i 2013 meldt ud, at kommunerne anser den nuværende arbejdstidsaftale for at være en barriere for bedre ledelsesprioritering og dermed bedre resultater i folkeskolen" (UVM 2012b, 53).

Med SRSF-regeringens afslutning af lærerlockouten i 2013 blev forståelsen af undervisningskvalitet og 'behovet' for decentralt ledelsesrum yderligere institutionaliseret. Dette ved, at lov 409 (Beskæftigelsesministeriet 2013) dropper centralt fastlagte arbejdstidsregler og i stedet gør det til en decentral opgave at forhandle (og fordele) arbejdsopgaver uden en normerende ramme for, hvor meget forberedelse de forskellige opgaver kræver. Lovindgrebet legitimeres i folkeskolereformen ved at pointere, at: "*Lærernes nye arbejdstidsregler bygger på principper, som kendes fra andre faggrupper i det offentlige.*" (Regeringen 2013, 1). Herved skabes altså en kobling mellem synet på 'omkostningseffektivitet' og argumentet om 'professionel skoleledelse' som jo skal være lige som andre steder i det offentlige. Citatet er udvalgt, fordi det udtrykker en del af den strategi, som var helt central i forhandlingsforløbet mellem DLF og KL/Moderniseringsstyrelsen. Nemlig at tale om en 'normalisering af arbejdsforholdene', underforstået, at lærerene har haft bedre vilkår.

Lovindgrebet medfører endvidere, at: "*Regeringen og KL er enige om, at der med reformen omprioriteres således, at lærerne inden for den almindelige arbejdstid i gennemsnit underviser ca. 2 klokke timer mere om ugen ... Ressourceforbrug og personaleanvendelse besluttet lokalt i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler*" (Regeringen & KL 2013, 7).

Det er altså ikke blot en ny ledelsesopgave at fordele arbejdstiden. Det er også et ledelsesansvar at 'forvalte' de penge, som skolen modtager, uden at der er eksternt normerende rammevilkår. Det er herved ikke længere en central

skolen, hvorfor uddannelses til lærer har givet autorisation til arbejdet i skolen. Til forskel herfra har pædagogerne ikke haft autorisation til arbejdet i daginstitutioner, hvilket blandt udtrykkes i pædagogmedhjælperstillingerne, der ikke kræver formel uddannelse.

opgave at sikre kvalitet via tid, normering eller ressourcer. Denne opgave forskydes og gøres til et institutionsledelsesansvar.

Denne delanalyse viser, hvordan sammenhængen mellem forberedelse og kvalitet kontinuerligt fra 1998 frem til 2013 dekobles som et proportionalitetsforhold og i stedet institutionaliseres som et krav om omkostningseffektivitet, forstået som optimering af 'kvalitet' pr. forbrugt time. 'Kvalitet' konstrueres således som et spørgsmål om output (resultater i nationale test i forhold til den økonomiske udgift).

Synligt og usynligt professionelt arbejde

En konsekvens af at definere styring og kvalitet via målinger af output er, at det professionelle arbejde gøres 'performativt'. Med dette menes, med inspiration fra Ball (2003, 31), et særligt strategisk spil om synlighed. Derfor vil den afsluttende del vise, hvordan der installeres en distinktion mellem synligt og usynligt professionelt arbejde.

I Skolestartsudvalgets rapport fra 2006 fremhæves det, hvordan "... flere kommuner har taget handsken op og har udarbejdet visioner, mål mv. for de fritidspædagogiske tilbud med sigte på at synliggøre dem og sikre de særlige kvaliteter også i skolens regi – eller er gået endnu videre med forslag til rammer for en pædagogisk læreplan for SFO ... Mål- og indholdsbeskrivelser i fritidsordningerne giver anledning til fælles refleksion, ligesom der gøres overvejelser om, hvordan de pædagogiske indsatser dokumenteres og evalueres" (Skolestartsudvalg 2006, 59).

Citatet viser, hvordan arbejde med dokumentation, mål- og indholdsbeskrivelse konnoteres positivt, fordi det er med til at synliggøre arbejdet. Herved skabes der blik på den 'merværdi', som det pædagogiske arbejde tilfører det didaktiske (Ibid. 29). Behovet for at synliggøre det professionelle arbejde begrundes endvidere på følgende vis: "Så længe fritidspædagogikken udfoldede sig i fritidshjem helt adskilt fra skolerne, kunne enhver passe sit. Lærerne udviklede undervisningen, pædagogerne udviklede deres pædagogiske praksis. Der var ikke behov for at forklare sig uden for egen kreds. Det var slut, da fritidspædagogikken kom i skoleregi. I de nye lokaliteter opstod der i mange SFO'er et hidtil ukendt forklaringsproblem for pædagogerne. Mange steder har det været vanskeligt for dem at få synliggjort og formidlet kernen og kvaliteterne i deres pædagogiske indsatser videre til skolens øvrige ansatte. På den baggrund

er det meget forståeligt, at flere kommuner har sat udviklingsprojekter i værk, hvor det handler om at få indkredset, beskrevet og udviklet de fritidspædagogiske kerneydelser” (Skolestartsudvalg 2006, 58).

Logikken er således, at man må kunne beskrive det professionelle arbejde, før det er muligt at få øje på den værdi, som det giver. Man kunne her også have fremhævet rapporten fra AKF (2001), der, som tidligere vist, netop beskriver et behov for at udvikle kommunale politikker som fundament for at skabe ledelsesudvikling. På tilsvarende vis gælder for de professionelle, at de skal kunne beskrive deres aktiviteter på en måde, så de kan blive synlige over for fx en kommunalbestyrelse, som ikke kan følge de daglige interaktioner.

Denne forståelse fastholdes og knyttes endvidere sammen med den brede læringsforståelse af, at de professionelle skal styrke elevernes faglige og alsidige udvikling. I den forbindelse fremhæver **UVM** et eksempel fra en kommune, som beskriver den måde, de gerne vil have de professionelle til at arbejde på.

”Beskrivelsen af arbejdet med elevernes alsidige udvikling er udformet efter samme model som målene for fagene med opstilling af trinmål undervejs i skoleforløbet. Efter forudgående høring af skolebestyrelser, faglige organisationer m.fl. vedtog byrådet trinmål efter, 3., 6. og 9./10. klassetrin for børnenes alsidige og sociale udvikling i kommunens skoler inden for seks udvalgte kompetenceområder: Ansvar, Naturlig selvhændelse, Selvkontrol, Empati, Samarbejdsfærdighed og Fantasi, udfoldelse og aktivitet. Hvert kompetenceområde er nærmere defineret. Om Ansvar hedder det fx: “Ansvar drejer sig om at vise respekt for egen og andres ejendom og arbejde samt at kunne udføre opgaver. Man udvikler ansvarlighed ved at få medbestemmelse og ved at tage konsekvenser”” (UVM 2010d, 9)

På denne måde laves en skelnen mellem det eksplicite og implicite professionelle arbejde til fordel for det første ved at gøre ’respekt for egen og andres ejendom’ til et passende trinmål for kompetencen ’ansvar’. Udsagnet er jo så grundlæggende, at man må forvente, de fleste professionelle vil tage det som en naturlig del af arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Men i rapporten lægges der op til, at den slags ’alsidig udvikling’ må være nedskrevet i eksplicite retningslinjer og kommunalstrategier. Herved synes det at være et godt eksempel på, at professionalisme handler om synlighed. For når ’ansvar’ skrives ind i en kommunal strategi, bliver det gjort synligt i forhold til det ’usynli-

ge professionelle arbejde’, som formodentlig mange steder altid har forholdt sig til at skabe fx ’respekt for andres ejendom’.

I forlængelse heraf er et krav til de professionelle, at de kan dokumentere udbyttet af deres arbejde. **KL** anbefaler: ”*At de fagprofessionelle gennem uddannelse får stærke faglige kompetencer og bruger dem, så indsatsen nytter. ... Fagligt begrundede valg af mål og metoder er nødvendige både i almen og specialområdet, og de fagprofessionelle skal dokumentere, at børnene har gavn af indsatsen. Det er også nødvendigt, at de voksne er opmærksomme på egen adfærd og på barnets reaktioner på denne adfærd*” (KL 2012, 9). Det synlige professionelle arbejde er således ikke ’blot’ et spørgsmål om at kunne følge de politiske retningslinjer. Det gøres også til et spørgsmål om at kunne dokumentere effekten af det professionelle arbejde.

Fordringen om at gøre det professionelle arbejde synligt via dokumentation og politiske strategier handler ikke kun om at skabe grundlag for, at forvaltningerne kan forholde sig til (bestemte dele af) det professionelle arbejde. Også skolelederne skal arbejde med denne distinktion. Et eksempel herpå fremkommer i **VK-regeringens** skoleudspil, hvor de skriver: ”*Skolelederen skal sikres løbende indblik i elevernes resultater som led i at vurdere kvaliteten af lærernes undervisning. Det skal bl.a. ske gennem de nationale test. Der skal skabes større åbenhed om, hvordan undervisningen forløber i klasselokalerne, og skolelederen bør med mellemrum overvære undervisningen i klasserne*” (VK-regeringen 2005a, 9).

Det fremhævede illustrerer et dobbelt synlighedskrav. For det første gøres de nationale test til et relevant beslutningsgrundlag. Ikke blot på politisk niveau (UVM og kommuner), men også på skolelederniveau, hvilket kan forstås i relation til kravet om, at lederne skal kunne handle strategisk i forhold til elevernes performance. For det andet skal lederne ud i klasserne for at ’overvære undervisningen’, hvilket er i forlængelse af den tidligere fremhævede ’rundgangsmetode’. Dette for at få ’direkte’ information om, hvad der foregår i klasserne, så lederen får et indblik i skolens virkelighed, som den er. **KL** fremhæver, at metoden ikke skal tage lang tid, men er at forstå som et ’snapshot’, hvilket udfoldes således: ”*Rundgang-besøget i klasseværelset er kortvarigt – kun to-tre minutter i hvert klasseværelse. Det er som at tage et kort videoklip af øjeblikket. Det er ingen bedømmelse af læreren. Det handler om at samle information om læseplans- og undervisningspraksis og de beslutninger, som lærerne tager i forbindelse hermed. Det siges, at lærere tager over 1.000 beslutninger om dagen. I de to-tre minutter, lederen er*

i klasseværelset, vil læreren måske tage fem til ti beslutninger. Det er disse beslutninger, lederen fokuserer med henblik på senere reflekterende dialog med læreren” (KL 2015, 14).

Der gøres efterfølgende meget ud af, at metoden ikke må blive til en kontrol af medarbejderne, men derimod være en teknik til at skabe en reflektiv dialog om, hvordan man kan udvikle undervisningen. Således kan man i 2006 læse samme opfordring til, at det sikres, ”... at skolelederne forholder sig til hver enkelt lærers undervisning – fx ved at gennemføre ”Rundgang”, hvor lederen overvåger undervisningen og følger op herpå sammen med læreren” (KL 2006, 11).

Dette er interessant, fordi det i beskrivelsen fremhæves, at en lærer tager mere end 1000 beslutninger i løbet af én dag. Hvis man så ganger det op med antallet af professionelle, har man en kompleksitet, som er alt stor til, at lederen kan forholde sig til den (og på den baggrund være strategisk og styrende). Derfor udvikles metoden som en måde at reducere kompleksiteten til ’måske fem til ti beslutninger’, hvorved kompleksiteten bliver overskuelig. Men det betyder, at der ikke sker en voldsom reduktion og selektion af de ’beslutninger’, som bliver afsæt for lederendes respons. Så beskriver KL godt nok, at der ikke er tale om en kontrol, hvilket naturligvis i praksis vil kunne opleves meget forskelligt på forskellige skoler. Men det er denne diskussion underordnet. For budskabet er, at lederne skal skaffe sig information om det professionelle arbejde, hvilket må ske på baggrund af en selektion af beslutninger, der gør nogle aktiviteter synlige og alt andet ’usynligt’.

Opsamling

Dette afsnit har vist, hvordan skoleledelse i stigende grad konstrueres som en profession i sig selv. Dette gennem en ækvivalens mellem ’skoleledelse – offentlig ledelse – virksomhedsledelse’. Begrebet om ’den professionelle leder’ bruges til at ansvarliggøre lederne for at arbejde strategisk med udvikling og skolens outputperformance. Derfor kobles lederrollen til en mål- og ramme-styringsstrategi og samtidig til effektiviseringsdagsorden, som definerer kvalitet som output pr. brugt ressource. Herved skabes en spænding mellem synligt professionelt arbejde, som kan påvise deres kvalitet (gennem dokumentation af produktive output), og usynligt professionelt arbejde, som er ’resten af 1000 beslutninger’, som finder sted i løbet af arbejdsdagen, men som ikke kan dokumenteres eller bliver observeret af lederen.

BUPL & DLF: Professionsbaseret styring og ledelse

Den følgende analyse vil undersøge, hvordan DLF og BUPL forholder sig til diskussionen om styring og ledelse. Dette ved *først* at beskrive, hvordan de kæmper for at opretholde relationen mellem professionsbaggrund og professionsledelse. *Derefter* ved at beskrive, hvordan de fagpolitiske aktører iagttager den styring, de udsættes for gennem en distinktion mellem centrale beslutninger/decentrale beslutninger. En distinktion, som gøres ækvivalent til forskellen mellem fremmedstyring/selvstyring (autonomi), hvor selvstyring er den værdi, der kæmpes for. *Afslutningsvis* fremhæves det, hvordan denne kamp bl.a. sker via formuleringer af, at kvalitet fremkommer på baggrund af normeringer og forberedelsesrettigheder.

Kampen for at fastholde professionsledelse

Ser man på publikationerne fra **BUPL**, forholder de sig kontinuerligt til diskussionen omkring ledelse og professionsbaggrund.

I starten af årtusindet udgiver BUPL en rapport, som søger at beskrive og indfange kendetegnene ved pædagogisk ledelse. Deres hovedkonklusion er, at lederne *"... har meget på hjerte og arbejder ihærdigt med at modne og kvalificere deres lederskab og institutionens pædagogik. Fortællingerne bærer altså præg af, at de fleste pædagogiske ledere er optaget af at "finde nye veje i et kompliceret terræn"*" (BUPL 2001, 8). I modsætning til den forvaltningspolitiske diskurs, der italesatte pædagogisk ledelse som træg, ineffektiv og 'gammeldags', artikulerer BUPL et fundamentalt andet perspektiv på, hvordan man kan (og bør) beskrive lederne. Dette ved at skabe en relation mellem momenterne: 'ledelse – ihærdigt arbejde – optagethed – nye veje'.

Rapporten fremhæver endvidere, at mange ledere særligt er optaget af det relationelle arbejde. Som eksempel skriver de: *"Den pædagogiske leder er først og sidst orienteret mod de menneskelige relationer i deres virksomhed. Den pædagogiske leder er mere personorienteret end danske ledere i almindelighed er. Deres succesoplevelser er ikke i samme udstrækning som andre ledere orienteret mod materielle forhold som økonomi, arbejdspladsens størrelse, materiel standard osv."* (Ibid., 8).

Herved skabes den distinktion mellem 'pædagogiske ledere' og 'ledere i almindelighed', som den forvaltningspolitiske diskurs forsøger at ophæve. Poiteringen af, at pædagogisk ledelse 'er noget specielt', bryder endvidere med de forvaltningspolitiske aktørers fokus på ledelse som en karrierevej for de ambitiøse eller særligt dygtige. Som modstilling hertil konkluderes det, " *at pædagogisk ledelse er en særlig ledelsesdisciplin, som ikke afgørende skelner mellem det at være en dygtig pædagog (evnen til at føre den anden frem til selvudvikling) og det at være en dygtig leder.... [der er ikke] noget i undersøgelsen, som tyder på, at pædagogiske ledere er særligt ambitiøse pædagoger. Det ser tværtimod ud til, at mange er havnet i en lederposition af forholdsvis tilfældige veje*" (Ibid., 10-11).

På den baggrund bidrager BUPL i 2003 til en debat om nye ledelsesstrukturer i den pædagogiske ledelse. Ledelsesstrukturer, man stiller sig skeptisk over for: " *For BUPL er det væsentligt at sikre, at forsøgene ikke blot har til formål at ændre strukturen for strukturens – eller økonomiens – skyld. Forsøg med ledelsesstrukturer og måder at tilrettelægge ledelsesopgaven på skal have til sigte at ændre på noget rent indholdsmæssigt. Det vil sige, at det for BUPL er væsentligt at få afprøvet, hvordan de forskellige ledelsesstrukturer kan understøtte den pædagogiske opgave og ledelsesopgaven, f.eks. faglig ledelse, personaleledelse, administration og forældresamarbejde*" (BUPL 2003, 5).

BUPL skaber herved et syn på ledelse, der står i et antagonistiske forhold til de forvaltningspolitiske aktørers konstruktion af ledelse ved at insistere på, at der er tale om indhold frem for form, at pædagogiske ledelse er noget specielt, og at den pædagogisk ledelse allerede er udviklingsorienteret (og på den vis 'moderne'). Endvidere er bisætningen omkring økonomi interessant, fordi den peger på, hvordan BUPL forsøger at inddrage et økonomisk moment i diskursen. En strategi, der står i modsætning til det forvaltningspolitiske niveau, hvor man netop ikke taler om økonomi som en begrundelse for forandring.

I midten af 00'erne fremhæver BUPL igen, at ledelse af pædagogiske institutioner og professionserfaring hænger sammen. Herved bliver den antagonistiske relation særlig tydelig, fordi det er en 'ren' modsætning til forståelsen af, at pædagogisk ledelse er det samme som virksomhedsledelse. BUPL skriver:

”Udgangspunktet for BUPL’s ledelsessyn er, at ledelse er kontekstafhængigt – ledelse indgår altid i en faglig sammenhæng. Der er således forskel på at lede i offentligt og i privat regi; der er forskel på at lede en virksomhed, der fremstiller håndgribelige produkter og en virksomhed, hvis formål er omsorg, dannelse og læring, og der er forskel på at lede en stor og en lille virksomhed. BUPL’s ledere udøver ledelse i offentligt regi. Det betyder, at de leder virksomheder, der er underlagt krav om demokratisk styling, at de skal kunne agere i et samspil med politikere og brugerbestyrelser, og at de desuden skal kunne rumme forskellige kulturer” (BUPL 2006a, 7).

Denne pointe gentages flere gange i publikationen. Begrundelsen for dette syn på ledelse handler ikke blot om, at ledelsesopgaven ’kræver’ en faglig indsigt, men tillige skyldes det, at: *”Fagprofessionelle som f.eks. pædagoger, skolelærere og sygeplejersker har altid stræbt efter at blive ledet af ”en af sine egne”, altså en med samme faglighed. Og det er der god grund til. Både danske og internationale erfaringer viser, at det er meget vanskeligt at undvære den fagprofessionelle viden i ledelsen af de offentlige institutioner” (Ibid., 20)*

Den diskursive kobling af ’ledelse og professionsbaggrund’ som to momenter, der hører sammen, gentages flere gange. Således skriver BUPL, at: *”En dynamisk lederidentitet har to sider – en pædagogfaglig og en almen lederfaglig side. En helhed der tilsammen skaber den pædagogiske lederfaglighed.” (Ibid., 22).* Herved søger de at koble de to momenter som en uløselig enhed. Et argument, som kontinuerligt finder sin begrundelse i forståelsen af den pædagogiske kernefaglighed som et komplekst blik på menneskelige relationer. Derfor er det *”... langt fra alle, der kan skabe klarhed om den pædagogiske opgave, opstille mål og visioner for den pædagogiske kvalitet, inddrage børn og forældre i beslutningerne, organisere det pædagogiske arbejde samt understøtte og udøve kvalificeret sparring til medarbejderne. For at kunne håndtere disse opgaver professionelt kræver det et teoretisk og praktisk kendskab til pædagogik, og det er derfor afgørende, at ledere af pædagogiske institutioner har en pædagogisk faglighed” (Ibid., 22).*

Disse artikuleringer medfører to argumenter. For det første bruges de til at koble ledelsesdagsordenen til en efteruddannelsesdagsorden, hvor argumentet er, at pædagoger kan efteruddannes i ledelse, mens ’generelle’ ledere ikke kan efteruddannes som pædagoger. For det andet bruges de som en afvisning af evidensparadigmet, fordi dette ikke har blik for den kompleksitet, som menneskelige relationer indeholder (Ibid., 38ff).

Samlet skabes altså antagonisme i forhold til dislokationen af ledelse og professionsbaggrund, hvilket genartikuleres flere gange (BUPL 2007; 2011).

Til gengæld er temaet omkring efteruddannelse lidt specielt. For præcis dette tema kobler BUPL sig (ikke overraskende) positivt til, hvilket de pointerer flere gange (BUPL 2007c; 2011). Fælles for publikationerne er, at de kobler sig til det ønske, som også de forvaltningspolitiske aktører fremhæver, nemlig at efteruddannelse er vigtigt. Men dette via en agonistisk strategi, hvor der kæmpes om at definere, hvad efteruddannelse 'skal være'. Som eksempel på en sådan definitions- eller indholdskamp skriver BUPL: *"Uddannelse og kompetenceudvikling har stået på arbejdsgiveres og de faglige organisationers dagsorden i flere år. Men centrale hensigtserklæringer og overordnede lokale politikker gør det ikke alene. Det har længe været BUPL's erklærede mål, at der skal etableres en anerkendt lederuddannelse med henblik på at kvalificere lederne til at løfte de ledelsesmæssige opgaver. ... En uddannelse med to akser: En akse, der indeholder almene, generelle ledelsesdiscipliner og en akse, der indeholder elementer, som styrker den specifikke faglige, pædagogiske ledelse"* (BUPL 2006a, 65). I sammenhæng hermed påpeger de, at uddannelsen skal tilbydes til alle institutionsledere senest to år efter, de er blevet ledere. Derfor ser BUPL positivt på de (daværende) CVU'er som opretter diplomuddannelse i ledelse.

Citatet er fremhævet, fordi det eksemplarisk illustrer, hvordan BUPL også på efteruddannelsesområdet skaber en italesættelse af 'den uløselige enhed' mellem almene ledelseselementer og specifikke pædagogiske elementer. 'Denne figur' er spændende, fordi den som beskrevet tidligere tages op af Skolens rejsehold i 2010, som også påpeger, at efteruddannelserne skal have en 'generel' og en 'uddannelsesspecifik' dimension. Men mens Skolernes rejsehold bruger denne distinktion til at understrege, at det uddannelsesspecifikke handler om, at lederne skal lære at forholde sig strategisk til resultatvurderinger, så søger BUPL at forme denne dimension som det, der handler om pædagogisk indhold.

Pointeringen af, at ledelse af pædagoger forudsætter en professionsbaggrund, fastholdes endvidere i BUPL's ledelseskompas, hvor 'pædagogfaglig ledelse' er fundamentet og 'ankeret' (BUPL's metafor) for ledelse af pædagogiske institutioner (BUPL 2011, 3). Men den stigende inddragelse af pædagoger i skolen udfordrer tanken om 'rene pædagogiske institutioner', hvorfor de endvidere

fremhæver, at: *”Skolens faglige arbejde skal ledes af ledere med indgående kendskab til de to fagligheder, og samtidig skal disse ledere kunne se skolen som en helhed, hvor forskellige professioner supplerer hinanden. Skolens ledelse skal med hver deres faglige kompetencer bidrage på hvert sit faglige felt til, at folkeskolens mål opfyldes. Derfor er det magtpåliggende for BUPL’s lederforening, at de pædagogfaglige ledere får en vigtig og central rolle i den nye folkeskole”* (BUPL 2012c, 3). Som det er blevet analyseret, så udvikler BUPL i 10’erne et stigende fokus på skolepædagogik som noget, der tildeles en særlig identitet. Parallelt hertil sker det samme altså med ledelsesdiskussionen, der ligesom i ovenstående citat skal forstås som et afsæt for en positioneringskamp i forhold til lærerne. En kamp, hvor BUPL er optaget af at sikre en ’ligestilling’ i ledelsesstrukturen, således at pædagogerne ikke ’underlægges’ skoleledere (med lærerbaggrund).

I starten af perioden forholder **DLF** sig ikke meget til diskussionen om, at professionsbaggrund er en forudsætning for professionsledelse. Dette kan måske skyldes, at momenterne ’leder’ og ’lærer’ gøres ækvivalente, hvorfor der ikke er behov for at fastslå, at ledere skal have lærerbaggrund. Som eksempel beskriver man, at skoleledelsens opgave er, at skolen udvikles i fællesskab med medarbejderne gennem dialog med lærerne, hvorved lærere og ledere konstrueres som nogen, der har ens interesser – nemlig at udvikle skolen ud fra et fælles didaktisk grundlag (DLF 2004, 4).

Men året efter ændres blikket på ledelse. I deres professionsstrategi konstaterer DLF, at den politiske styringsdagsorden udfordrer deres forståelse af ledelse. Således konstaterer de i afsnittet ’Fagprofessionel ledelse’, at: *”Et kendetegn ved en profession er, at den har såvel formel som uformel kontrol over professionens udvikling. En væsentlig del af denne kontrol har traditionelt været, at professionens udøvere blev ledet af en fra egne rækker. I dag er ... skoledirektøren erstattet af en børn- og ungechef, som eksempelvis er jurist. Og ændrede ledelsesstrukturer, samdrift mellem daginstitution og skole samt det omtalte fokus på målstyring giver nu også anledning til, at der bliver stillet spørgsmål ved nødvendigheden af, at skolens leder er læreruddannet ... Faglig ledelse opfattes ikke længere som synonymt med skoleledelse, men er blot et blandt flere elementer i kravene til den moderne leder på skoleområdet. I bedste fald bliver de faglige ledere en form for hybrid, hvor de ... accepterer deres ledelsesansvar og fungerer som oversættere og formid-*

lere mellem professionsverdenen og den generelle ledelsesverden i kommunen" (DLF 2005b, 20-21)

Her skabes en meget tydelige problematisering af den forvaltningspolitiske dagsorden, ved at der skabes en ækvivalens mellem 'professionens udvikling – formel og uformel kontrol – ledere fra egne rækker – faglig ledelse – skoleledelse'. Denne diskursive struktur står i en antagonistisk relation til momenterne 'børne- og ungechef – jurist – målstyring – brud med relation mellem skoleleder og læreruddannelse – faglig ledelse som blot én dimension af skoleledelse – hybrider'.

Selvom DLF også kæmper for at opretholde ækvivalensen mellem lærerbaggrund og skoleleder, så synes de mere splittede end BUPL i deres beskrivelse af forholdet mellem ledere og lærere. De skriver: *"I dette arbejdsrapport ... skelnes der endvidere imellem faktorer, der relaterer sig til ledelsen og til lærerne og pædagogerne i SFO."* (DLF 2009, 8). På denne måde tildeles ledelse og lærere forskellige identiteter, hvilket står i modsætning til publikationen fra 2004, hvor de var ækvivalente. Denne differens betyder for eksempel, at der ved konflikter må *"... afklares pædagogiske grundholdninger, den hidtidige praksis samt graden eller arten af eventuelle uoverensstemmelser mellem ledelse og personale."* (Ibid., 13). Det er altså ikke længere 'givet', at ledelse og lærere har de samme ønsker.

På trods af at lærer og ledelse tildeles individuelle identiteter, er der stadig to dynamikker, der gør sig gældende. *For det første* er ledelse ikke et tema, som fylder specielt meget. Når ledelse gøres til et 'bitema', kan det (måske) anses som udtryk for, at traditionen for, at skoleledere har lærerbaggrund, endnu ikke er blevet udfordret i praksis, selvom 'leder kategorien' er åbnet op. *For det andet* fastholder DLF en strategi om at koble ledelsestemaet til professionsdiskussionen om, at lærere bør være ledere. Således skriver man eksempelvis: *"Lærerne har krav på sparring med en leder, som har didaktisk og pædagogisk indsigt, bl.a. fordi lederen er ansvarlig for kvaliteten i skolens arbejde"* (DLF 2010, 7).

Spænding omkring skolelederen som en figur, der skiftevis står i en ækvivalent og en differentiell relation til betegnelsen 'lærer', fylder også på DLF's indre linjer, hvor der op gennem 00'erne er en debat om, hvorvidt Skoleledereforeningen skal vedblive at være en del af DLF eller gøres til en selvstændig forening. En debat, som jeg i forlængelse af de foredrag, jeg har holdt under-

vejs i ph.d.-processen har fornemmet, bestemt ikke er blevet mindre, efter den nye arbejdstidsaftale og skolereformen blev indført i 2013. Et empirisk eksempel på denne 'interne spænding' mellem DLF og Skolelederforeningen illustreres i en DLF-pjece om, hvordan lærerne skal forholde sig til de nye arbejdstidsregler. I den forbindelse skriver DLF til medlemmerne: *"Du og dine kolleger skal som udgangspunkt afvente, at jeres tillidsrepræsentant har været på foreningens kurser og dermed bliver klædt på til at varetage jeres interesser over for skoleledelsen og kommunen"* (DLF 2013a, 2). Her artikuleres et modsætningsforhold mellem foreningens medlemmer på den ene side og skoleledelsen samt kommunen på den anden.

Som et led i **DLF og BUPL's** parallelle strategier om at bibeholde forståelsen af, at professionsbaggrund er en forudsætning for professionsledelse, kobler de sig i fællesskab til efteruddannelsediskussionen. Dette kommer til udtryk i deres fælles udspil fra 2007, hvor de understreger, at strategien med at satse på efteruddannelse af lederne er den væsentligste indsats i forhold til at få moderniseret skolerne (DLF m.fl. 2007, 26-28). Et fokus, som gentages i fællesudgivelsen fra 2011, hvor de skriver: *"Skoleledelsen skal have en lederuddannelse, som giver den enkelte leder en relevant ledelsesfaglig og professionsfaglig kompetence, således at de kan indfri de krav, der stilles. Lederuddannelsen skal være opbygget i moduler, så den enkelte leder kan sammensætte et individuelt og målrettet uddannelsesforløb. Kompetenceudviklingen er ikke gjort med én lederuddannelse alene. Lederne skal tilbydes løbende kompetenceudvikling"* (DLF m.fl. 2011, 5). Herved fremhæves endnu et eksempel på, hvordan BUPL og DLF skifter fra en antagonistisk strategi til en agonistisk strategi, når det handler om efteruddannelsesdagsordenen. For de er begge interesserede i, at lederne efteruddannes, men understreger, at disse skal modne den 'professionsfaglige kompetence'.

Fremmedstyring eller selvstyring?

I diskussionen omkring, hvordan skolerne bør styres, artikulere **DLF** en kamplinje mellem centrale og decentrale beslutninger. Dette gør de, fordi de oplever, at deres professionelle autonomi er under pres, hvilket nu vil blive beskrevet.

I 2004 har PISA-undersøgelserne, som allerede analyseret, været brugt til at problematisere niveauet i folkeskolen. I relation hertil vil DLF arbejde med at forbedre læseresultaterne, men indsatsen skal styres på en måde, som sikrer, at den professionelle autonomi ikke eroderes: *"Det skal være en fælles forpligtende målsætning, at alle folkeskoler har iværksat initiativer, der forbedrer læseundervisningen. Men ingen skal tvinges til at gennemføre læseindsatsen på en bestemt måde. Gode læseresultater kan og skal opnås på baggrund af forskellige pædagogiske forudsætninger og vilkår, viser erfaringerne fra de andre kommuner"* (DLF 2004, 5)

Efterfølgende har DLF en diskussion om, hvordan man udvikler evalueringssystemer. En debat hvor DLF forsøger at være proaktiv ved at indgå som partner i udviklingen af en national indsats for evalueringen. *"Men ligesom med erfaringerne med læseindsatsen er det uhyre vigtigt, at kulturen skabes ad frivillighedens og de lokale initiativers vej. Med udgangspunkt i et centralt ansvar for, at der sker noget, skal man i kommuner og på skolerne udvikle de evalueringsredskaber, som passer bedst."* (Ibid., 9).

Disse to eksempler viser, hvordan DLF skaber en agonistisk strategi. For de accepterer dels problematiseringen af læseresultaterne, dels 'behovet' for evalueringsredskaber. Men de forsøger samtidig at kæmpe for, at disse momenter ikke kobles til et behov for mere 'central styring'. Derimod fremhæver de konsekvent, at den decentrale frihed er en forudsætning for at forbedre resultaterne og skabe en evalueringkultur.

Året efter reproduceres kamplinjen mellem centrale beslutninger og decentral autonomi. En kamplinje, der formuleres således: *"Kontraktstyring er et af de spor, New Public Management har sat sig. Oprindeligt var grundlaget for denne styringsform, at man fra central side udelukkende satte overordnede mål. Det blev overladt til de decentrale led at præcisere målene og indgå aftale om, hvordan de skulle nås. Grundlaget for kontraktstyring er, at lærerteamene/ skolerne kan dokumentere deres resultater til det nærmeste ledelsesniveau (skoleledelse/forvaltning), men at lærerne som fagets eksperter har en autonomi i at vurdere, hvordan resultaterne mest hensigtsmæssigt opnås. I dag ser man imidlertid, at både mål og rammer bliver mere og mere specifikke og foreskrivende på skoleområdet"* (DLF 2005b, 15)

Således skaber de en dikotomi mellem 'den oprindelige kontraktstyring' og 'kontraktstyring i dag'. *Det første sættes i relation til en arbejdsdeling mellem*

det centrale (politiske) niveau, som udstikker rammer, og det decentrale (skole)niveau, som ved, hvordan man indfrier målsætningerne. Heroverfor sættes *anden halvdel af distinktionen* i relation til et centralt niveau, som 'bliver mere og mere specifikke og foreskrivende'. Artikuleringen skaber dog ikke blot en forskel mellem 'det oprindelige' og 'det i dag'. Herved er det en eksemplarisk illustration af den agonistiske strategi. De knytter an til den politiske retorik, men forsøger at lave en anden problematisering end den, som UVM og KL frembringer. Det er således ikke 'kontraktstyring', der gøres til problemet for DLF. Kontraktstyringen godtages (med henvisning til, at kontrakter oprettholder den professionelle autonomi). Til gengæld problematiseres det, at den måde, der bedrives kontraktstyring på, ikke følger egne 'styringsidealer' om arbejdsdeling mellem det centrale og det decentrale.

I 2007 udgiver Skolelederforeningen (SLF) et 'Kodeks for god skoleledelse'. Dette kodeks kan ses som reaktion på udviklingen i den offentlige sektor, hvor ledelse i stigende grad sættes på dagsordenen, hvilket førte til formuleringen af 'Kodeks for offentlig topledelse' i 2005 (Forum for offentlig topledelse 2005). Som opfølgning herpå blev det i 2006 anbefalet af Danmarks Evalueringsinstitut, at der også blev skabt et tilsvarende kodeks for folkeskoleområdet. Denne stafet tager SLF til sig og udvikler et kodeks med den hensigt at "... sætte yderligere fokus på hvilke forudsætninger, der skal være til stede for at ledelsen kan lede skolen på en professionel måde" (SLF 2007, 3).

Kodekset består af 11 værdier eller statements, der udgør grundlaget for god skoleledelse. De er alle formuleret ud fra et perspektiv, hvor der ikke er modsætning mellem skoleledere og de politiske styringsniveauer. Som eksempel er det første statement, at lederne skal "*afklare sit ledelsesrum og påtage sig lederskab*" (Ibid., 5). I den uddybende tekst står, at ledelsesrummet er til forhandling, og at man som leder skal gå aktivt ind i disse forhandlinger. Men der artikuleres ikke en antagonisme mellem skolelederne og de politiske styringsniveauer, fordi der er en grundlæggende accept af, at ministeriet, forvaltningen og skolelederne ønsker det samme og derfor blot skal 'afklare' mål og midler. Endvidere skal lederne "*sikre kvaliteten i skolens lærings-, omsorgs- og dannelsesprocesser; sikre skolens fokus på resultater og effekter; have udsyn og arbejde strategisk med skolens udvikling; sikre sammenhæng mellem ressourcer, mål og resultater*" (Ibid., 2). Herved overtages en styringstænkning, hvor skolelederne gøres til 'moderne ledere', som har fokus på resultater og effekter, er strategiske og bruger ressourcerne

på en effektiv og målorienteret måde. Skolelederforeningen anlægger altså ikke bare en agonistisk strategi, men tilslutter sig den forvaltningspolitiske forståelse af lederens rolle.

Dette er fremhævet for dels at illustrere den interne spænding, der er i DLF omkring, hvorvidt lederforeningen skal være en del af DLF, eller om den skal gøres til en selvstændig forening. Endvidere er det i forlængelse heraf en interessant publikation, fordi den positionerer skolelederne som tættere på de forvaltningspolitiske aktører end på DLF.

Også **BUPL** bidrager til debatten omkring central og decentral ledelseskompetence. En debat, hvor BUPL søger 'offensive strategier' for at forme præmisserne for institutionsledelse. Dermed vil BUPL arbejde for at påvirke ledelsestænkningen (BUPL 2006a, 31), således at: *"Formålet med nye tiltag skal være udvikling af pædagogikken frem for kontrol"* (BUPL 2007c, 2). BUPL forholder sig i forlængelse heraf skeptisk til en øget centralisering af styring, fordi denne medfører mere kontrol og dokumentation. Som modstrategi hertil erklærer de, at: ***"BUPL skal arbejde for, at pædagoger har ansvaret for planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af det pædagogiske arbejde. Pædagogers viden berettiger til mere end at udføre pædagogisk arbejde. Respekten og anerkendelsen ligger ofte i planlægning, evaluering og udvikling af det pædagogiske arbejde"*** (BUPL 2007c, 2 – original fremhævning). På denne måde gøres styringsdiskussionen til et afsæt for (et forsøg på) at forbedre pædagogernes positionering og legitimitet. Dette ved at indgå konstruktivt i styringsdiskussionen, fordi den er en mulighed for at gøre opgaverne til 'mere end pædagogisk arbejde'. En læsning af publikationen er, at BUPL på denne måde forsøger at gøre pædagogerne mere ligeværdige med lærerne ved netop at fremhæve arbejdsopgaver, som traditionelt har været en del af lærernes arbejde, mens pædagogerne af de forvaltningspolitiske aktører ikke tilskrives ansvar for disse.

På trods af skepsissen omkring en øget central styring, så positionerer BUPL sig i et agonistisk forhold til de forvaltningspolitiske aktører ved, at de kommunale forvaltninger fremhæves som en vigtig og produktiv samarbejdspart. En rolle, der er blevet styrket med kommunalreformen, som ifølge BUPL har skabt et nyt rum for diskussionen om, hvordan de pædagogiske institutioner

skal ledes. Derfor opfordrer BUPL institutionslederne til at gå i aktiv dialog med kommunalforvaltningen. I denne dialog opfordrer BUPL til, at ledernes strukturelle vilkår adresseres, samtidig med at det bør diskuteres, hvordan forvaltningerne kan understøtte ledernes arbejde (BUPL 2007b, 13).

BUPL søger herved at udvikle en ledelsesdiskussion mellem forvaltning og institutionsleder, som ikke kun går en vej – oppefra og ned – men gøres til en dialog. En strategi, som også gentages i 2011, hvor de skriver, at institutionslederne skal *”... agere strategisk og aktivt bruge anledninger til dialog med forvaltning og politikerne. Det vil i den forbindelse være nødvendigt, at lederen ofte selv tager initiativ til en dialog, og at lederen tilbyder sin faglighed, viden og ekspertise fra praksisfeltet, når der træffes administrative og politiske beslutninger på børne- og ungeområdet”* (BUPL 2011, 6).

Denne tilgang til kommunalforvaltningen vender DLF’s position på hovedet. For frem for at kæmpe for, at de forvaltningspolitiske aktører skal holde sig væk, så anlægger BUPL en strategi, hvor de søger at positionere de forvaltningspolitiske aktører som nogen, der netop skal tæt på, så de kan understøtte det pædagogiske arbejde.

I forlængelse heraf foretager BUPL et skifte i synet på dokumentation ved at italesætte det som et afsæt for dialogen mellem institutionsleder og forvaltning: *”Det er vigtigt at holde fast i, at dokumentation, måling, styling og kontrakter ikke handler om kontrol. God styling handler om at kunne aflevere den aftalte opgave til tiden og yde den bedst mulige service indenfor de givne økonomiske rammer. Derfor er der også brug for et konstruktivt samarbejde mellem forvaltning og lederne om, hvordan man kan udvikle meningsfulde styringsredskaber, der sikrer dialog og læring i hele organisationen”* (BUPL 2011, 12).

Artikulationen af, at ’dokumentation, måling og styling’ er udgangspunkt for beskrivelserne af de pædagogiske institutioners leverancer, ligger tæt op ad den forvaltningspolitiske diskurs. I dette syn på styling bliver ledernes rolle at være de eksperter, der bidrager med viden til udformningen af styresystemer. Således hedder det: *”Lederens rolle er at være faglig specialist fra praksisfeltet, der kan tilføre politikerne viden om og indsigt i det pædagogiske felt, så de kan træffe beslutninger på et kvalificeret grundlag. Lederne skal derfor ikke formidle brugerinteresser (for eksempel forældreinteresser) eller personlige interesser, men faglige argumenter og viden”* (Ibid., 13).

På den ene side anlægger BUPL en strategi hvor de kobler sig meget tæt op ad den forvaltningspolitiske forståelse. På den anden side kan disse artikulationer også læses som et udtryk for en agonistisk strategi, hvor de accepterer identiteten af 'den strategiske leder', men samtidig taler denne position frem som ekspert for at skabe afstand til evidensparadigmets 'objektive beskrivelser af, hvad der virker'. Når institutionslederne gøres ækvivalente med 'faglige specialister', og 'viden om konkrete komplekse processer', bliver evidensbaseringen i mindre grad relevant – for det er jo lederne, der er 'eksperter'. Med afsæt i forståelsen af lederne som eksperter, der skal gå i aktiv dialog med de kommunale forvaltninger, skriver BUPL året efter: *"Pædagoger, der arbejder i SFO, har det som en primær forventning, at deres faglighed er synlig og respekteres, og de ser det som en vigtig opgave for SFO-lederen at sikre, at det er tilfældet"* (BUPL 2012d, 7). Således skal lederne ikke bare være eksperter, de skal også være dem, som synliggør det professionelle arbejde¹²³ – på en måde, som pædagogerne kan genkende sig i, hvorfor det er vigtigt at lederne selv har en pædagogisk uddannelse.

I forlængelse heraf forholder **BUPL og DLF** sig i fællesskab til dokumentations- og evalueringdagsordnens betydning for ledelsesbetingelserne ved igen at lave en distinktion mellem central og decentral styring. De skriver: *"Det kræver en styrket pædagogisk ledelse på den enkelte skole, som uden unødigt bureaukrati kan tage ansvar for skolens valg af evalueringsmetoder og dokumentationsformer i et samarbejde med skole- og kommunalbestyrelsen. Det er de lokale kræfter og engagement, der er afgørende, når en moderne og fleksibel skole skal leve op til ønsker og behov fra forældre og børn i nærområdet"* (DLF m.fl. 2007, 5)

De faglige organisationer kobler sig således til målene om fleksibilitet, modernisering og evaluering. Men man kan samtidig se artikulationen som et indspil i kampen om at definere, hvad disse 'buzzwords' skal betyde. En kamp, hvor citatet specifikt, og publikationen generelt, insisterer på, at pro-

¹²³ Det er ikke kun i forhold til forvaltningen, at lederne skal synliggøre arbejdet. Således skriver BUPL: *"Lederen skal heller ikke undervurdere den sideeffekt, som en effektiv og synlig formidling har for medarbejdernes oplevelse af stolthed over eget arbejde – og dermed fortsat lyst og engagement"* (BUPL 2006a, 51).

fessionel ledelse kræver rum til selvstændigt at tage ansvar for arbejdet med fleksibilitet og evaluering. Dette står i modsætning til det, som organisationerne oplever som en stigende ydre eller centraliseret styring, hvor det er prædefineret, hvor, hvornår og hvordan der skal arbejdes med fx evaluering.

Denne problematisering går igen i forhold til kravet om kvalitetsrapporter (som blev vedtaget med skolereformen fra 2006). Organisationerne er skeptiske omkring, hvorvidt rapporterne ender med at blive et eksternt defineret styringsredskab, hvis ikke der gives mere decentral fleksibilitet. Som konstruktivt modspil, foreslås det, ”... at der indføres et lokalt forankret kvalitetsystem, som bygger på lokalt engagement samt dialog mellem skolerne og kommunerne, med henblik på at styrke faglighed og trivsel på hver enkelt skole. Beslutningen om, hvordan det skal ske, træffes lokalt. Dette afløser de nuværende kvalitetsrapporter” (Ibid., 18).

Kampen om at definere, hvilke ledelsesbeslutninger der skal træffes på de forskellige niveauer i det politiske system, videreføres i fællespublikationen fra 2011, hvor DLF og BUPL er ”... bekymret for den tro på kontrol og detailstyring, som kommer til udtryk i den politiske debat. Folkeskolen har hverken brug for nationalt fastsatte regler om offentliggørelse af test eller om udformning af forældrekontrakter. Folkeskolens udvikling skal bygge på saglig viden – ikke på snævre politiske ideologier” (DLF m.fl. 2011, 1). Derfor fremhæver de, at skolelederne skal ”... sætte den pædagogiske dagsorden. Skolelederen har initiativpligten og ansvaret for en meningsfuld dokumentation, der kan bruges som grundlag for fremadrettede evalueringer og dialog om skolens resultater på alle niveauer” (Ibid., 5). Argumentet om, at skolelederne skal have initiativpligten til at igangsætte relevant evaluering, begrundes med henvisning til, at det ’er dokumenteret, at god skoleledelse er afgørende for, at skolen lykkes’, og at ’forskning viser, at dialog og pædagogisk indsigt giver de bedste resultater’ (Ibid., 5).

Samlet kan det understreges, at der kæmpes for at skabe ledelseskompetence hos skolelederne (forstået i Hjorts beskrivelser af ordets dobbeltbetydning: at være kompetent, jf. efteruddannelsesdagsordnen, og at have kompetence, jf. decentraliseringsønsket). En kamp, som er et helt centralt anliggende for begge de fagpolitiske aktører.

Kvalitet muliggjort via input

For det forvaltningspolitiske niveau blev det vist, at 'kvalitet' konstrueres som output pr. ressourceenhed. I modsætning hertil iagttager **DLF** i starten af årtusindet 'normeringer' som det vigtigste element i styringen af folkeskolens kvalitet. De skriver: *"Hvis målsætningen om en rummelig skole for alle skal tages alvorligt, må staten markant forbedre de minimumsbestemmelser, som kommuner skal rette sig efter. Der skal lavere klassekvotienter, flere børnehaveklasseledere og lærere til for at skabe en god overgang fra dagtilbud til skole"* (DLF 2001, 10)

Professionsstrategien fra 2005 skaber dog et skifte i foreningens strategi, som har betydning for opfattelsen af, hvordan man kæmper for at sikre 'kvalitet'. Skiftet italesættes som en overgang fra en dobbeltstrategi (lønmodtager/belastning) til en professionsstrategi (se også Hjort 2005, 77, for en tilsvarende diagnosticering). De centrale elementer i de to strategier optegner DLF som vist i tabel 3:

Lonmodtager/belastningsstrategi	Professionsstrategi
Hvis vi ikke får tid/lon til opgaven, så laver vi den ikke	Vi skal have rammer og vilkår, der understøtter vores arbejde
Trusler	Kvalitetssikring
Reaktiv	Proaktiv
Kontrol af arbejdets udførsel	Faglig ansvarlighed
Tryghed	Råderum og frihed
Sikkerhed	Fleksibilitet
Retfærdighed	Respekt fra omgivelserne
Arbejdet består af enkeltelementer, der udføres indenfor den tildelte tidsramme	Vi har ansvaret for at prioritere og udføre opgaven

Tabel 3 - Kopi fra DLF 2005b, 13

Dobbeltstrategien var orienteret mod en 'noget for noget'-tankegang, hvilket DLF i 2005 anser for 'gammeldags'. Derfor vil man lave et skifte, ud fra en betragtning om, at: *"... i en tid med et stort pres og mange udfordringer på lærerprofessionen er det afgørende, at omverdenen oplever, at vi aktivt forsvare professionen og forholder os konstruktivt til udfordringerne. Kun hvis omverdenen oplever sammenhæng mellem vores politiske udtalelser, vores attituder som organisationens repræsentanter og medlemmernes handlinger er professionsstrategien mulig"* (Ibid., 14).

Her er det væsentligt at hæfte sig ved begrundelsen for skiftet, som bygger på, at DLF vil være 'en konstruktiv medspiller'. Et ønske, som bunder i en opfattelse af, at det ikke er muligt (eller produktivt) at kæmpe ved at stille skarpe krav (om fx normering eller løn). Derimod bliver det vigtigt, at omverdenen opfatter lærerforeningen som nogen, der vil være med på udviklingen. Som eksempel på, hvordan man ikke vil holde fast i rigide principper, fremhæver de et retorisk dilemma: *"Selv om foreningen stadig har som mål at sikre lærerne de bedst mulige vilkår, indebærer professionsstrategien et skift i, hvordan vilkårene kan sikres. Hvis vi fx mener, at selvstyrende team er fremmede for undervisningens kvalitet, kan vi så anbefale lærere, som i årevis har arbejdet på denne måde at ophøre hermed, fordi de ikke er omfattet af et løntillæg?"* (Ibid., 14).

Normerings- eller 'rettighedsperspektivet' forsvinder dog ikke fra DLF's kommunikation, efter den nye professionsstrategi er vedtaget. Således kan man året efter læse, at: *"Hvis målsætningen om en rummelig skole for alle skal tages alvorligt, må der sættes øget fokus på overgangen også når det gælder de kommunale ressourcer. Lavere klassekvotienter, flere pædagoger og lærere skal medvirke til at skabe en god overgang fra dagtilbud til skole"* (DLF 2006a, 5). Herved gør de diskussionen omkring helhedsorienteringen i folkeskolen til et spørgsmål om 'klassekvotienter', hvilket går igen i DLF's svar på udkastet til folkeskolereformen, hvor de foreslår, at: *"Klassekvotienten må maksimalt være 24 elever"* (DLF 2012b, 2).

Men på trods af disse eksempler på en antagonisme i forhold til den forvaltningspolitiske kvalitetsforståelse, så er professionsstrategien fra 2005 den væsentligste publikation i forhold til at beskrive DLF's strategi. En strategi, som kobler sig agonistisk til dagsordenen om, at man må 'være konstruktiv', hvis man vil have indflydelse, og at denne konstruktivitet må bygge på, at man forkaster rettighedsperspektivet til fordel for mere fleksibilitet.

Hos **BUPL** kan man også iagttage problematiseringen af kvaliteten ud fra et andet perspektiv end det forvaltningspolitiske. Dette ved, at BUPL artikulere en kvalitetsopfattelse, som er baseret på normeringen af børn pr. voksen (BUPL 2003, 9). På den baggrund problematiserer de, under overskriften 'Sammenhæng mellem opgaver og ressourcer', en faldende kvalitet på følgende måde: *"De seneste 10-15 år er der sket en kvalitetsforringelse, som betyder, at der i*

dag skal ansættes 9000 pædagoger, hvis standarden og kvaliteten – målt ved antallet af børn pr. voksen – skal bringes op på samme niveau som i 1990” (BUPL 2006b, 18).

Men ligesom hos DLF, er det slående, at rettighedsperspektivet ikke nævnes med et ord i deres professionsstrategi (BUPL 2006e). Derimod fremhæves det, at BUPL vil kæmpe for udviklingen af pædagogernes selvforståelse, for at påvirke ’moderniseringen’ af styringen, for at udvikle etiske retningslinjer for arbejdet og være en vigtig aktør i udviklingen af viden og for at udvikle strategier for samarbejde med andre faggrupper (og ufaglærte) (Ibid., 8-10).

Herved har også BUPL’s professionsstrategi fokus på at positionere BUPL som en konstruktiv aktør i uddannelsespolitikken. Det betyder, at den traditionelle fagpolitiske kamp for rettigheder og normeringer træder i baggrunden til fordel for en strategi, som søger at forbedre medlemmernes vilkår via andre midler.

Opsamling

Afsnittet har vist, hvordan BUPL kæmper for at bibeholde relationen mellem pædagoguddannelse og ledere, men endvidere skal kæmpe for, at pædagogisk ledelse bliver taget seriøst. Derfor vil de gerne udfordre status quo. Heroverfor står DLF, der også kæmper for at bibeholde ækvivalens mellem lærer og skoleleder, men oplever, at denne er udsat for et ydre pres, som skaber en differentiel relation. Dette bevirker, at DLF kæmper for at opretholde status quo.

Både BUPL og DLF er enige om at kæmpe for at fastholde ’pædagogisk og didaktisk ledelse’ som noget unikt og forskelligt fra ledelse i almindelighed. Lederne får i denne kamp en dobbeltfunktion, fordi de både er genstand for en professionskamp om at sikre ’professionsledelse’ og samtidig på professionens vegne skal synliggøre det professionelle arbejde ’opad i systemet’. En synliggørelse, som i stigende grad bliver vigtig, fordi de forvaltningspolitiske aktører fokuserer på outputstyring.

Endeligt har afsnittet i forlængelse heraf vist, hvordan kvaliteten i det professionelle arbejde i starten af perioden forstås som proportionalt med normeringer og rettigheder. Men både DLF (i 2005) og BUPL (i 2006) tager i deres professionsstrategier direkte eller indirekte afstand fra rettighedsperspektivet,

i forsøg på at positionere sig som 'konstruktive aktører' i udviklingen af uddannelsespolitikken.

Delkonklusion

Dette kapitel har undersøgt, hvordan synet på ledelse og styring konstrueres. Undersøgelsen viste, hvordan UVM og KL søger at skabe en dislokation af, at professionsledere skal have professionsbaggrund, gennem en diskursiv strategi, som skaber ækvivalens mellem 'skoleledelse – offentlig ledelse – virksomhedsledelse'. Endvidere konstrueres ledelsesbegrebet på en måde, hvor opgavernes kompleksitet øges, idet man skal lave 'strategisk – personale – pædagogisk – administrativ ledelse'. Tilgangen til disse opgaver skal være 'professionel', forstået som en tilgang, der har blik for omkostningseffektivitet.

Endvidere har kapitlet vist, hvordan UVM og KL søger en mål- og rammestyring, således at der ikke længere (hovedsageligt) styres via regler. Herved pålægges lederne ikke at gøre noget bestemt, men gøres til den 'position', som tildeles ansvaret for, at skolerne 'performer'. Derved skabes der grundlag for en selvstyring, der forholder sig til det forvaltningsmæssige krav: Gør som vi siger – vær selvstændig (på vores måde)! Samtidig har denne styringstilgang den konsekvens, at det bliver muligt for de forvaltningspolitiske aktører at definere kvalitet via outputmålinger. Disse målinger skal dog ikke blot optimere skolernes 'performance', de skal tillige få lederne til at arbejde med et konsekvent blik på ressourceeffektivitet, forstået som output pr. investeret ressource.

Denne logik skaber et performancekrav til både skolerne og de professionelle. Et performancekrav, som skaber en distinktion mellem synligt og usynligt professionelt arbejde. Det synlige arbejde bliver det, som kan dokumenteres, nedfældes i formelle politiske strategier og evalueres (gerne så man kan påvise 'effekt' af den professionelle indsats). Heroverfor står resten af '1000 beslutninger, som de professionelle tager hver dag', som bliver til usynligt arbejde.

I relation til denne udvikling kæmper BUPL og DLF for et krav om, at lederne må have indsigt i professionerne for at være gode ledere. Dette ved at gøre 'ledelse' og 'professionsbaggrund' ækvivalente.

I forlængelse heraf iagttager DLF og BUPL styring som en indblanding i deres autonomi, hvilket giver afsæt for to forskellige agonistiske strategier. DLF tager mål- og rammestyringen til sig, men bruger denne til at skabe en distinktion mellem 'den oprindelige intention' og 'den reelle praksis'. Herved skabes en konfrontation med de forvaltningspolitiske aktørers 'detailstyring', som DLF fremhæver, går imod deres egne principper for mål- og rammestyring. BUPL lægger sig tættere op ad de forvaltningspolitiske aktører ved at afvise en interessekonflikt mellem forvaltning og institution. Derimod skaber de en positionering, hvor forvaltningen opfattes som understøttende for den faglige ledelse. Denne strategi er imidlertid også agonistisk, fordi den skal positionere lederne som 'eksperter på praksis', hvorved evidensregimet bliver mindre relevant som input til at træffe beslutninger.

Endelig er det vist, at kvaliteten af det professionelle arbejde i starten af perioden beskrives gennem en antagonistisk strategi, hvor både DLF og BUPL kobler sig til en forståelse af, at normer og rettigheder (input) er proportionalt med kvalitet. Denne forståelse fastholdes (delvist) gennem perioden. Både BUPL's og DLF's professionsstrategier skal imidlertid positionere foreningerne som 'konstruktive aktører' i udviklingen af uddannelsespolitikken, hvilket medfører, at de forlader rettighedsperspektivet til fordel for mere fleksibilitet.

Replik IV: Politikkens død?

Denne analyse har vist, hvordan der kæmpes om styringen af skolerne. En kamp som blandt andet har ført til et brud med forståelsen af at input og kvalitet står i et proportionalitetsforhold. Denne dynamik mener jeg ikke bare gør sig gældende inden for skoleområdet, men peger på en styringstænkning, der er udbredt i den offentlige sektor.

Hvis man leger med et perspektivskift til systemteorien, så kan man fremhæve, hvordan politik bl.a. handler om den kommunikative tilskrivning af ansvaret for forskellige 'politikker og effekter'¹²⁴.

I sådant perspektiv ville man kunne beskrive, hvordan der tidligere har været en fastlåst kommunikativ tilskrivning af politisk ansvar, som var baseret på forholdet mellem input og kvalitet. En politisk logik, som skaber et 'simpelt rum' for politik, idet politik bliver kampen om, hvor meget input der skal tildeles forskellige policyområder.

Men når kvalitet i stedet opfattes som en spørgsmål om output pr. investeret ressource, redefineres kampen om den kommunikative tilskrivning af politisk ansvar. Dette ved at gøre det langt mere komplekst at forholde sig til relationen mellem 'politik og effekt'. For den moderne kvalitetsforståelse gør det muligt for det politiske niveau at forskubbe 'tilskrivningen af ansvar' til 'institutionernes selvledelseskapacitet', i stedet for at det anses som et forhold mellem politiske beslutning og deres effekter.

Fremkomsten af denne logik er i mine øjne ikke tilfældig. Således kan man fremhæve, hvordan hele ideen om en innovativ og reorganiseret folkeskolen, som blev analyseret i Kapitel 9, er bundet op på en grundlæggende idé om, at skolerne kan skabe 'mere for mindre', hvis de bare organiseres og styres på nye måder. En logik, som også er fremhævet af Vaaben (2013), der viser, hvordan NPM-paradigmet fokuserer på at optimere ressourcebruken gennem

¹²⁴ Denne tanke er parallel til systemteoriens forståelse af kausalitet, som noget der tilskrives, via kommunikative koblinger mellem 'årsag og effekt'. (Se afsnittet om systemteori som alternativt perspektiv, s. 113f).

'moderne styring' og skabelsen af konkurrencesituationer mellem offentlige aktører. I forlængelse heraf fremhæver hun, hvordan NPG-paradigmet kan karakteriseres med et ønske om at skabe ressourcer gennem samarbejds- og samskabelsesprocesser.

I denne jagt på optimering og skabelse af ressourcer bliver den nye kvalitetsforståelse et helt afgørende element. Fordi det skaber mulighed for at læsse 'kompleksitet og ansvar' over på 'selvstændige' institutioner. Institutioner, som grundlæggende er politisk styrede, men denne præmis, mener jeg, forsvinder (ofte) i den offentlige debat, fordi politikken gør det til institutionernes individuelle ansvar at leve op til de politiske krav. Derfor har vi over de seneste år set mange eksempler på, at man fra politisk side kan skære ned på ressourcerne og samtidig fremhæve, at kvaliteten kan stige, hvis 'bare' institutionerne lærer at forvalte pengene ordentligt. Herved opstår et 'komplekst rum for politik', fordi relationen mellem 'politik og effekt' ikke kan placeres på forhånd, men altid er til forhandling (og kamp). I dette 'komplekse rum for politik' opstår en situation, hvor det politiske niveau ikke nødvendigvis skal tage ansvaret for de politiske konsekvenser på sig, men kan skubbe det ud til velfærdsinstitutionerne, hvorfor jeg meget polemisk kalder denne replik for 'politikens død?'

Derfor mener jeg, at det er en udfordring, hvordan vi som samfund skaber mulighed for at forholde os til de politisk bestemte strukturelle betingelser for velfærdsarbejde.

Kapitel 11 – Neoliberal styring

Dette kapitel vil lave en tværgående diskussion af afhandlingens fire foregående analyser for herved at beskrive den styringslogik, som former præmisserne for professionelt velfærdsarbejde i folkeskolen.

Perspektivet i diskussionen vil skifte diskursteorien ud med governmentality-analysen. Skiftet skal muliggøre at indfange hvordan den moderne eller neoliberale styring virker gennem et 'konglomerat' (Dean 2006, 67ff; Rose 1998, 152) eller et 'assemblage' (Triantafillou 2012, 13f) af forskellige styringsintentioner, rationaliteter og teknikker. Governmentalityanalytikken skal derfor være et redskab til at kunne rumme den kompleksitet, der er på spil, når man vil beskrive de strukturelle vilkår, som de professionelle skal navigere i.

På baggrund af denne ambition har analysen af de fire udvalgte tematikker haft til hensigt at muliggøre en samlet diskussion af, hvordan kravet om samarbejde er ét element i en større forskydning. Derfor vil diskussionen nu forholde sig til, hvordan der på tværs af de forskellige tematikker fremkommer strukturelle vilkår for, hvordan de forvaltningspolitiske aktører ønsker at opfatte de professionelle og deres arbejde, og på den baggrund forstå, hvad det er for et formål, samarbejdet skal indfri.

Kapitlet er struktureret i tre afsnit. Først kommer et afsnit, som forholder sig til, hvordan den styringstilgang, der former skolepolitikken, kan diagnosticeres som neoliberalisme. Herefter kommer et afsnit, som stiller skarpt på forskellige konsekvenser for de professionelle, og endelig afsluttes med kort afsnit, som opridser en grundlæggende strategisk udfordring til DLF og BUPL, som fremkommer på baggrund af den neoliberale styring.

Neoliberal skolepolitik

Dette afsnit vil diskutere, hvordan den styring, som finder sted på skoleområdet, kan indfanges gennem begrebet neoliberal styring. Afsnittet vil påpege, hvordan skolepolitikken er fyldt med dobbeltheder, indre spændinger og subtile styringsforsøg. Derfor skal begrebet neoliberal styring bruges til at indfange nuancer, som et traditionelt blik på styring ikke fanger.

Optimering af elevernes performance som etos

Dean (2006, 239ffm) har pointeret, hvordan neoliberal styring er kendetegnet ved forsøg på at skabe 'gode borgere', der er 'selvstyrende og jobegnede' (se også Triantafillou 2012, 70ff).

Et sådant perspektiv kan bruges til at forstå skolepolitikken, idet analyserne har vist, hvordan den politiske diskurs er fokuseret på en optimeringstanke i forhold til to mål: 1) at optimere elevernes læringsudbytte og 2) at sikre de bedste forudsætninger for, at eleverne kommer videre i uddannelsessystemet. Disse to målsætninger indskrives i en grundlæggende forståelse af, at Danmark skal konkurrere på (og om) veluddannet arbejdskraft. Derfor skal optimeringen af de to målsætninger sikre, at Danmark vil kunne klare sig i fremtiden. Styringsambition er herved parallel til Foucaults beskrivelse af, hvordan governmentalityrationaliteten fokuserer på at optimere statens styrke, hvorfor individer kun er interessante, når de kan bidrage positivt til netop dette (Foucault 1988, 152).

Denne analytiske pointe er i sig selv ikke ny i videnskabelig sammenhæng. Således har fx både Pedersen (2011), Drejer (2014) og Herman (2007) beskrevet, hvordan rationaliteten tidligere var orienteret mod en forestilling om at danne (og disciplinere) eleverne til at blive demokratiske medborgere i samfundet. Men fra omkring årtusindeskiftet erstattes denne opfattelse af et fokus på at skabe arbejdsduelighed og optimering blandt eleverne, hvorved der sker et skifte *"fra borger til soldat for konkurrencestaten"* (Pedersen 2011, 172).

Selvom analysen flugter med disse beskrivelser, så peger den imidlertid også på et element, som ikke fremhæves i de omtalte forskningsarbejder. Både Pedersen og Herman fremhæver, hvordan skolen har været spændt ud mellem

en dannelses- og en uddannelsespol. En dualisme, som siden årtusindskiftet aflyses af et ensidigt fokus på uddannelsestanken. Denne diagnose fremkommer også i professionsforskningen, hvor der peges på en tilsvarende tendens på daginstitutionsområdet: ”*Det man traditionelt har betegnet som ’barnets alsidige personlige udvikling’ ... halveres. Dermed er vejen banet for, at den pædagogiske opgave i institutionerne kan indsnævres og omdefineres til en instrumentel måltretning mod en skoleforberedende kompetenceopbygning hos børnene, noget der ligger helt i tråd med den neoliberale dagsorden*” (Ahrenkiel m.fl. 2012, 35-36).

Som supplement til sådanne ’enten-eller-analyser’ af mere ’uddannelse’ på bekostning af ’dannelse/opdragelse’ (man kan kalde det vægtskålprincip), så peger afhandlingens analyser på, at der *samtidig* er tale om et ’både-og’ (suppleringsprincip), fordi ’dannelsestanken’ ikke forsvinder ud af debatten, men snarere får ny betydning. Der er altså tale om to bevægelser samtidig.

På den ene side underordnes dannelsestanken en læringsdagsorden (vægtskålprincippet). Under VK-regeringen blev dette introduceret som et opgør med ’rundkredspædagogikken’ (Drejer 2012, 268), hvilket i denne afhandling bliver beskrevet som konstruktionen af en ækvivalens mellem ’dansk – engelsk – matematik – naturfag’ som ’de traditionelle fag’, der er parametrene i forhold til den internationale konkurrence. Endvidere blev det fremhævet, at skolereformen opstiller tre mål, som alle bedømmes ud fra elevernes resultater i de nationale test. Begge dele er afgørende bevægelser i retning af en styring, som ønsker uddannelse på bekostning af dannelse.

På den anden side, og samtidig hermed, transformeres forståelsen af ’dannelse’ (suppleringsprincippet). Med indoptagelsen af de kvantificerbare test i den uddannelsespolitiske diskurs ændres ikke blot forståelsen af ’læring’, men tillige forståelsen af ’dannelse’¹²⁵. Dette bliver i analysen vist ved, at der udarbejdes målbeskrivelser for alderspassende adfærd, og at der i relation til disse formuleres, hvad der tæller som ’tydelige tegn’ på denne adfærd. Herved skifter ’den alsidige personlige udvikling’ grundlæggende karakter fra at være noget, som tidligere var genstand for professionel refleksion og diskussion (hvilke elever skal vi ’være opmærksomme på’, og hvad skal vi gøre?) til i stedet at

¹²⁵ Den teoretiske pointe som ligger til grund for denne forståelse er beskrevet af Clausen m.fl. (2002).

være genstand for en 'objektiv bedømmelse' af, hvilke 'tegn' den enkelte elev udtrykker.

De objektiverende skemaer bliver herigennem en teknik, som muliggør, at de professionelle kan arbejde med distinktionen norm/afvigelse. Denne distinktion skal de arbejde med i forhold til, om nogle elever overskrider grænseværdierne for det acceptable (sikkerhedens rationalitet). Når der er tale om, at de professionelle skal holde øje med 'grænseværdier' fremfor en evig optimering af 'de alsidige kompetencer' (disciplinens rationalitet), så skyldes det, at arbejdet med 'den alsidige personlige udvikling' retfærdiggøres ud fra et spørgsmål om, hvorvidt dannelse bidrager til at gøre eleverne læringsmodtagelige. Det tydeligste eksempel på denne rationalitet blev fremhævet i kommunealanalysen, hvor dannelsesdimensionen blev begrundet med, at den øgede børnenes sandsynlighed for at gennemføre en uddannelse efter folkeskolen. Derfor skal den alsidige udvikling ikke optimeres 'uendeligt', men sikres til det punkt, hvor det ikke bliver en hæmsko for den videre uddannelse.

Pointen med denne præcisering af, at der sker forskydninger i forhold både til 'vægtskålprincippet' og 'suppleringsprincippet', er dels en større grad af empirifølsomhed, end der er plads til hos Pedersen, Herman eller Ahrenkiel m.fl.. Dels handler det om at vise, hvordan den neoliberale styring i modsætning til en suverænmagts binaritet virker som en form for multiplicitet. Altså gennem en langt mere finmasket styring, end 'vægtskålprincippet' kan indfange. For at trække på Foucaults (2008a, 51ff) beskrivelser af sikkerhedsteknologierne som centrifugale, så sker der netop en udvidelse af de elementer, som styringen skal indoptage, behandle og kalkulere i sin jagt på at skabe 'gode styrings-subjekter', ved at den 'alsidige personlige udvikling' bliver til endnu et element i styring af elevernes 'performance' (testresultater).

En totalitær styring?

En anden pointe omkring styringens stræben efter optimering af eleverne 'performance' er, at skolereformen indstifter et krav om, at *bele dagen* skal være læringsorienteret. Herved fremkommer i mine øjne to styringsdynamikker, som kan være værd at holde adskilte.

Den ene styringsdynamik handler om at sikre, at skoletiden bruges så optimalt som muligt i forhold til at skabe læring. En af teknikkerne til dette er, at skolerne skal organiseres mere fleksibelt, således at prædefinerede tidstrukturer (fx skemaer med frikvarterer) ikke ødelægger elevernes indlæring, når de er i 'flow', ligesom strukturer som klasseopdelinger skal gøres til holddannelser, og klasselokalerne skal gøres fleksible, så de kan rumme fællesundervisning, gruppearbejde eller individuel fordybelse – hvis altså undervisningen overhovedet skal foregå i klasselokalet og ikke i skolegården, SFO-lokalerne eller via samarbejde med den lokale bank. Et interessant element i denne udvikling er, at det *gøres til et strukturelt krav, at skolerne skal ophæve strukturer* (fx vedrørende tid, rum og klasse), for i stedet at arbejde med en fleksibilitet, der skal indfri målsætningen om potentialeoptimering hos hver enkelt elev (se også Kampmann, N. 2014a). Herved sker der et skifte i måden, man søger at skabe læring på, i forhold til den måde, som den disciplinerende magt organiserer skolen på, der handler om at opdele og inddele individerne i klasser og grupper eller lave tydelige og prædefinerede forskrifter for den rette adfærd (Foucault 1977, 135ff). Men samtidig er den disciplinære magt en forfinende og optimerende magt, der blandt andet fokuserer på at bruge tiden udtømmende (Foucault 1977, 138-143). Så selve bestræbelsen på at optimere tidsforbruget i forhold til at opnå den størst mulig læringseffekt er altså ikke ny¹²⁶ (Drejer 2011, kap.6; Jensen, A. 2009a; 2009b), selvom teknikkerne til at optimere læringen måske er anderledes end 'disciplinens skole'.

Den anden styringsdynamik handler om, at skolepolitikken søger at sikre, at ingen aktiviteter i løbet af *hele* dagen undslipper et læringsformål – hvilket i mine øjne er en ny styringsambition. En del af denne bevægelse udtrykkes i et krav om, at den formelle skoledag bliver længere. Men der sker mere end det. Ligesom tilfældet var med forholdet mellem læring og alsidig udvikling, så formes (eller styres) forholdet mellem skoletid og fritid på en ny måde, hvilket i

¹²⁶ Når Foucault fremhævede panoptikon som disciplinens diagram, så var det netop, fordi denne bygningskonstruktion var tænkt som en måde, hvorpå færrest mulige vagter kunne holde styr på flest mulige fanger. Til det formål var et af grundelementerne i ideen, at fangerne aldrig måtte vide, hvornår de var overvågede, således at de internaliserede overvågningseffekten via selvdisciplinering. Samme princip gjorde sig fx gældende i skolen, når alle elever sad med fronten mod tavlen, og læreren stillede sig bagerst i rummet for at overvåge, om eleverne arbejdede rigtigt og koncentreret. Ved at indrette rummet på den måde kunne eleverne aldrig vide, hvornår de havde lærerens 'øjne i nakken' (Foucault 1977, 140ff).

analysen bliver karakteriseret som en hybrid organisering af skoletid og SFO-tid. De politiske argumenter for den længere skoledag er, at skolen nu får bedre mulighed for at lave en masse andet end traditionel undervisning af eleverne, ligesom pædagogerne bl.a. skal ind i undervisningen, således at de har viden om elevernes undervisningstemaer, som de kan arbejde videre med i SFO'en på nye og anderledes måder end i skolens 'undervisning' (suppleringsprincippet). Således handler det ikke om 'det ene på bekostning af det andet', men om, at *dikotomien mellem skoletid og fritid smelter sammen i læringstid*. Herved sker der et skifte i skolens organiseringsform fra den disciplinære magt, der er kendetegnet ved at operere inden for definerede sociale rum, til en neoliberal styring, som ønsker at ophæve distinktioner¹²⁷, således at alle aktiviteter, der finder sted, skal formes ud fra et læringsformål.

I forlængelse heraf er det centralt, at læring konstrueres som noget, de voksne skal initiere og stimulere. Det betyder, at forståelsen af, at børn gennem selv-initierede lege lærer (at udvikle sig, at skabe sociale relationer m.m.), bliver afløst af den adultocentristiske forståelse af, at de voksne må sikre, at børnene 'leger fornuftigt' (altså har gang i læringsorienterede lege). Der skal konstant arbejdes med at optimere børnenes læring, og der skal ikke være nogen 'rest' eller spildtid, som bruges på 'fri leg'. Dette er imidlertid ikke det samme, som at børn ikke længere må lege. Men rationalet i den neoliberale styring er, at legen skal have et formål. Der er således ikke tale om selvforvaltningspædagogikkens syn på leg som børnenes 'frie' mulighed for at bearbejde de sanserindtryk, de selv er optaget af (Jerlang & Sauerberg 2006). Derimod er der tale om, at professionelle forventes at initiere lege, som ligger i forlængelse af skolearbejdets tematikker. Det er altså ikke børnene, der skal lege det, de har lyst til, men de voksne, som skal skabe lysten til at lege det, som stimulerer til læring. Dette blev i kølvandet på skolereformen gennemført via udviklingen af en lang række koncepter for legende læring og lærende leg. Dette ved, at eleverne skal have 'løbedansk', 'bage et regnestykke', eller noget tredje¹²⁸. Denne måde at forme elevernes fritid på, illustrerer forskellen mellem suveræniteten og

¹²⁷ Dette beskriver Deleuze (2006, 212-217) for eksempel som kontrolsamfundets 'modulation-princip, der hele tiden kan omformes.

¹²⁸ Et eksemplarisk empirisk eksempel på denne logik udfoldes af tidligere undervisningsminister Christina Antorini i en debat med professor Jan Kampmann i Deadline på DR2: www.youtube.com/watch?v=iS-hjMJKH7Y. Set. 1. juni 2015

neoliberalisme. Suverænmagtens fokus ville være på at sikre, at børnene 'ikke spilder tiden', hvorfor legen kunne forbydes. Neoliberalismen virker gennem en helt anden strategi. Den indoptager legen i sin bestræbelse på at optimere læringen (ligesom vaccinen blander sig med sygdommen, jf. s. 106ff).

Der er dog stadig elementer af disciplinens rationalitet på spil, da det professionelle arbejde konstant skal optimerer ydeevnen hos den, som magten udøves over (Foucault 1977, 181). Således viser analysen, hvordan rationaliteten er kendetegnet ved at være uden endemål, fordi optimeringen af elevernes resultater skal skabe relativ forbedring. Og så længe perspektivet er på den internationale konkurrence, bliver man aldrig færdig. Selv de, som ligger nummer et på diverse lister, må kæmpe for at vedblive at ligge nummer et¹²⁹. En logik, som også gør sig gældende på det individuelle niveau, hvor ideen om, at skolen skal forløse elevernes individuelle potentialer kan ses som en acceleration af logikken, fordi potentialeoptimeringen søger at indstifte et blik på 'det, som endnu ikke er, men som kan komme' (og der kan jo altid 'skabes mere', uanset hvor dygtig man er!). Det er derfor ikke kun det samlede skolevæsen, der skal stræbe efter at blive bedre. Det er også hver enkelt elev. Uanset om eleven er dygtig eller mindre dygtig, skal han/hun altså 'lære' at stræbe efter at blive bedre.

På denne baggrund vil afhandlingen komme med den (måske) provokerende påstand, at den neoliberale styringsrationalitet søger at skabe en (form for) totalitær læringsituation. En totalitarisme, som består i, at *alle* aktiviteter skal skabe læring, og det er de voksne, der skal tage initiativ til aktiviteter, som understøtter læring. Børnenes frihed skal altså påvirkes af de voksne, således at de 'lærer' at være selvstyrende på en måde, som indfrier deres læringspotentialer.

¹²⁹ Den måde, jeg tænker om denne logik på, er inspireret af Andersens (2001) beskrivelser af, hvordan økonomiens kode, der skelner mellem 'det jeg kan betale for/ det jeg ikke kan betale for', pr. definition skaber en knaphedslogik, fordi logikken ikke kan undgå at forholde sig til alt det, som man ikke kan købe. Det spændende herved er pointeringen af, hvordan blikket i sig selv producerer knaphed, hvilket står i modsætning til det mere traditionelle syn på økonomiske tænkning som en tilgang til at sikre, at man får 'mest muligt for pengene'.

PISA-test som præstationsteknologi

Et andet centralt styringselement i skolepolitikken er indførelsen og anvendelsen af præstationsteknologier. Præstationsteknologier fungerer gennem teknikker, der kan regulere aktører ved at transformere professionelle til 'kalkulerende individer', i 'kalkulerbare rum' underlagt bestemte kalkulationsregimer (Dean 2006, 268). Når muligheden for kalkulation er så vigtig, er det, fordi præstationsteknologierne ikke søger at styre gennem påbud, men gennem 'opfordring'. Men for at disse 'opfordringer' kan være så effektive som muligt, kræver det en særlig viden om, hvordan friheden udøves 'bedst muligt'.

PISA-test og nationale test er teknologier, der giver 'kalkulerbar' viden om, hvordan professionelle klarer opgaven med at skabe læring. Dette ved, at disse er testteknikker, som bryder med den 'udfordring', at bedømmelserne af eleverne traditionelt ikke har kunnet sammenlignes på tværs af enheder¹³⁰. Konstruktionen af en standardiseret måleenhed og kvantificeringen af output (elevpræstationerne) muliggør, at det professionelle arbejde kan underkastes et nyt vidensregime af statistiske- og kausalitetsberegningende analyser. Dette har vidtrækkende konsekvenser.

Før det første medfører det, at der udvikles nye 'centres of calculation', for at bruge et begreb fra Miller og Rose (1992). Man kan således iagttage, hvordan den viden, de professionelle selv besidder på baggrund af erfaring og uddannelse, bliver mindre interessant for det politiske system, til gengæld for fremvæksten af evidensbaseret viden om 'best practice' (se også Ahrenkiel m.fl 2012, 36-42). Det er dog ikke kun *vidensformen*, men også *vidensproducenterne*, der er under forandring. For analysen viser, hvordan 'pædagogiske og didaktiske eksperter' (eller professionelle) er kommet i baggrunden til fordel for økonomer og statistikere, ansat i fx OECD. De nye vidensproducenter er dog ikke

¹³⁰ Godt nok har man i Danmark kunnet sammenligne elevernes gennemsnit ved afgangseksaminerne. Men eksaminerne har ikke været standardiserede (fx tager mundtlige eksaminer udgangspunkt i vurderende bedømmelse, der ikke kan 'efterprøves objektivt', sådan som standardiserede skriftelige eksaminer kan), og sammenligninger har derfor ikke været objektive. Endvidere har det ikke været muligt at sammenligne på tværs af lande, der har brugt forskellige karakterskaler, hvilket også var et argumenterne for at omdanne den danske karakterskala fra 13-skalaen til 7-trins-skalaen.

kun afgrænset til OECD. Analysen viser også, hvordan der op i gennem perioden kommer flere danske vidensproducenter, som alle har det til fælles, at de bidrager til den samme vidensform (evidensbaseret viden). Eksemplerne herpå er Skolerådet, Dansk Clearinghouse og Center for strategisk skoleforskning.

For det andet er det vist, hvordan denne viden gør de professionelles rum 'kalkulerbart'. Dette sker ved at evaluere skolernes handlefrihed i forhold til, om de opnår målene (dvs. klarer sig godt i nationale og internationale test), og det muliggør, at skolerne kan 'benchmarkes' op mod hinanden. (For en udfoldet analyse af benchmarks som styringsteknik, se Triantafillou 2007). Analysen viser, hvordan dette muliggør beregninger af, hvordan den 'optimale' skolestørrelse ser ud, i hvilken alder man får mest output af læringsindsatsen, eller hvordan fleksible holddannelser gavner elevernes læring.

For det tredje er det med til at forrykke forståelsen af 'ekspertise'. På baggrund af metoder, hentet fra økonomi og statistik, har vi inden for de seneste år set fremkomsten af en række undervisningskoncepter, fx klasserumsledelse, der er kendetegnet ved at være fast strukturerede – fordi der er en tro på, at man kan finde den 'bedste struktur' for undervisningen. Dette kan lade sig gøre, fordi præstationsteknologierne skaber et datagrundlag, der kan bearbejdes ud fra disse videnskabers metoder og derved skabe effektberegninger, kausalitetstest og evidens. Herved sker der en bevægelse, som er parallel til Deans (2006, 58-60) beskrivelse af, hvordan revisionsvidenskaben vinder indpas på en lang række felter, som ikke tidligere havde noget med revision at gøre.

Dette har ikke kun konsekvenser for de professionelle (hvilket udfoldes i næste afsnit, startende på s. 312), men også for den ekspertise, som forventes af forvaltningsansatte. For denne faggruppe bliver det i mindre grad relevant at have viden om pædagogisk/didaktisk teorier eller indsigt i konkrete institutionsforhold, og i stedet essentielt at have evnerne til at kunne lave kvantitative optimeringsberegninger. Et skifte, som bestemt ikke er uvæsentlig i et professionsperspektiv. Således har Hjort (2002, kap. 3; 2005, kap. 5) allerede i 2002 åbnet diskussionen om, hvorvidt man skal anse DJØF'ere som en profession. Dette gennem en fælles organisering (DJØF), en fælles tro på økonomistyring og en fælles bekendelse til et moderne organisations etos. Uanset om DJØF'ere aspirerer til professionsstatus eller ej, så er det væsentligt at bemær-

ke, hvordan denne bevægelse intensiveres med præstationsteknologierne. For det bliver muligt at forholde sig til kvalitet uden egentlig at have faglig indsigt, erfaring eller forståelse. Derimod bliver det legitimt 'blot' at have ekspertise til at beregne, vurdere og optimere på baggrund af statistiske kalkuler.

Governmentalisation of government

Det sidste element i skolepolitikens styring, som fremhæves her, er hvordan den deler neoliberalismens fokusering på 'the governmentalisation of government' (Foucault 1994b). Dette, fordi styringen ikke blot søger at regulere individerne (fx eleverne eller de professionelle), men tillige at regulere de institutioner, der har ansvar for at regulere individerne (denne styringsmekanisme er udfoldet af Triantafillou 2015, 173f). Som Dean udtrykker det, er "... *the key object of government not the citizen or the population, but government itself. It is this folding back of government upon itself that is implied by the term governmentalization of government*" (Dean 1999, 252).

Denne dynamik fremkommer i skolepolitikken ved, at præstationsteknologierne ikke blot skaber viden om elevernes præstationer, men tillige om skolerne og kommunernes (samlede) præstationer. En viden, som er muliggjort af, at præstationsteknologierne kan skalere enhederne, således at man kan bedømme elever, skoler, kommuner eller nationer. Herved skabes der grundlag for et skifte fra inputstyring til outputstyring¹³¹, ved at de politiske aktører dislokerer forståelsen af, at kvalitet hænger proportionalt sammen med mængden af ressourcer. I stedet muliggør præstationsteknologierne beregninger af output (forstået som læringsresultater) pr. brugt ressource. Denne forståelse (og måling!) af kvalitet er netop et styringsforsøg på ikke at regulere elevernes 'selvledelse', men i højere grad at skabe et særligt rum for skolernes selvstyring af deres læringsindsats.

I relation til dette har Ahrenkiel m.fl. (2012, 27f) vist, hvordan den neoliberale styring af daginstitutionsområdet er kendetegnet ved et blik på det professionelle arbejde som noget, der meningsfuldt kan splittes op i enkeltaktiviteter.

¹³¹ Se Ejersbo og Greve (2008), som beskriver, hvordan denne bevægelse er generelt gældende i den offentlige sektor.

Aktiviteter, der hver især kan beskrives, målsættes og dokumenteres, og som institutionerne kan markedsføres (benchmarkes) på og effektiviseres ud fra. Denne pointe er interessant i forhold til den 'helhedstænkning', som konstrueres af det politiske system. For det er en særlig form for helhed, der er tale om. Nemlig en 'byggeklodshelhed', hvor professionelle (eller skolerne) skal kunne beskrive (og udføre) aktiviteter, så hver enkel del bidrager til en helhed (som er effektiv). Dette står i modsætning til et 'pædagogisk helhedsperspektiv', hvor det professionelle etos fordrer, at man arbejder ud fra et bestemt grundsyn på børnene: som unikke enheder (eller helheder), der netop ikke kan opsplittes på baggrund af, hvilke indsatser der kan dokumenteres. Man kan derfor diskutere, om den 'moderne helhed' overhovedet er mere helhedsorienteret end det, der traditionelt har kendetegnet det professionelle arbejde, som har været kendetegnet ved at være beslægtet med Foucaults beskrivelser af pastoralmagt¹³² (Foucault 2000; 2008a, 5. forelæsning).

Et andet element, som kan diskuteres i relation til styringen af 'helhed og samarbejde', er, hvordan det historisk har skiftet karakter, hvem der skal samarbejde. Mens de politiske paroler om tværprofessionelt samarbejde om den professionelle kerneydelse 'undervisning' vinder frem, så viser Bayer og Kristensen i deres 'genealogi' over pædagogernes historie, hvordan der på forvaltningsniveau sker den stik modsatte bevægelse. Dette viser de blandt andet ved at beskrive, hvordan lovgivningen for uddannelsen til pædagog i 1969-loven blev til i et tæt samspil mellem undervisningsministeriet og alle tre faglige forbund, som organiserer pædagoger (BUPL, SL, LSP). Da loven blev ændret i 1992, var der derimod tale om "... en relativ hurtig ministerembedsmandsstyret proces, hvor de faglige aktører i det store hele var benvist til sidelinjen..." (Bayer, S. & Kristensen 2015, 250). Dette er et eksempel på, hvordan styring af styringen arbejder med en dobbelt standard. På den ene side skal styringen sikre, at de professionelle samarbejder, således at de ikke lukker sig om deres egen faglighed. På den anden side skal den 'faggruppe', som skaber rammerne for 'styring af styringen' ikke selv forstyrres af ukonstruktive input og forslag, hvorfor de netop lukker sig om deres egen faglighed. En pointe,

¹³² Det er en magtform, der ikke blot befaler, men også kan kræve ofre (også af lederen) for at 'redde' flokken. Dette i modsætning til suverænen, som kræver ofringer af undersåtter for at frelse tronen (magten). Endvidere forventes det, at pastoren holder øje med både flokken og den enkelte gennem alle aspekter af deres livsførelse (Foucault 2000).

som er parallel til Ahrenkiel m.fl., der påpeger, at: *"Selvom man lovpriser det frie initiativ ... tør man ikke overlade det til de arbejdende selv at regulere deres arbejde og være væsentligt medbestemmende i forhold til det de skal lave"* (Ahrenkiel m.fl. 2012, 27)

Et centralt element i 'styring af styringen' er skabelsen af 'kunstige markeder', fordi disse anses som en mekanisme, der kan sikre aktørernes selvstyring, uden at det skal påbydes, hvad de skal gøre (Dean 2006, 239). I skolepolitikken var et afgørende skridt i denne retning, at VK-regeringen gjorde data om skolernes testresultater offentligt tilgængelige – netop ud fra en begrundelse om, at forældrene skulle have mulighed for at vælge de skoler, som de fandt bedst. I analysen bliver det endvidere vist, hvordan dette sammenkobles med det statistiske beregningsregime på den CEPOS-administrerede hjemmeside www.undervisningseffekt.dk. En hjemmeside, der rangerer skoler (og kommuner) i forhold til de læringsresultater, de 'præsterer', når man sammenholder resultaterne med skolernes socioøkonomiske forudsætninger. På denne måde skabes et 'kunstigt marked', der skal få skolerne til at forme deres selvstyring sådan, at de klarer sig bedst muligt i kampen om at skabe læring – men uden at skolerne pålægges direkte styringskrav om, at de skal gøre noget bestemt.

En anden vigtig del af strategien om at 'styre styringen' er 'professionaliseringen af ledelse'. For ledernes funktion er blandt andet at gøre skolen styrbar på afstand. Som Pors har vist i sin analyse af den kommunale styring af skolerne, så fokuseres der på at øge skolernes selvstyringskompetence, samtidig med at man ønsker, at skolerne skal tænke dem selv som en del af kommunens helhed og derfor forme deres frihed i relation til kommunernes overordnede styringsmål og intentioner (Pors 2011). Fordringen om 'reguleret frihed' væves altså tæt sammen med ambitionen om at gøre skolerne til genstand for styring på afstand, ved at skolerne ansvarliggøres for deres læringsresultater, ved at de ansvarliggøres for, at de professionelle udvikler en ny 'evalueringskultur', og ved at skolerne er selvledende på en måde, som er i overensstemmelse med den skolepolitiske rationalitet.

Skolernes læringsresultater bruges dog ikke kun til at styre gennem skabelsen af 'kunstige markeder'. De kobles også sammen med målstyring, ved at OECD-producerede data gøres til målsætninger for skolepolitikken. Dette ses i folkeskolereformen, hvor de to af tre målsætninger er bundet direkte op på resultaterne fra PISA-test (og den tredje målsætning om trivsel, skal også testes kvantitativt – dog har UVM endnu ikke udviklet en målemetode til dette). Samtidig med troen på måling er skolereformen og Ny Nordisk Skoleprojektet kendetegnet ved at ville styre gennem netværk og samarbejde, ligesom kravet om lærer-pædagog-samarbejde er et centralt element mod en styringstænkning, der er orienteret mod samskabelse. Disse bevægelser kan ses i sammenhæng med diskussionen om, hvorvidt der er ved at ske en overgang fra NPM til NPG (Torfing & Triantafillou 2013).

Disse paradigmer kan anses som værende i et modsætningsforhold til hinanden, via deres fokus på henholdsvis konkurrence og samarbejde (Vaaben 2013). På trods af at de benytter forskellige teknikker, kan de dog også begge anses som bidragende til en neoliberal styring. Begge paradigmer søger at optimere læringsudbyttet af den professionelle indsats. Begge frygter at skabe overstyring og har ønsker om at regulere via frihed, og både NPM og NPG fastholder et meget stærkt ledelsesfokus. Én forskel er dog, at NPM handler om at optimere brugen af ressourcer, mens NPG intensiverer dette ønske ved at fokusere på, hvordan man skaber ressourcer (hvilket kaldes samskabelsesfantasmien af Vaaben 2013, 217). Ønsket om at skabe ressourcer aktiveres også i styringen af skolerne, hvor den nye arbejdstidsaftale ændrer ledelsesopgaven fra at handle om en *fordeling* af ressourcer (hvilke professionelle skal varetage hvilke undervisningsopgaver) til i stedet at handle om at *forhandle og samarbejde* om ressourcerne (hvor mange opgaver, den enkelte skal løse), således at skolen indfrier målsætningerne. Endvidere har man som leder ikke blot ansvaret for skolen som afgrænset organisation, men skal samtidig skabe netværk til omverdenen, hvorved grænsen for organisationen bliver flydende, fleksibel og til konstant forhandling. Så selvom skolepolitikken skaber projekter, der er orienterede mod samarbejde, netværk og kreative løsninger, så er der tale om en udvikling, som kalder på et endnu større behov for subtile styringsmekanismer, der kan sikre, at disse netværk ikke 'løber løbsk', men retter deres fokus mod optimeringen af elevernes læring.

Neoliberalismens professionaliseringskonsekvenser

Dette afsnit vil diskutere, hvordan man kan forstå forholdet mellem neoliberalisme og professionaliseringsbetingelser. Ser man på analyserne af de fire tematikker, peger de alle på, hvordan de fagpolitiske aktørers strategier gradvist må indordnes (eller underordnes!) de forvaltningspolitiske aktørers dagsorden. Man kan måske ligefrem tale om en langsom tilbagetrækning af de kamplinjer, hvorfra man forsøger at vinde indflydelse på den politiske dagsorden.

Neoliberalismens problematisering af professionerne

Udviklingen i professionaliseringsbetingelserne kan begribes med hjælp fra Dean (2006, 246f), som beskriver, hvordan den neoliberale styring grundlæggende er fokuseret på at undergrave professioner. Skal man formulere neoliberalismens kritik af professionerne, så mener jeg, at den kan opsamles i to centrale argumenter: *For det første* er professioner 'et problem', fordi de virker efter deres egen logik og derved er resistente over for politisk styring. *For det andet* (og som en del heraf) anses deres vidensfundament for udgjort af 'tavs viden', hvilket gør det umuligt at 'styre på afstand', da viden om processer, kvalitet eller effekt forbliver internt i professionen (eller institutionen).

Denne bevægelse spidsformulerer Hjort ved at fremhæve, at professioner i den neoliberale styringslogik ligefrem kan være "... en direkte hæmsko for professionalisering: professionernes insisteren på at besidde en særlig viden og en deraf følgende både formel og reel kompetence til at varetage særlige arbejdsopgaver kommer i konflikt med ønsket om at skabe en fleksibel organisation baseret på vidensdeling og tværprofessionelt samarbejde. Bestræbelserne på at fastholde eller udvide en fagligt eller professionelt funderet autonomi – retten til at styre, dvs. til at planlægge udvikle og vurdere eget arbejde – kommer på kollisionskurs med bestræbelserne på at udvikle strategisk ledelse, så den offentlige organisation ikke kun reagerer defensivt eller reaktivt, men proaktivt er med til at sætte dagsorden i forhold til omverdenen" (Hjort 2005, 99). Med dette afsæt vil det nu blive diskuteret, *hvordan* neoliberalismen søger at skabe et brud med professionerne, og hvilke nye professionaliseringsbetingelser der opstår i den proces.

Ahrenkiel m.fl. (2012, 28) har beskrevet 'moderniseringsprogrammerne' som en kamp mod professionerne gennem konstruktionen af en sammenhæng mellem formynderi, bureaukrati (ineffektivitet) og traditionelle offentlige organiseringsformer (professioner). I denne kamp har det været et centralt element i de forvaltningspolitiske aktørers strategi at skabe en 'nødvendighedslogik' for at gøre 'noget nyt'.

Parallelt hertil beskriver analyserne en politisk strategi, som søger at opløse professionernes 'styringsresistens' gennem en konsekvent distinktion mellem nyt og gammelt. En normativt ladet distinktion, hvor nyt anses for godt, mens gammelt anses for dårligt, og som italesættes i forhold til en række områder. Dette værende i forhold til synet på organisering, hvor forandring og innovation 'som det moderne' står over for 'traditionelle' strukturer og stilstand (se også Pors 2011), og i forhold til konstruktionen af de to lederpositioner: den 'gammeldags leder', der er rekrutteret internt i professionen over for den 'moderne leder', der har professionel ledelse som selvstændig (og vigtigste) kompetence. Det gælder, når distinktionen inddrages som begrundelse for evaluering som arbejdsmetode til 'konsekvent og dokumenteret' udvikling af arbejdet over for en gammeldags forståelse af tilfældig udvikling eller ligefrem stilstand. Og det gælder endelig dens brug i etableringen af et skel mellem 'tavs viden' og 'dokumenteret og ekspliciteret viden'.

I denne dikotomi havner professionsbegrebet konsekvent på den forkerte side af distinktionen. Dette er interessant i forhold til Andersen og Borns (2000) analyse af, hvordan idealet for de offentligt ansatte er skiftet fra 'embedsmanden', der havde et formelt ansvar, som skulle forvaltes professionelt, til at være den selvledende medarbejder, der er ansvarstagende over for organisationens behov. I dette blik kan man iagttage distinktionen ny/gammel som en politisk strategi for at få de professionelle til at opfatte sig selv som ansvarstagende frem for ansvarshavende. Derfor må de professionelle orientere sig mod en ny form for selvstyring, hvis de vil havne på den positive side af distinktionen.

I forhold til dette er kampen om arbejdstidsaftalen central. På den ene side er der godt nok tale om en *atypisk* styringsteknik, fordi konflikten om arbejdstidsaftalen fandt sted i relation til den 'gammeldags måde' at organisere faglige overenskomstforhandlinger på, i og med at to parter (arbejdsgiver og løn-

modtager) kæmpede om præmisserne for professionelt arbejde. Herved var det en konflikt, som kunne få en meget eksplicit modmagtsstrategi, idet DLF organiserede en kollektiv modstand mod forandringen¹³³. Men ud over at være en atypisk konflikt i forhold til den neoliberale styringsteknik, så kan konflikten *samtidig ses som en væsentlig del af* netop denne, idet enden på konflikten blev (at politikerne gennemtvang) en ophævelse af arbejdstidsreglerne, således at der ikke længere er kollektive rettigheder. Herved er loven med til at bryde et helt central element i konstitueringen af lærerprofessionen, nemlig kravet om, at alle internt i professionen aflønnes på samme præmisser og ud fra de samme forberedelsesnormeringer. I stedet skabes der et krav om, at professionelle må være ansvarstagende i deres forhandlinger med skolelederen om, hvilke og hvor mange opgaver de kan og bør løse.

Opløsning af professionernes autopoesis

Forskellen 'ansvarshavende/ansvarstagende' bruges endvidere i skolepolitikken som en del af en neoliberal strategi, som søger at bryde professionernes beskæftigelsesmonopoler, fordi de skaber 'silotænkning'. I forhold til dette har lærerne og pædagogerne dog historisk haft forskellige præmisser, idet lærerne har haft monopol på undervisningen i skolen, mens pædagogerne ikke har haft monopol på arbejdet i daginstitutionerne (Laursen 2004b; Nørregård-Nielsen 2005).

Derfor er det hovedsageligt lærerne, der bliver udfordret her. I første omgang med lovændringen i 1998, hvor lærernes lovfæstede monopol på undervisningsopgaven brydes via en forsøgsordning med lærer-pædagog-samarbejde. Med skolereformen fra 2013 bliver der institutionaliseret et brud med monopollet, idet pædagogerne kommer ind i undervisningen, samtidig med at skolerne forventes at udvikle samarbejder med en lang række eksterne aktører – også om undervisningsopgaverne (UVM 2013a). Det bliver imidlertid vist i analyserne, hvordan sådanne strategier ikke bare 'implementeres', men møder

¹³³ Selvom det ligger uden for analysens ramme, så er det værd at bide mærke i at det politiske systems strategi handlede om at italesætte deres krav som en 'normalisering af arbejdstiden i forhold til andre offentligt ansatte'. En strategi som oplagt havde til hensigt at modkæmpe DLF's mulighed for at lave alliancer med resten af fagbevægelsen, og derved isolere kampen til at være mellem DLF og KL.

modstand. Dette ved, at de faglige organisationer kæmper for at gøre bruddet med den monoprofessionelle skole til en 'opgaveopdelt monoprofessionel organisation', hvor hver profession har sine opgaver, som løses parallelt inden for samme organisatoriske ramme. I forhold til denne modstandsstrategi kan man fremhæve, hvordan skolereformens krav om samarbejde kan ses som en intensivering af kampen for at bryde monopolerne, ved at det ikke længere er muligt at organisere skolen ud fra en 'opgaveopdelt monoprofessionalisme'.

Den forvaltningspolitiske strategi om at opløse lærernes monopol redefinerer professionsbetingelserne gennem en subtil dobbelthed. *På den ene* side holdes der fast i, at de professionelle er dem, som skal løfte læringsopgaven og dette gerne gennem yderligere specialisering og efteruddannelse. *På den anden* side skal de kunne samarbejde, fordi to perspektiver er bedre end et – er styringsargumentet. De professionelle skal altså på den ene side være forskellige, på den anden side må de ikke være så forskellige, at de ikke kan samarbejde. Derfor bliver det i analysen gjort til en pointe, at det politiske system skaber et dobbelt krav til de professionelle: Vær specialister og generalister på samme tid!

Den neoliberale styring bygger imidlertid på en (immanent) spænding. *På den ene* side er det en ambition at løse op for professionernes 'styringsresistens'. *På den anden* side er styringen kendetegnet ved en konstant skepsis omkring, hvornår styring bliver til overstyring (Dean 2006, 242). En skepsis, som fører til et fokus på at forme frihed. Derfor bliver den helt centrale professionsdimension omkring autonomi også en dimension, som både er interessant og kompleks.

Diskussionen omkring de professionelle autonomi, står som et centralt omdrejningspunkt i professionsforskningen. Således fremhæver fx Ball (2003), Day (2003) samt Moos og Krejsler (2003), hvordan lærernes autonomi løbende er blevet indskrænket siden 1970'erne, hvilket afhandlingens analyser på den ene side bekræfter, på den anden side udfordrer eller nuancerer.

På den ene side kan man opfatte den nye arbejdstidsaftale, kravet om, at der skal arbejdes med målstyret undervisning, eller kravet om, at man skal arbejde

med detaljerede beskrivelser af 'tegn' på udvikling og læring hos eleverne, som centralt definerede beslutninger, der alle formindsker de professionelle autonomi.

På den anden side kan man samtidig argumentere for, at den neoliberale styring lige præcis er kendetegnet ved ikke at ville erobre autonomien, men derimod forme handlefrihed for derigennem at være mere effektiv. Et eksempel på denne kompleksitet er spørgsmålet om metodefrihed. For skolepolitikken mindsker formelt set ikke de professionelle krav på metodefrihed. Men samtidig hermed 'tilbyder' præstationsteknologierne de professionelle at forvalte deres frihed på bestemte måder. Lærerne tvinges ikke til at undervise på bestemte måder, men der er klare krav og forventninger til, at seriøse professionelle orienterer sig mod evidensbaserede undervisningsmetoder. Rationalet er: Evidensbaseringen (be)viser, hvordan man skaber mest mulig læring, så hvis du ikke interesserer dig for disse metoder, tager du ikke elevernes læring alvorligt, og du er derfor ikke professionel.

Pointen med denne måde at iagttage autonomi på er, at den nuancerer den traditionelle (professionsforsknings-)forståelse af autonomi som noget, man har eller ikke har. Denne opfattelse kan simpelthen ikke rumme kompleksiteten i den neoliberale styringsudførelse, som netop ikke ekspliciterer, hvad der er tilladt/forbudt, og derfor gør det umuligt at organisere et kollektivt krav om, hvor denne grænse skal drages (for eksempel 'hvor meget' autonomi den professionelle skal have). Derimod muliggør præstationsteknologierne, der måler, sammenligner og rangordner output af det professionelle arbejde, at styringen ikke behøver at 'beordre', hvad de enkelte skal, og derfor heller ikke anfægter den formelle autonomi.

For at kunne indfange denne kompleksitet synes den traditionelle professionsforsknings fokus på 'beskæftigelsesmonopol' og 'autonomi' som en forudsætning for professionalisering at komme til kort. Derfor kan man måske med fordel benytte Luhmanns begreb om 'autopoesis'. Hos Luhmann (2000a, 100ff) bruges begrebet som betegnelse for, hvordan sociale systemer opstår

ved at reproducere sig selv, *ud fra sig selv*¹³⁴. Begrebet kan herved hjælpe til ret præcist at forstå professioner som grupper eller enheder, der lukker sig om deres egen logik ved internt i professionen at reproducere denne logik.

Ser man på udviklingen, er det netop den 'interne lukkethed', som problematiseringen af professionerne og strategien om den binære konstruktion af ny/gammel skal 'hacke sig ind på' og åbne op for. Dette ved at bryde beskæftigelsesmonopoler, kollektive 'strukturer' (fx arbejdstidsaftalen) og selvforståelsen af at være ansvarshavende. Når jeg her foreslår begrebet autopoiesis frem for det klassiske professionsbegreb om autonomi, skyldes det, at den neoliberale styring netop ikke søger at knægte de professionelles autonomi. Som Foucault (2000, 340) har beskrevet, så virker magt kun, hvis der er frihed tilstede, ellers er der tale om tvang, som fungerer ved at 'bøje', 'brække' eller 'odelægge' 'kroppe og ting' for i stedet at tvinge en vilje igennem, hvilket dels er omkosteligt, dels er en ineffektiv form for styring. Derfor er det centralt for styringen, at de professionelle stadig har frihed til at udføre deres arbejde, ligesom de stadig (eller måske intensiveret) forventes at være faglige specialister. Men denne frihed skal formes af, og orienteres mod, andre logikker end den traditionelle professionsinterne 'autopoiesis', således at de professionelle samtidig kan være generalister, der er fleksible, samarbejdsvillige og styringsmodtagelige.

På den baggrund kan man vende tilbage til den grundlæggende undren, som i indledningen blev formuleret således: Hvordan kan det egentlig være, at alle taler om mere samarbejde, når det tydeligvis er besværligt? I forhold til dette kan man fremhæve, at det formelle argument handler om, at tværprofessionelt samarbejde skal styrke læring hos eleverne. Et argument, som sikkert er oprigtigt og velment. *Men jeg har søgt at vise, at kravet om tværprofessionelt samarbejde bliver en del af en strategi for at opløse professionernes 'autopoiesis og styringsresistens'*. Dette sker gennem en styringsstrategi, der søger at gøre de professionelle 'ansvarstagende' og styring på afstand til en forudsætning for, hvordan de forvalter deres professionelle frihed og autonomi.

¹³⁴ I Luhmans systemteori bruges dette for eksempel til at differentiere mellem psykiske systemer (den menneskelige hjerne), som består af tanker og intet andet end tanker, og sociale systemer, som består af kommunikation og intet andet kommunikation.

Evidensbaseret professionalisme

Den neoliberale styring har også betydning, for hvordan de professionelle legitimerer deres position. Jeg har andet steds vist, hvordan legitimeringen af velfærdsarbejde over en årrække har skiftet karakter fra at være baseret på tradition, uddannelse eller jobfunktionen i sig selv (fx at lærerne havde legitimitet i kraft af at være lærere), til at blive legitimeret gennem resultater, der viser, at man kan varetage de offentlige velfærdsopgaver på tilfredsstillende vis (Kampmann & Thygesen 2012 43-57; Thygesen & Kampmann 2013, 147-160).

I forhold til en sådan forståelse af legitimitet kan den samfundsøkonomiske diskurs ses som et 'tilbud' om at højne vigtigheden af arbejdet i folkeskolen. Koblingen mellem 'adultocentrismen' og forståelsen af, at uddannelsessystemet¹³⁵ skaber den vigtigste ressource for vores velfærdssamfund (arbejdskraft, der kan klare sig i international konkurrence), medfører, at det professionelle arbejde bliver af stor samfundsmæssig betydning. Denne pointe er inspireret af Pedersens (2011, kap. 1) analyser af skiftet fra en velfærdsstat, centreret om social sikring, til en konkurrencestat, der er orienteret mod at udvikle og fremelske individets arbejdsduelighed (som en ressource for samfundet). En diagnose, som Dean (2006, 244ff) også har vist gennem beskrivelsen af, hvordan den neoliberale styringsrationalitet installerer et skifte fra sociale forsikrings- og sikkerhedsmekanismer til mekanismer, der fostrer individers og kollektivers energier og aktiviteter. Derfor betragter den neoliberale styring det i mindre grad som en samfundsopgave at sikre individuelle rettigheder, som er kollektivt finansierede. Derimod er der fokus på at stimulere den kilde af energier, som udspringer af individers udøvelse af frihed og ansvar for sig selv. I denne transformationsproces bliver det en opgave for det professionelle arbejde at forme elevernes evne og lyst til at tage ansvar for deres egen udvikling, således at de bliver til 'gode borgere'¹³⁶. Herved skabes en kamp om

¹³⁵ Her menes ikke blot skolen, men også både daginstitutioner og ungdomsuddannelser.

¹³⁶ På den baggrund kan man diskutere, om der ikke vil komme en stigende forskel på den politiske værditilskrivning af det professionelle arbejde inden for uddannelse, hvor der 'udvikles ressourcer', og fx ældreplejen, hvor der 'afvikles ressourcer'. Dog må det understreges, at skolepolitikken er kendetegnet ved en dekopling af, at mere input (ressourcer, forberedelse, etc.) i sig selv giver bedre output (læring og uddannelses gennemførelse), hvorfor den samfundsmæssige legitimitet ikke automatisk medfører investeringer i grundvilkår.

at påvise, hvordan de professionelle er en positiv faktor i at 'forvalte den samfundsmæssige investering i uddannelse, så den giver afkast'.

I forhold til dette bliver det i analysen fremhævet, hvordan det nye vidensregime virker ved netop at (be)vise effekten af forskellige indsatser. Men dette sandhedsregime er kendetegnet ved en smal forståelse af, hvordan viden bør produceres (helst ved hjælp af RCT-forsøg), hvilket drastisk indsnævrer mulighederne for at vise 'effekterne' af det professionelle arbejde. Det er et fundamentalt andet krav at ville have evidens for at en given indsats virker, end hvis kravet er, at der skal være 'belæg for, at en given indsats (sandsynligvis) virker'. Begge tilgange kan afdækkes videnskabeligt, men den kvalitative viden (som fx BUPL medfinansierer) bliver ekskluderet som irrelevant eller 'ugyldig', når sandhedsregimet er evidensbaseret viden.

Evidensregimet skaber ikke bare præmisser for, hvilke procedurer der skal sikre gyldig viden, men skaber samtidig et dobbeltkrav til det professionelle arbejde. *For det første* bliver det i stigende grad et krav, at de professionelle skal arbejde med evidensbaserede metoder. *For det andet* bliver det også et krav, at der kan skabes evidens for, at det virker, *fordi* det udføres af netop de professionelle (ellers kan man jo få andre til det). Et konkret eksempel på dette dobbeltkrav er effektevalueringen af to-lærer-ordningen (Calmar m.fl. 2014), som tester effekten af forskellige faggrupperes arbejde med at skabe læring hos eleverne, så man kan finde de 'optimale' konstellationer.

Dette er endnu et element i en styring, som søger at undergrave den professionelle autopoesis, ved at det traditionelle vidensregime nedbrydes, således at de professionelle orienterer sig mod en viden om, 'hvad der virker'. Analysen viser netop, hvordan kravet om evidensbaseret professionalisme står i modsætning til den kvalitative, relationelle og kontekstspecifikke viden, som BUPL og DLF i starten af perioden orienterer sig mod. De to organisationer følger dog ikke samme strategier op gennem perioden. BUPL er stadig (hovedsageligt) orienteret mod den kvalitative forskning. Som en del af deres professionsstrategi finansierer de forskningsprojekter som et forsøg på at fastholde viden, som er produceret efter andre forståelser af videnskabelige metoder end evidensregimet. DLF har anlagt en strategi, der i stigende grad

forsøger at argumentere med udgangspunkt i kvantitative effektanalyser af prædefinerede metoders læringsvirkninger. Herved gør de blandt andre OECD til relevant vidensproducent, der bruges i deres politiske strategier.

Evidensregimet ændrer også kravene til de professionelle. Således har Triantafillou (2015) vist, hvordan koblingen mellem evidensregimet og neoliberal styring skaber et krav om, at de professionelle skal kunne transformere deres arbejdsindsats til objektiverede og kvantificerbare kategorier. Dette, fordi aktiviteter, der dekobles den konkrete interaktion og kan fastholdes på tværs af tid og rum (via skriftlig dokumentation), kan blive synlig for en forvaltning, som derved får mulighed for at kunne udøve 'styring på afstand' (Miller og Rose (1992)).

Disse krav skaber en kamp om 'performativitet' via en distinktion mellem synligt og usynligt professionelt arbejde (Ball 2003). Forskellen på synligt og usynligt arbejde (forstået som arbejde, der tilskrives værdi af andre, kontra arbejde, som ikke 'opdages' af andre) har nok altid fundet sted. Men inden for professionernes traditionelle autopoiesis kan det fx have en værdi at drage omsorg for et grædende barn. Dette 'arbejde' tilskrives dog først værdi inden for et neoliberalt styringsregime, hvis det kan ekspliciteres (fx beskrives i en trivselspolitik) og/eller dokumenteres (fx via trivselsmålinger, som er et mål i skolereformen).

Også dette professionaliseringskrav synes at ramme 'skævt' i forhold til lærere og pædagoger. Men modsat af bruddet på undervisningsmonopolet er det måske pædagogerne, der oplever den største ændring her. Dette, fordi *lærerne* har haft tradition for at tænke i undervisningsforløb, forberedelse, pensum og eksamination (Hargreaves 1996). Disse elementer er langt hen ad vejen kompatible med en forestilling om evidensbaseret undervisning, hvor der er en forestilling om, at man kan finde kontekstuaafhængige metoder, som giver de bedste resultater. Heroverfor står *pædagogerne* med en større udfordring, idet deres faglighed i højere grad har taget udgangspunkt i et professionelt skøn omkring, hvad der er vigtigt i konkrete situationer og interaktioner. Strukturelt har dette perspektiv også været underbygget af, at pædagoger ikke har tid

til forberedelse. I forhold til denne parameter synes udfordringerne til pædagogerne altså at være større end for lærerne.

Omvendt kan det fremhæves, at denne dynamik gælder i forhold til udvidelsen af læringsbegrebet, hvor flere aktiviteter betragtes i et læringsperspektiv. Dette kan være med til at give status til pædagogernes arbejde med at skabe 'lærende lege'. På den anden side er læringsdagsordenen struktureret omkring en forståelse af læring som noget, der må kunne påvises kvantitativt eller i hvert fald beskrives eksplicit for at blive 'gjort synligt'. Det betyder, at forståelser af pædagogisk arbejde som noget, der tager udgangspunkt i en refleksiv stillingtagen til, hvad børnene har behov for 'i nuet', kommer under pres.

Professions- eller organisationsetos?

En yderligere professionaliseringsdimension af den neoliberale styring handler om, hvilket etos der forventes af de professionelle. Som Hjort meget interessant er inde på, kan man diskutere, om det traditionelle professionsetos, som er orienteret mod spørgsmålet, "*hvordan underviser vi denne elev?*", rekonfigureres til et organisationsetos¹³⁷, som i stedet er fokuseret mod spørgsmålet: "*Hvordan prioriterer vi vores ressourcer, så vi får det optimale uddannelsesmæssige output ud af vores anstrengelser og investeringer?*" (Hjort 2005, 99).

I forhold til dette viser analysen, hvordan de professionelle artikulerer af, hvad de 'ville' med børnene, er indrammet af den udviklende og fællesskabsorienterede diskurs. En orientering, som udfordres af de forvaltningspolitiske aktører, der italesætter den '*professionelle villen*' inden for en samfundsøkonomisk diskurs, der netop søger at transformere det 'traditionelle professionsetos' til et 'moderne organisationsetos'. Det sker blandt andet via den ændrede forståelse af kvalitet. I stedet for at anse input og kvalitet som proportionale, defineres kvalitet af de forvaltningspolitiske aktører som forholdet mellem output (læringsresultater) og de ressourcer, der bliver brugt i processen. Dette sker på baggrund af præstationsteknologier, der gør den professio-

¹³⁷ Organisationsetos kan defineres således: "*Indenfor en organisationsteoretisk forståelse handler professionalisering hverken om en isoleret bekendelse til faglige eller klientorienterede kvalitetsstandarter, men om overordnet bekendelse til organisationens formål*" (Hjort 2005, 98). Altså en bekendelse til at bruge evidensbaserede metoder i arbejdet med at skabe optimal læring hos eleverne.

nelle indsats 'kalkulerbar', og som kobles til organisationsetos med fokus på output pr. investering. Endvidere fremkommer dette etos som konsekvens af det politiske fokus på konstant forbedring og konkurrence samt 'governmentaliseringen af styringen' som skaber 'kunstige markeder', der skal sikre, at de professionelle tænker deres indsatser i forhold til nyttemaksimerende kalkulationer, fremfor omsorgsorienterede, udviklingsorienterede eller dannelsesorienterede rationaler.

Tilsvarende skifter også de politiske krav til den '*kunnen*', der forventes af de professionelle. Som fremhævet i analysen skabes der forventninger til, at de professionelle i stigende grad kan arbejde 'instrumentelt' med evidensbaserede undervisningsmetoder¹³⁸. Et eksempel på dette er forestillingen om, at man objektivt kan beskrive, hvilke 'tegn' der (be)viser, om eleverne har tillært sig de rette kompetencer (som kan være faglige, sociale eller personlige). I et professionsperspektiv er denne kategorisering interessant, fordi den indskrænker rummet for de professionelles dømmekraft fra at handle om evnen til kunne lave en relationel og kontekstuel refleksion over, hvordan de enkelte børn klarer sig. I stedet ønsker man, at de professionelle skal handle på baggrund af evidensbaserede og 'objektivt beskrevne' risikoindikatorer.

Pointen er ikke et postulat om, at der nu kun findes én måde at være professionel på, men derimod at vise, hvordan forandringer i sandhedsregimet samtidig medfører forandringer i forestillingen om, hvad de professionelle skal kunne. Dette udtrykkes fx gennem det politiske ønske om at udvikle de professionelles viden om viften af evidensbaserede koncepter, gennem en intensiveret forskningsindsats i 'viden, der virker', og koblet med (ef-

¹³⁸ Et ekstremt eksempel på denne pointe blev beskrevet af opponenteren på mit præforsvar, Lejf Moos. Han fortalte om en oplevelse, hvor han var ude at observere undervisning i USA. Ud over en mere autoritativ klassekultur slog det ham, da børnene blev bedt om at tage deres lærebøger frem, at disse kun var halvt så tykke som lærerens. Efter undervisningen spurgte Lejf læreren om, hvordan det kunne være, at hun ikke havde den samme bog som eleverne. Til dette spørgsmål svarede læreren, at hendes bog ud over elevernes materiale indeholdt instruktioner om, hvordan materialet skulle gennemgås, og hvilke øvelser eleverne skulle have. På denne måde blev det professionelle skøn taget ud af konteksten, og i stedet blev lærerens opgave at gennemgå undervisningsbogen så slavisk som muligt.

ter)uddannelsesstrategier, som skal sikre, at de professionelle kender denne viden. Herved bliver kravene til professionel refleksivitet forandret gennem et krav om, at de professionelle kan forholde sig refleksivt til brugen af evidensbaserede metoder frem for til pædagogiske og diadaktiske teorier om relationer. På baggrund af de refleksive valg af metoder skal disse dog bruges instrumentelt, så deres læringseffekt bliver optimal.

På den baggrund kan man diskutere, om ikke der sker en voldsom intensivisering af det professionelle arbejde. Det gøres til et strukturelt krav, at strukturer skal opløses, så alt er til diskussion. Derfor skal det professionelle arbejde rumme en ekstrem refleksivitet om, hvorvidt man vælger den rigtige metode, underviser det rigtige hold, underviser det rigtige sted, underviser tilpas lang tid etc. Samtidig skal man tage individuelt ansvar for, hvad der kommer ud af anstrengelserne. Præstationsteknologierne kan netop skaleres, således at det ikke blot er på skoleniveau, men også på individniveau, man kan lave statistikker over output¹³⁹. Endvidere bliver kravene til de professionelle større, fordi de i deres samarbejde med andre skal kunne lave perspektivskift med blik for den 'læringsmæssige merværdi', som andre fagligheder kan tilbyde. Denne bevægelse er også fremhævet hos Triantafillou, der pointerer, at de professionelle er "...*expected, if not obliged, to govern themselves in very particular ways: they must constantly ask themselves how their services may be improved, how they can become more productive, how they can engage more actively with citizens to accommodate their needs, and finally they must provide accounts for their decisions and actions taken*" (Triantafillou 2015, 177).

Herigennem skabes krav til de professionelle om selvstændigt at tage organisationens kompleksitet på sig og konstant arbejde med at optimere deres eget arbejde med at optimere elevernes læring.

Ønsket om at skabe et organisationsetos har imidlertid ikke kun konsekvenser for de professionelle arbejdsvilkår, men også for, hvad man forstår som faglighed. Et illustrativt eksempel på dette er kravet om målstyret undervis-

¹³⁹ Hvilket må gøre det fristende at fokusere på 'de nemme elever' og ikke på det arbejde, som er besværligt og krævende, og som har lille læringseffekt.

ning, der handler om, at de professionelle skal prædefinere, hvad eleverne skal lære. Disse læringsmål skal eleverne kende, så det er tydeligt, hvad de får ud af undervisningen, og hvornår de er klar til nye læringsmål. Men det er samtidig en teknik, som redefinerer det professionelle arbejde uden (eksplicit) at ville det. Den målstyrede undervisning baserer sig ellers på en række forestillinger om pædagogik og didaktik uden at disse diskuteres – for det er jo 'bare' en metode til at optimere læring, er logikken.

Dette eksempel fremhæves for at vise en generel pointe, som Biesta og Säfström (2011) fremhæver i deres bud på et moderne manifest for uddannelsespolitik. De diskuterer, hvordan pædagogiske og didaktiske diskussioner om 'hvad vi vil med uddannelsessystemet' lægges døde af en forvaltningspolitisk logik, som fastlåser formålet med uddannelse til at være produktion af optimerede testresultater. En konsekvens herved er, at de pædagogiske og didaktiske diskussioner kun 'kan' forholde sig til en teknisk side, omkring hvordan man, ud fra det fastlåste formål, kan skabe teknikker, som kan optimere læringsresultaterne (ved for eksempel at få de professionelle til at orientere sig mod et organisationsetos). Derfor er teknikker som for eksempel 'målstyret undervisning' ikke neutrale, men en del af en udvikling, som har politiske konsekvenser for forståelsen af målet med uddannelse – uden at dette diskuteres.

Strategisk udfordring til de fagpolitiske organisationer

Hjort har fremhævet, at diskussionerne om udviklingen af skolepolitikken typisk havner i enten en konservativ position, hvor alt nyt er dårligt, eller i en liberal position, hvor alt nyt er godt og udviklende. Men, konstaterer hun, det er det svært at udvikle en tredje position, som forsøger at være kritisk og konstruktiv (Hjort 2002, 73; 2005, 11). Som afslutning på analysen vil jeg tage denne udfordring op. Ikke fordi jeg har et 'færdigt program' eller en 'masterplan', som kan følges instrumentelt. Men fordi jeg, mere beskedent, vil fremhæve en udfordring til de fagpolitiske aktører, som på baggrund af afhandlin-

gens analyser, (måske) kunne skabe én mulig vej til at udvikle en tredje position.

Dette kapitel har vist, hvordan den neoliberale styring skaber et særligt strategisk landskab for de fagpolitiske aktører. Dette ved, at de forvaltningspolitiske aktører ønsker at opløse forståelsen af lærere og pædagoger som to 'selvstændige og aflukkede' professioner. Derimod konstrueres de som nogen, der med forskellige kompetencer er professionelle i arbejdet med 'børns læring'. Man kan derfor diskutere, om ikke DLF's og BUPL's situation over de kommende år vil komme til at nærme sig hinanden ud fra en forståelse af, at de begge bidrager til børns læring, begge arbejder i en skolekontekst, og begge skal orientere deres arbejde mod positive effekter for et samlet uddannelsessystem.

Hvis denne diagnose er rigtig, kan man fremhæve, at en udfordring for de fagpolitiske aktører er, hvordan de i fællesskab kan (og må) skabe andre definitioner af professionelt arbejde end de forvaltningspolitiske, hvis ikke de vil smelte sammen i én 'faggruppe' (med forskellige fagligheder, ligesom dansk-læreren er forskellig fra matematiklæreren), som er eksperter i at understøtte børns læring. Jeg er helt klar over, at denne strategi selvfølgelig kræver, at foreningerne er interesserede heri.

Derfor kræver en fælles kamp, at DLF og BUPL kan (og vil) lægge de relationelle stridigheder bag sig (eller i hvert fald sætte den i baggrunden). En opgave, der af historiske og strategiske årsager ikke er ligetil. Man må forstå, at lærerne oplever en udfordring af deres traditionelle monopol, og at pædagogerne oplever en hård kamp for at blive anerkendte som ligeværdige i den skolepolitiske kontekst. Endvidere er det tydeligt, at foreningerne oplever en hård kamp om den relationelle prestige. Derfor er interesserne i at opretholde den relationelle kamp åbenlyse, og man kan da også konstatere, at kampen mellem de fagpolitiske organisationer fylder væsentligt mere end de relativt få strategipolitiske oplæg, de to organisationer har udviklet i fællesskab (eller individuelt, men ud fra en fællesstrategi).

Afhandlingen vil dog være skeptisk omkring konsekvenserne, hvis ikke de fagpolitiske aktører (ønsker at) overkommer disse relationelle udfordringer. Strategien om at kæmpe på 'to fronter' (internt mellem de to, og i relation til UVM og KL), betyder, at der veksles mellem at give køb på standpunkter over for UVM og KL og forsøg på at etablere unikke standpunkter. Samlet set viser analyserne, hvordan disse forsøg på at påvirke skolepolitikken har haft en meget begrænset effekt, og den generelle udvikling kan efter min mening bedst beskrives som en 'langsom tilbagetrækning af BUPL's og DLF's standpunkter'. Derfor er behovet for en anderledes strategi udtalt.

Der skal ikke her argumenteres ud fra et konservativt ideal, som idylliserer, hvordan tingene var 'i gamle dage'. Men i kampen for at fastholde værdien af den professionelle refleksion på baggrund af praktisk viden, værdien af 'usynligt' professionelt arbejde, værdien af den brede formålsorientering i det professionelle arbejde og værdien af deres respektive styrkepositioner og professionelle kompetencer, tror jeg, at foreningerne kunne have gavn af at 'kæmpe sammen' via en fælles strategi. Således viser analysen af det dobbeltsidede læringsbegreb, hvordan der i skolepolitikken findes muligheder for at være proaktive, eller 'moderne' om man vil, uden at det betyder, at foreningerne behøver at give køb på deres unikke identiteter som repræsentanter for to adskilte professioner. Det dobbeltsidede læringsbegreb skaber rum for, at lærerne kan være læringseksperter, samtidig med at værdien af pædagogernes arbejde kan beskrives via deres bidrag til det uformelle læringsarbejde med børnenes alsidige kompetencer.

Inden for afhandlingens perspektiv vil det være et åbent spørgsmål, hvilke effekter en fællesstrategisk satsning vil have. Men hvis man alligevel, på baggrund af afhandlingens analyser, skulle 'lege med tanken' om fælles strategisk kamp, kunne to indsatsområder (måske) åbne strategiske rum.

For det først viser analyserne, hvordan *efteruddannelsesdagsordenen* vinder tilslutning blandt alle aktørerne, samtidig med at det endnu ikke er entydigt fastlagt, hvordan man skal indholdsudfylde kravet om efteruddannelse. Derfor er der plads til to kampe. Den ene handler om efteruddannelse af lederne, som er en mulighed for at bibeholde relationen mellem professionsbaggrund og professionsledelse, ved at de professionsuddannede ledere efteruddannes i ledelseskompetencer, som gør dem i stand til at imødekomme de stigende krav til le-

delse. Den anden er diskussionen omkring efteruddannelserne af de professionelle. Der er ikke tvivl om, at de forvaltningspolitiske aktører søger at koble efteruddannelsen med en udbredelse af 'evidensbaserede læringsmetoder'. Derfor kræver denne dagsorden et konstruktivt svar fra de fagpolitiske aktører, hvis der skal skabes en alternativ orientering.

Det andet strategiske mulighedsrum handler om, hvordan de fagpolitiske aktører kobler sig til diskussionerne om *optimering af læringsindsatser*. Her synes der at være et valg mellem at være 'politisk medløber', som køber ind på præmissen om, at læringsoptimering handler om at udvikle evidensbaserede metoder, og så en mere udfordrende position, som fastholder at læringsarbejde (også) må styrkes gennem en opkvalificering af de professionelle reflekssive kompetencer. I forhold til dette viser analysen af folkeskolens formål, at DLF og BUPL i store træk ville kunne finde hinanden i en aktiv kamp for en anderledes, og mere pluralistisk, orientering i det professionelle arbejde, end man ser hos UVM og KL. Men mit gæt er, at hvis ikke de blive mere aktive i en fælles kamp, vil deres individuelle strategier ikke kunne give en modstand, som reelt ændrer den kurs, der er lagt for skolepolitikken.

Kapitel 12 – Konklusion

Dette sidste kapitel afslutter afhandlingen med en konklusion. Derefter fremhæves det, hvordan afhandlingen søger at levere et forskningsbidrag dels til forskningen i offentlig styring, dels til professionsforskningen. I tråd med den retroduktive tilgang vil kapitlet endvidere fremkomme med mulige politiske bidrag i form af 'upraktiske spørgsmål til praksis'.

Afsættet for afhandlingen var at undersøge, hvad kravet om lærer-pædagog-samarbejde betyder for de professionelle professionaliseringsbetingelser. Problematiseringen tog afsæt i et ønske om en kritisk undersøgelse af 'samarbejde', fordi det gøres til et hønørord, som den politiske debat efterspørger mere af, hvis den offentlige sektor skal tackle det stigende antal wicked problems.

Som greb til en kritisk undersøgelse blev genstandsfeltet bredt ud, ved at anse kravet om samarbejde som ét element i en bredere skolepolitisk forskydning. Herved blev det muligt at forholde sig til, hvordan kravet om samarbejde kan beskrives i relation til strukturelle vilkår for de professionelle professionaliseringsbestræbelser. På den baggrund blev problemstillingen formuleret som følger: **Hvordan har skolepolitikken og ønsket om lærer-pædagog-samarbejde udviklet sig fra årtusindeskiftet frem til i dag, og hvilke konsekvenser har denne udvikling for lærere og pædagogers professionaliseringsbetingelser?**

For at besvare problemstillingen fandt afhandlingen sin teoretiske inspiration fra Laclau og Mouffes diskursteori, kombineret med Foucault og Deans diskursanalyse (governmentalityanalyse). Denne kombinatorik har skullet muliggøre tre ting. *For det første* at kunne iagttage skolepolitikken i et strukturelt perspektiv. Dette var vigtigt, fordi den politiske retorik er fyldt med strukturløse 'buzzwords' som for eksempel fleksibilitet, innovation eller omstilling til om-

stilling, som tilsammen skaber et strukturelt krav, om at skolerne skal gøre sig fri af strukturer. *For det andet* skulle det teoretiske blik gøre det muligt at forstå politik som kampe om at redefinere en række centrale kategorier, således at også vilkårene for professionelt arbejde (indirekte) forandres. Endelig, *for det tredje*, har afhandlingen villet vise, hvordan denne udvikling ikke er tilfældig, men kan beskrives som en del af styringsrationalitet, som aktivt søger at styre skolepolitikken i en bestemt retning.

For at kunne beskrive de politiske strukturer og styringsrationaliteter, baserer afhandlingen sig på en dokumentanalyse. En metodisk tilgang, der netop er anvendelig i forhold til at analysere konstruktioner og strukturer over tid.

Afhandlingens analyser af skolepolitikens udvikling er organiseret ud fra fire temaer, der stiller skarpt på forståelsen af *folkeskolens formål*, på konstruktionen af legitime *vidensformer*, på forestillingerne om *den gode organisering* samt på konstruktionen af *lederrollen og skolestyring*. Disse fire tematiske analyser førte til følgende konklusioner:

Tematikken omkring *folkeskolens formål* viste, hvordan to diskurser tilskriver skolen betydning på hver deres måde. De fagpolitiske aktører argumenterer ud fra en udviklende og fællesskabsorienterede diskurs, der forstår formålet med det professionelle arbejde som det at skabe udvikling hos eleverne. Fællesskab forstås som en forudsætning for udvikling, ligesom selve udviklingen skal orienteres mod uddannelse og læring, demokrati og kulturforståelse, samt mod sociale kompetencer. I modsætning hertil artikulerede de forvaltningspolitiske aktører en samfundsøkonomisk diskurs med særligt to centrale dynamikker. For det første gøres folkeskolen til grundlaget for, at Danmark kan klare sig i international konkurrence og opretholde velstanden, og for det andet forstås skolen som en investering, der skal levere et (lærings)afkast af de midler, som puttes ind i systemet.

I forhold til tematikken omkring *vidensbaseringen* af det professionelle arbejde viste analysen, hvordan de forvaltningspolitiske aktører kæmper for, at det professionelle arbejde i stigende grad skal evalueres. På trods af at forståelserne af, hvem, hvad og hvordan der skal evalueres, retter sig mod mange ak-

tører, er det entydigt, at evaluering gøres til en særlig måde at arbejde professionelt på, og til en særlig måde at skabe viden om dette arbejde på. Det professionelle arbejde orienteres mod aktiviteter, som kan beskrives eksplicit, dokumenteres og ofte også kvantificeres. Endvidere blev det vist, at evidensbaseret viden om, 'hvad der virker', skaber et nyt sandhedsregime. OECD og senere hen danske aktører konstruerer elevernes læring som et datagrundlag, der på baggrund af standardiserede testresultater kan bearbejdes statistisk. Over for dette sandhedsregime benytter de fagpolitiske aktører sig af to forskellige strategier. BUPL arbejder aktivt med at (udvikle og) finansiere deres egen forskning, der skal tage udgangspunkt i professionelt arbejde som relationelt og komplekst. DLF derimod kobler sig til OECD som en relevant vidensproducent og bruger deres resultater i den politiske kamp for at fremme medlemmernes interesser.

Herefter analyserede jeg, hvordan forestillingen om '*den gode organisering*' har udviklet sig. Fra forvaltningspolitisk side skabes der organisationsidealer om fleksibilitet og forandringsparathed. Endvidere viste analysen, at ønsket om 'helhedstænkning' dels skal bryde med siloopdelinger, dels skal skabe en forståelse af, at skolen er én del af et større uddannelsessystem. I denne bevægelse bliver ønsket (og senere kravet) om samarbejde særligt centralt. Først er der fokus på at skabe samarbejde på tværs af institutionelle skel, og dernæst kommer et fokus på samarbejde på tværs af professioner internt i skolen. Kravet om, at de professionelle skal have samarbejdskompetencer og kunne iagttage deres egen praksis som et element i en større indsats for at uddanne eleverne, fremkommer samtidig med, at der også er en specialiseringsbevægelse. Specialisering begrundes med evidensbaserede undersøgelser af, hvordan man opnår størst læringseffekt af det professionelle arbejde. Derfor fremkommer der et dobbeltkrav til de professionelle: Vær specialister og generalister på samme tid! Denne tematik giver anledning til kampe mellem BUPL og DLF. I første omgang ved, at ønskerne om helhedsorientering bliver gjort til afsæt for en specificering af arbejdsdelingen mellem forskellige institutioner. Denne opdeling bryder kravet om samarbejdet internt på skolerne med. Kampen om at definere de 'sociale rum' fortrænges dog ikke, men rykkes i stedet til en skoleintern kamp om grænser, og afhandlingen foreslår begrebet en 'opgaveopdelt monoprofessionel organisation' som greb til at forstå, hvordan samarbejdskravet håndteres. I afslutningen af perioden kan

man iagttage, hvordan BUPL og DLF kobler sig til fleksibilitetstemaet og gør dette til genstand for deres interne positioneringskamp.

Den sidste tematik, som blev analyseret, omhandlede *styring og ledelse* af skolerne. Her blev det vist, at der i starten af perioden sker en dislokation af forståelsen af, at skoleledere skal have læreruddannelse (og SFO-ledere skal være pædagoguddannede). Denne dislokation sker ved, at der sættes lighedstegn mellem skoleledelse, offentlig ledelse og virksomhedsledelse. Dette nye syn på skolelederne betyder endvidere, at det bliver muligt at ansvarliggøre lederne for at lede skolerne på en selvstændig og strategisk måde. I sammenhæng hermed vises det, at styringen af skolerne i stigende grad sker gennem mål- og rammestyning, frem for styring via regler og 'rettigheder'. Endvidere vises det, at synet på strategisk ledelse kobles til en ny forståelse af kvalitet, som måles gennem læringsoutput. Herved bliver det muligt at beregne skolernes effektivitet som forholdet mellem ressourceforbrug og resultater. Sikringen af denne effektivitet pålægges lederne. I forhold til disse konstruktioner kæmper de fagpolitiske organisationer for at fastholde, at en professionsbaggrund er en forudsætning for at kunne udøve professionsledelse. Endvidere blev det vist, hvordan de professionelle oplever, at deres autonomi er udfordret, og de kæmper for at bibeholde en stor decentral beslutningsfrihed. Som en del af denne kamp anlægges i starten af perioden et perspektiv på kvalitet som noget, der hænger proportionalt sammen med inputsiden. Men fra midten af 00'erne sker der et skifte i foreningernes strategier, således at de søger at positionere sig selv som 'konstruktive aktører' i udviklingen af skolepolitikken.

Med afsæt i de fire tematikker viste governmentalityanalysen, hvordan skolepolitikken er informeret af en neoliberal styringsrationalitet, der udøves i et konglomerat af bevægelser. Denne rationalitet forfiner og komplicerer styringen ved ikke at afskaffe frihed, men derimod regulere friheden hos de professionelle.

Skolepolitikken er kendetegnet ved at gennemtrænge og forandre professionernes autopoesis uden at begrænse (eller i hvert fald afskaffe) den professionelle autonomi. Dobbeltbevægelsen er motiveret af rationalitetens problematisering af, at professionelle har været resistente over for styring på afstand.

Skolepolitikken søger at omforme professionaliseringspræmisserne ved konsekvent at arbejde med en binær konstruktion af nyt og gammelt. Denne konstruktion, der skal skabe en forandring af de professionelles selvopfattelse fra at være ansvarshavende til i stedet at være ansvarstagende (og selvledende).

Den neoliberale strategi har, som den kommer til udtryk i skolepolitikken dog en indbygget spænding, fordi den på samme tid ønsker at bryde med professionernes autopoetiske selvstyring og frygter at skabe overstyring. Derfor er svaret ikke suverænitets styingsprincip om at 'påbyde og tillade', men at skabe kunstige markeder og derigennem søge en 'styring af styringen'. For at skabe disse kunstige markeder indstifter skolepolitikken et nyt vidensregime, som skal skabe viden om de professionelle resultater. Dette for, at disse resultater kan bruges til at skabe konkurrence og derigennem få de professionelle til selv at ville forme deres frihed på måder, så de klarer sig bedst muligt i denne konkurrence. Endvidere skal de professionelle, for at klare sig godt 'på markedet' orientere sig mod et organisationsetos frem for et professionsetos. Et organisationsetos, som vil have de professionelle til at reflektere over, hvordan de kan tage ansvar for at prioritere skolens ressourcer, således at der kommer mest mulig læring ud af arbejdet.

Som et element i denne styringsrationalitet blev det fremhævet, at kravet om lærer-pædagog-samarbejde har to funktioner.

For det første et formelt ønske om at lærer-pædagog-samarbejde skal bidrage til, at børnene lærer mere. Denne kobling skal forstås i relation til udvikling af synet på folkeskolens opgave med at skabe afkast af den uddannelsesmæssige investering, så vi kan klare os i den internationale konkurrence. I forhold til dette begrundes lærer-pædagog-samarbejdet med argumentet om, at to fagligheder er bedre til skabe læring end én.

For det andet er der et uformelt ønske om at gennemtrænge og forandre professionernes autonomi. I forhold til dette er kravet om lærer-pædagog-samarbejde ét af flere, som skal gøre dette ved at bryde med lærernes monopol på undervisningsopgaven. Dette er vigtigt for styringsrationaliteten, der søger at bryde professionernes autopoetiske status. Derfor er kravet om læ-

rer-pædagog-samarbejde ét krav på linje med ønsket om at skabe en fleksibel skole, helhed i læringsindsatsen, evidensbaseret undervisning og professionaliseret ledelse, der hver især skal bidrage til, at de professionelle tænker dem selv som ansvarstagende frem for som ansvarshavende. I forlængelse heraf gøres samarbejdet, også til en teknik, som subtilt skal redefinere traditionelle dikotomier således, at fx SFO-tiden bliver til 'læringstid' frem for 'fritid'. Netop begrebet om 'læringstid' er helt centralt, fordi det skaber hybride former for 'sociale rum', som hverken er traditionel skoletid eller fritid, men netop noget tredje: læringstid. 'Den understøttende undervisning' er det bedste eksempel, men også kravet om legende læring og lærende leg, må forstås i denne ramme.

På den baggrund blev det vist, at skolepolitikken har en række konsekvenser for de professionelle selvstyring. Der sker en stigende intensivisering af kravene til de professionelle, fordi de ikke længere kan legitimere hverken deres praksis eller deres profession ud fra argumenter om, hvordan 'det plejer at være'. Undervisningen og skolen skal (potentielt) opfindes på ny, og i denne proces er ingen enheder givne, men skal kunne begrundes, dokumenteres og evalueres. Det er endvidere et krav i denne proces, at de professionelle fremover skal forvalte deres undervisningsfrihed i henhold til indsatser, som er evidensbaserede, tænke deres arbejde i relation til et professionsetos frem for et professionsetos, være selvledende og samtidig forvalte deres autonomi i henhold til en læringsdagsorden samt være læringspecialister, men have generalist- (/samarbejds-)kompetencer.

Denne udvikling kan fra ét perspektiv anses som en deprofessionalisering, fordi beslutninger og organiseringer ikke længere finder deres begrundelse i en professionslogik, men i en forvaltningslogik. Omvendt kan det påpeges, at der forsat tilskrives en stor samfundsmæssig værdi til det professionelle arbejde (hvilket er en udfordring for de fagpolitiske organisationer at forvalte til deres medlemmers fordel). Endvidere kan man også pege på, hvordan evidensorienteringen medfører forventning om (og ressourcer til) efteruddannelse, hvilket traditionelt har været vigtigt i de fagpolitiske professionsstrategier. Og endelig kan det fremhæves, hvordan også ønsket om 'professionalisering af ledelse' ikke blot fratager professionerne beslutningskompetence, men

samtidig åbner for nye karrieremuligheder for de professionelle (fx ved at 'professionaliseringen af ledelse' også muliggør, at man kan søge lederstillinger andre steder end i de traditionelle professionsinstitutioner).

I tillæg hertil kan governmentalityanalysen bibringe nuancer i forhold til at forstå de komplekse styringsmekanismers professionaliseringskonsekvenser, end den traditionelle professionssociologis beskrivelser af 'enten-eller'. Spørgsmålet om autonomi er ikke (kun) et spørgsmål om, hvorvidt de professionelle har selvstændig beslutningskompetence. Analyserne viser, hvordan ansvaret for det professionelle forrykkes på en måde, som på samme tid giver de professionelle autonomi og kræver, at de bruger denne autonomi til at optimere læringsarbejdet. Dette ved for eksempel at skabe et kunstigt marked for skolernes læringsperformance. Herved kan den politiske styringsrationalitet opretholde (en særlig form for) metodefrihed og samtidig indføre et 'krav' om evidensbaserede undervisningsmetoder. Tilsvarende kan formålet med det professionelle ikke forstås ud fra et blik på enten 'uddannelse og dannelse' eller kun 'uddannelse'. Derimod er der tale om en redefinering af begge dele, således at uddannelse forstås som kompetencer, der (ved afslutningen af uddannelsesforløbet) gør eleverne jobegnede, og dannelsesdimensionen anses som det at have kompetencer, der kan understøtte et sådant forløb. Endvidere bliver de traditionelle professionsgrænser, der var markeret i tid (skoletid eller fritid), i rum (undervisningslokalet eller SFO'en/fritidshjemmet), i socialitet (aldersdefinerede klasser/grupper) formet efter hybride logikker om 'læringstid', 'læringsrum' eller det fleksible undervisningshold (fx niveauopdelt). Herved gøres det til et strukturelt krav, at de professionelle skal arbejde uden rammesættende strukturer, men selv opfinde, begrunde, evaluere og tilpasse disse.

Et kritisk bid?

Analyserne har ikke blot skullet besvare problemstillingen, men tillige give mulighed for kritik af den skolepolitiske udvikling. Som det blev fremhævet med reference til Dahler-Larsen, bliver undersøgelser dog ikke kritiske, blot

fordi det på forhånd er besluttet, at de skal være det¹⁴⁰. Derfor spidsformuleres fire statements.

For det første er det blevet vist, hvordan neoliberal styring er svær at udøve modstand imod. Fordi skolepolitikken (kun i begrænset omfang) styres via eksplicite regler, besværliggøres mulighederne for kollektivt organiseret kritik af fx 'uretfærdige normeringer'. Derimod fokuserer skolepolitikken på at forme styringen, således at der produceres legitime handlerum for de professionelles autonomi. Denne styring bruger en strategi, som konstruerer honnørord om – og evidens for – hvad man 'bør' gøre. Som nævnt i indledningen er honnørord vaccineret mod kritik, og tilsvarende er en afvisning af 'tilbuddene' om evidensbaserede undervisningsmetoder nærmest det samme, som at man ikke vil børnene det bedste. Derfor kan det være svært at være modstander af tværprofessionelt samarbejde uden samtidig at være modstander af, at børnene skal have de bedst mulige læringsbetingelser!

For det andet har analysen vist, hvordan den neoliberale styring skaber et totalitært læringssyn. Dette via en centrifugal dynamik, der inkluderer stadig flere elementer i bestræbelserne på at optimere børnenes læringsarbejde. Dette betyder, at børnene for eksempel skal underlægges læringsarbejde hele dagen – også i det, som tidligere var 'fritid'. Samtidig hermed skal de voksne stimulere børnenes aktiviteter, så de får et læringsformål, uanset om det er gennem legende læring eller lærende leg. Endvidere formes læring som noget, der kan prædefineres og kvantificeres, hvorved tilegnelsen af refleksiv, demokratisk og/eller kritisk viden ikke er i fokus. Og endelig kan det fremhæves, at sociale og personlige kompetencer (først) skal tildeles opmærksomhed, når det kan påvises, at de risikere at minimere chancerne for, hvordan de unge klarer sig i uddannelsessystemet. Det vil sige, at opmærksomheden på disse ikke forsvinder fra de professionelle opgaver, men målrettes og legitimeres via deres påvirkning af de unges uddannelseschancer.

¹⁴⁰ Dette på baggrund af følgende citat, der blev fremhævet i diskussionen omkring forskningskvalitet: "Gode undersøgelser har ofte et kritisk bid. Men de har det, når metodiske-håndværksmæssig integritet i sig selv medfører, at vedtagne billeder og forståelser bliver udfordret, **ikke fordi undersøgelsen på forhånd er bestemt til at være 'kritisk'**. Hvis man på forhånd ved, at en undersøgelse skal være kritisk, og man ved, hvad kritisk er, hvem skal så være kritisk mod de påståede kritiske?" (Dahler-Larsen 2002, 82, min fremhævning).

For det tredje har afhandlingen vist, hvordan der sker en intensivering af det professionelle arbejde, idet det gøres til et strukturelt krav, at skolerne og de professionelle skal frigøre sig fra alle strukturer. Herved opstår imidlertid et voldsomt – men samtidig negligeret – krav om, at de professionelle skal påtage sig en hidtil uset refleksivitet. De skal reflektere over og kunne begrunde valg af alt fra tid og sted til holdinddelinger, når de underviser. Dette skal de, samtidig med at de forventes at have overblik over udvalget af evidensbaserede metoder, således at de kan vælge de metoder, som lige præcis passer til situationen, teamet eller den enkelte elev.

For det fjerde er styringsrationaliteten fokuseret på at bryde professionernes 'styringsresistens' ved at ophæve deres autopoiesis. Dette sker ved at redefinere organiseringen af arbejdsopgaverne (via samarbejde), viden (via evidensbaseret), vilkår for legitimitet (resultater frem for uddannelse), etos for det professionelle arbejde (via præstationsteknologiernes ansvarliggørelse), og kollektive arbejdsvilkår (via outputstyring og ny arbejdstidsaftale). Derfor kan man forstå den indledende undren over, hvorfor så politiske aktører ønsker tværprofessionelt samarbejde, når det tydeligvis er svært: De gør det, fordi det er et element i opløsningen af professionernes styringsresistens og transformationen af den professionelle autonomi.

Afhandlingens bidrag

Denne afhandling har søgt at levere forskningsbidrag i forhold til to videnskabelige traditioner – styringsforskningen og professionsforskningen.

Bidrag til styringsforskningen

I *Del 1 – Indledningen* blev afhandlingen positioneret i forhold til to forskellige tilgange til styringsforskningen – den konstruktive og konstitutive.

I forhold til den konstruktive styringsforskning bidrager afhandlingen ved at vise, hvordan NPG som styringsparadigme i stigende grad vinder frem. De bedste eksempler herpå er skolereformen, kravet om samarbejde mellem lærere og

pædagoger eller mellem skoler og fritidsklubber samt også Ny Nordisk Skole, hvor hele grundideen er, at man må skabe forpligtende samarbejder mellem forskellige uddannelsesinstitutioner, som ønsker at arbejde med forandringsprojektet, hvis man skal løse den komplekse problemstilling, som handler om at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Samtidig har analysen vist, hvordan NPM-logikken, og særligt ønsket om mål- og rammestyret stadig står meget stærkt i skolepolitikken. Der er altså ikke tale om, at analyserne viser et skifte fra et paradigme til et andet, men om at kompleksiteten stiger, ved at skolerne (og lederne) skal håndtere, at styringen af skolerne orienterer sig mod begge paradigmers forståelser af, hvordan den offentlige sektor skal styres og ledes.

Det har dog været en pointe i projektet at vise, hvordan der i denne dobbelt-hed fastholdes et blik på skolerne som selvstændige strategiske organisationer, der med lederen i spidsen skal tage (selvstændigt) ansvar for at indfri de politiske målsætninger. Det grundlæggende fokus på optimering af 'performance' udfordres altså ikke, uanset om styringen kan diagnosticeres som trækkende på det ene eller andet paradigmes dynamikker.

Endvidere ser afhandlingen det som et bidrag at vise, hvordan kravet om samarbejde sætter mere på spil end en neutral bevægelse mod optimering, sådan som den konstruktive forskningstradition forstår samarbejde. Dette blik lukker litteraturen om New Public Governance og tværprofessionelt samarbejde ellers øjnene for, når den forsøger at forhold sig 'konstruktivt' til spørgsmålet om, hvordan samarbejdet kan ledes bedst muligt. Derfor bidrager projektet med at vise, hvordan kravet om samarbejde væves sammen med en helt speciel form for politisk styring, som man kan diagnosticere som neoliberal styring. Denne styringsform har ikke blot konsekvenser for, hvordan man kan (eller pålægges at) tænke styring, men har også politiske konsekvenser for, hvad vi forstår som godt professionelt arbejde.

Dette bidrag er dog mere at forstå som en kritik af perspektivet end et bidrag til forskningen. For det første fordi afhandlingen netop ikke bidrager ved at 'forfine' forståelsen af, hvordan man bør styre. For det andet fordi det med

rette kan indvendes, at pointen om, at kravet om samarbejde ikke er politisk neutralt, er perspektivdefineret. Når man anvender et konstitutivt blik på styring er det et udgangspunkt, at magt er overalt (jf. Foucault) og at politik er konstitutivt for det sociale (jf. Laclau og Mouffe). Derfor kan det ikke undgås, at konklusionen viser, *at* der er magt og styring på spil. Derfor er det et interessant bidrag i forhold til, *hvordan* der er magt på spil.

I forhold hertil ses afhandlingen som et bidrag i forhold til *den konstitutive styringsforskning*. Dette som et empirisk bidrag, fordi der ikke er forskning, som har koblet styringstematikken til samarbejde og professionaliseringsbetingelser. Enten er der lavet analyser af styringen af eleverne (Drejer 2012;2014), af skolerne (Pors 2011; 2014) eller af styringsrationaliteten (Pedersen 2011; Herman 2007). Alternativt er der lavet generelle analyser af italesættelsen af de offentligt ansatte (Andersen, N. & Born 2000; Andersen, N. 2004; 2008b; 2012) eller af velfærdsledelse generelt i den offentlige sektor (Andersen, N. & Pors 2014).

Derfor anses det som et bidrag til at vise, hvordan de generelle krav rammer ind i professionsspecifikke forskelle mellem lærere og pædagoger, hvorved man mere fintfølede kan diskutere de konstitutive konsekvenser i forhold til disse faggrupper specifikt.

Som eksempel kan det fremhæves, at Andersens formulering af '*styringens*' *dobbeltkrav*. 'Gør som vi siger – vær selvstændige!' kan specificeres i forhold til skolepolitikken. Derfor foreslår afhandlingen en reformulering af ønsket, så det lyder således: 'Find selv ud af, hvordan I kan optimere læringsoutputtet – men gør det ved at knytte an til 'viden der virker!'.

Tilsvarende kan også kravet til de *professionelle* specificeres. Andersen og Born har vist, hvordan der sker et skifte i idealet for de offentlige ansatte fra at være ansvarshavende til at være ansvarstagende. I skolepolitikken kan dette krav specificeres således: 'Tag ansvar for at være ens, således at I kan samarbejde – men vær samtidig forskellige på en måde, så læringsoutputtet optimeres'.

Bidrag til professionsforskningen

Den anden tradition, som blev fremhævet i positioneringen af afhandlingen, var professionsforskningen. Denne forskning er præget af analyser, der peger på en deprofessionaliseringstendens (som fremhævet af Moos 2003; 2004a; Moos & Krejsler 2003b; Krejsler 2001b; 2013b; Hagreaves 2003; Ball 2003; Ahrenkeil m.fl. 2012a; 2012b), der består i, at den professionelle autonomi eroderes gennem en forskydning af beslutningskompetence til aktører, som ikke befinder sig i professionerne (typisk forvaltningsansatte og embedsmænd).

I forhold til denne litteratur har afhandlingen lagt sig i forlængelse af Hjorts perspektiv på professionaliseringsbetingelser for at kunne diskutere professionsspørgsmålet ud fra en anden dynamik end enten-eller (enten er man profession, eller også er man ikke). Som teoretisk greb hertil muliggjorde kombinationen mellem diskursteorien og governmentalityanalytikken at levere et bidrag til professionsforskningen.

De fire tematiske analyser viste, *hvordan* de forvaltningspolitiske aktører, gennem deres helt konkrete diskursive strategier, har skabt kamplinjier i forhold til de professionelle. Herved er det søgt at lave et bidrag, som konkret beskriver de diskursive strategier, som har ført til forandringerne af professionaliseringsbetingelserne.

Endvidere viste den tværgående analyse, *hvordan* formuleringerne af disse kamplinjier (via begrebet om neoliberal styring) kan forstås som en relativt sammenhængende og kalkuleret strategi. En strategi, som søger at bryde med professionernes autopoiesis. Når analysen bruger begrebet autopoiesis frem for autonomi, så skyldes det, at muligheden for at indfange, hvordan den politiske styring ikke (kun) afskaffer den professionelle autonomi, men (samtidig) redefinerer den. Herved gøres det professionelle arbejde synligt på en måde, hvor det kan underlægges styring på afstand.

Herved bekræfter analysen på den ene side de traditionelle professionssociologiske analyser af, at professionerne er udsat for en politisk styring, som skaber en deprofessionalisering af deres arbejde, fordi arbejdet redefineres via 'eksternt definerede' opfattelser af formålet med arbejdet. Men samtidig hermed udfordrer afhandlingen 'deprofessionaliserings-tesen', ved at vise, at pro-

professionernes autonomi ikke (kun) undergraves, men snarere reformuleres til et krav om 'ansvarstagende selvledelse'.

Herved kan man vise, at styringen ikke skaber en halvering af formålet med det professionelle arbejde (fra uddannelse og dannelse til uddannelse, eller fra det hele barn til det læringsparate barn), men derimod redefinerer begge sider af distinktionen, således at professionelles arbejde skal bestå i at forme begge dele, så det leder mod mere læring. Endvidere består den forandrede professionalisering i et stigende krav om instrumentel brug af læringskoncepter, der er baseret på evidens for deres effekter. Herved ændres kravene til de professionelles refleksionskompetencer – men kravet om professionel refleksion afskaffes ikke. Forandringen består, i at refleksionen ikke skal orienteres mod kvalitativ forståelse af situationen, konteksten og 'børnegruppens dynamik', men skal orienteres mod et overblik over – og valg mellem – forskellige evidensbaserede koncepter, således at de professionelle kan vælge de koncepter, som passer til situationen, konteksten og 'børnegruppens dynamikker'.

Politiske bidrag?

Afhandlingen har med udgangspunkt i såvel den drivende motivation for afhandlingsarbejdet som den retroduktive tilgang, haft et ønske om at skabe kritisk refleksion over, hvad der er på spil i uddannelsespolitikken. Inspireret af Andersens formulering af, at kritiske undersøgelser muliggør 'upraktiske spørgsmål til praksis' fremhæves følgende spørgsmål på baggrund af afhandlingens arbejde.

- *Hvordan skaber vi i den politiske debat blik for de styrker, som kollektivitet og professionalisme (i traditionel forstand) indeholder?* Det er jo ikke således, at fleksibilitet, engagement og professionel udvikling kun finder sted, når det professionelle arbejde organiseres og styres ud fra en 'moderne organisations etos'.
- *Hvordan undgår vi at undergrave de professionelle kernekompetence i at tænke, handle og reflektere relationelt og kontekstafhængigt?* Afhandlingen har vist hvordan der kommer et stigende krav om at de professionelle skal forholde sig 'instrumentelt' til de evidensbaserede metoder. Men samtidig er de fleste enige om at skolerne skal håndtere en stigende

- kompleksitet, hvorfor de professionelle må klædes på til at håndtere denne udfordring.
- *Hvordan undgår vi, at et organisationsetos, som fokuserer på at skabe mest mulig effekt af anstrengelserne, fører til, at de professionelle må tænke kortsigtet, hvis de skal være strategiske?* Det er jo ikke altid, at det 'rigtige' at gøre for den enkelte elev også er det, som kan måles, dokumenteres og evalueres. Hermed menes, at aktiviteter som at tage ansvar for 'dårligt præsterende klasser', at arbejde med socialisering af utilpassede elever etc. risikerer at blive 'usynlige aktiviteter' i den måde, som skolepolitikken iagttager de professionelle på.
 - *Hvordan undgår vi, at den pædagogisk/didaktisk diskussion om, hvad vi skal med uddannelse, lægges 'død', således at man kun kan diskutere, hvordan vi skaber teknikker, der kan optimere uddannelsesindsatsen?* Skoledebatten er i dag kendetegnet ved, at formålet med skolens arbejde er fastlåst i en forståelse af, at den skal skabe læring, hvilket defineres ud fra målbar testresultater. Herved synes det kun muligt at diskutere 'teknikker til optimering af læring' og ikke ønsker om formålet med skolen.
 - *(Hvordan) er det muligt at skabe en tredje vej for professionerne?* Afhandlingen viser, hvordan BUPL og DLF veksler mellem at positionere dem i forhold til hinanden og i forhold til UVM og KL. Men denne strategi har ikke givet effekt i form af påvirkning på skolepolitikken. Så (hvordan) er det muligt at 'spille spillet', således at de får politisk indflydelse uden at give køb på professionernes egne idealer? I forlængelse her af anses det som en udfordring for DLF og BUPL i fællesskab at udvikle strategier for at fastholde det professionelle (pædagogiske/didaktiske) arbejde, som noget der har en unik værdi.

Resumé

Denne afhandling undersøger, hvordan skolepolitikken siden slutningen af 1990'erne skaber grundlæggende forandringer i de professionaliseringsbetingelser, som lærere og pædagoger arbejder under.

Afhandlingens problemstilling tager afsæt i et stigende krav om lærer-pædagog-samarbejde. Dette krav blev med skolereformen fra 2013 institutionaliseret som et krav, alle skoler skal arbejde med. Afhandlingen fremhæver imidlertid, hvordan samarbejde gøres til et honnørord, fordi det er noget, som 'alle' gerne vil have, fordi det opfattes som entydigt positivt. Dette ud fra en forståelse af, at 'hvis bare vi får mere samarbejde', kan skolen løfte sit faglige niveau på mange parametre. Ved at have fået status af at være et honnørord er samarbejde et begreb, som det er svært at forholde sig kritisk til. Denne afhandling prøver dog at gøre forsøget. Ikke fordi samarbejde opfattes som dårligt (eller godt for den sags skyld), men fordi kravet om samarbejde opfattes som et centralt element i forandringerne af professionaliseringsbetingelserne, som ikke diskuteres.

Som greb til en kritisk analyse af samarbejde (og skolepolitik) pointeres det, at mange iagttagere er enige om, at samarbejdet er svært. På den baggrund træder afhandlingen et skridt tilbage fra diskussionerne om samarbejdsudfordringer og -løsninger og rejser i stedet spørgsmålet: Hvordan det kan være, at det politiske system er optaget af, at lærere og pædagoger skal samarbejde, når det tydeligvis er svært? I arbejdet med denne undren pointeres det, at kravet om samarbejde ikke behandles løsrevet fra den skolepolitiske kontekst (sådan som meget af litteraturen om samarbejde i den offentlige opgaveløsning gør), men derimod netop er en del af en overordnet skolepolitisk forskydning, som har været i gang siden slutningen af 1990'erne. Med dette afsæt formuleres afhandlingens problemstilling således:

Hvordan har skolepolitikken og ønsket om lærer-pædagog-samarbejde udviklet sig fra årtusindeskiftet frem til i dag, og hvilke konsekvenser har denne udvikling for lærere og pædagogers professionaliseringsbetingelser?

For at muliggøre en kritisk diskussion af den skolepolitiske udvikling henter afhandlingsarbejdet teoretisk inspiration fra Laclau og Mouffes diskursteori (hegemonianalyse) i kombination med Foucaults og Deans diskursanalyse (governmentalityanalyse). Denne kombinatorik muliggør tre ting. *For det første* at kunne iagttage skolepolitikken i et strukturelt perspektiv, hvilket er vigtigt, fordi den politiske retorik er fyldt med strukturløse buzzwords som fx fleksibilitet, innovation eller omstilling til omstilling. Disse buzzwords medvirker til, at skolepolitikken gør det til et strukturelt krav, at skolerne skal ophæve strukturer. *For det andet* skal det teoretiske blik gøre det muligt at undersøge, hvordan der i perioden fra omkring årtusindskiftet til i dag har været politiske kampe om at redefinere en række centrale kategorier, således at vilkårene for professionelt arbejde er forandret. *For det tredje* skal afhandlingen vise, hvordan denne udvikling ikke er tilfældig, men kan beskrives som en del af styringsrationalitet, som aktivt søger at styre skolepolitikken i en bestemt retning.

Arbejdet med afhandlingen har taget udgangspunkt i en retroduktiv tilgang til forskningsprocessen, hvor der løbende gennem hele afhandlingsarbejdet har været arbejdet med at udvikle 'problematiseringen, analysen og overbevisningen' som tre elementer, der alle skulle hænge sammen inden for den en diskursiv ramme.

For at kunne beskrive de politiske strukturer og styringsrationaliteter baserer afhandlingen sig på dokumentanalyse. En metodisk tilgang, der netop er anvendelig i forhold til at analysere konstruktioner og strukturer over tid. Afhandlingens arkiv er indsamlet over flere faser og har identificeret publikationer fra (eller for) kerneaktørerne UVM, KL, DLF og BUPL. Disse dokumenter er alle kendetegnet ved at være 'plejet semantik' og udgivet med det formål at være indspil i den skolepolitiske debat. Dokumentanalysen tog udgangspunkt i en aktørdrevet diskursanalyse, hvor en 'dobbel relation' har været brugt som analytisk grundfigur. Den 'dobbelte relation' består i at undersøge, hvordan UVM og KL kæmper med DLF og BUPL om at skabe den hegemoniske diskurs. Samtidig hermed undersøges det også, hvordan DLF og BUPL internt kæmper en faglig positioneringskamp – en kamp, som man ikke finder mellem UVM og KL, fordi de anlægger parallelle strategier for udviklingen af skolepolitikken.

Afhandlingens analyser er organiseret ud fra fire temaer, der stiller skarpt på forståelsen af folkeskolens formål, på konstruktionen af legitime vidensformer, på forestillingerne om den gode organisering (og samarbejde) samt på konstruktionen af styring og ledelse. Disse fire tematikker tilsammen gør det muligt at beskrive centrale dimensioner af de professionelle professionaliseringsbetingelser.

Tematikken omkring *folkeskolens formål* viser, hvordan to diskurser kæmper om at tilskrive betydning til formålet med skolen (og det professionelle arbejde). De fagpolitiske aktører argumenterer ud fra en *udviklende og fællesskabsorienteret diskurs*, der forstår formålet med det professionelle arbejde som det at skabe udvikling hos eleverne. Fællesskab forstås som en forudsætning for udvikling, ligesom selve udviklingen skal orienteres mod uddannelse og læring, demokrati- og kulturforståelse, samt mod sociale kompetencer. I modsætning hertil artikulere de forvaltningspolitiske aktører en *samfundsøkonomisk diskurs* med særligt to centrale dynamikker, nemlig at folkeskolen gøres til grundlaget for, at Danmark kan klare sig i international konkurrence og opretholde velstanden, og at skolen forstås som en investering, der skal levere et (lærings)afkast af de midler, som puttes ind i systemet.

I forhold til tematikken omkring *vidensgrundlaget* for det professionelle arbejde viser analysen, hvordan de forvaltningspolitiske aktører kæmper for, at de professionelle arbejde i stigende grad skal evalueres. Evaluering (som kan tage mange former) gøres til en særlig måde at arbejde professionelt på, ved at der skabes en distinktion mellem 'gammeldags' og 'moderne' professionelt arbejde. Derfor udvikles evalueringskoncepter, som ikke blot pålægger de professionelle at arbejde på bestemte måder, men som tillige søger at skabe et særligt selvforhold hos de professionelle, således at de orienterer sig mod forståelsen af 'moderne' frem for 'gammeldags' professionelt arbejde. Samtidig hermed skaber evalueringerne også en særlig viden om det professionelle arbejde, således at det orienteres mod aktiviteter, som kan beskrives eksplicit, dokumenteres og ofte også kvantificeres. Endvidere viser analysen, at evidensbaseret viden om, 'hvad der virker', vinder frem, hvilket skaber et nyt sandhedsregime. OECD og senere hen danske aktører konstruerer elevernes læring som et datagrundlag, der på baggrund af standardiserede testresultater kan bearbejdes statistisk. Over for dette sandhedsregime benytter de fagpolitiske aktører sig af to forskellige strategier. BUPL arbejder aktivt med at ud-

vikle (og finansiere!) deres egen forskning, der skal tage udgangspunkt i professionelt arbejde som relationelt og komplekst. DLF derimod kobler sig til OECD som en relevant vidensproducent og bruger deres resultater i den politiske kamp for at fremme medlemmernes interesser.

Herefter analyserer afhandlingen, hvordan forestillingen om *'den gode organisering'* har udviklet sig. Fra forvaltningspolitisk side skabes der organisationsidealer om fleksibilitet og forandringsparathed. Endvidere viser analysen, at der fremkommer et ønske om *'helhedstænkning'*, som dels skal bryde med silo-opdelinger, dels skal skabe en forståelse af, at skolen er én del af et større uddannelsessystem. I denne bevægelse bliver ønsket (og senere kravet) om samarbejde særligt centralt. Først er der fokus på at skabe samarbejde på tværs af institutionelle skel, og dernæst kommer et fokus på samarbejde på tværs af professioner internt i skolen. Kravet om, at de professionelle skal have samarbejdskompetencer og kunne iagttage deres egen praksis som et element i en større indsats for at uddanne eleverne, fremkommer, samtidig med at der også er en specialiseringsbevægelse. Specialisering begrundes med evidensbaserede undersøgelser af, hvordan man opnår størst læringseffekt af det professionelle arbejde. Herved fremkommer et dobbeltkrav til de professionelle: Vær specialister og generalister på samme tid! Organiseringsdiskussionerne giver anledning til kampe mellem BUPL og DLF. I første omgang ved, at ønskerne om helhedsorientering bliver gjort til afsæt for en specificering af arbejdsdelingen mellem forskellige institutioner. Denne opdeling bryder kravet om samarbejdet internt på skolerne med. Kampen om at definere de *'sociale rum'* fortrænges dog ikke, men rykkes i stedet til en skoleintern kamp om faglige grænser, og afhandlingen foreslår begrebet en *'opgaveopdelt monoprofessionel organisation'* som greb til at forstå, hvordan samarbejdskravet håndteres. I afslutningen af perioden kan man iagttage, hvordan BUPL og DLF kobler sig til fleksibilitetstemaet og gør dette til genstand for deres interne positioneringskamp.

Den sidste tematik, som blev analyseret, omhandlede *styring og ledelse* af skolerne. Her vises det at der i starten af perioden sker en dislokation af forståelsen af, at skoleledere skal have læreruddannelse (og SFO-ledere skal være pædagoguddannede). Denne dislokation sker ved, at de forvaltningspolitiske aktører sætter lighedstegn mellem skoleledelse, offentlig ledelse og virksomhedsledelse. Det nye syn på skolelederne medfører, dels at kompleksi-

teten stiger, dels at lederne ansvarliggøres for at lede skolerne på en selvstændig og strategisk måde. I sammenhæng hermed vises det, at styringen af skolerne i stigende grad sker gennem mål- og rammestyring, fremfor via regler og 'rettigheder'. Endvidere vises det, at synet på strategisk ledelse kobles til en ny forståelse af kvalitet, som måles gennem læringsoutput. Herved bliver det muligt at beregne skolernes effektivitet som forholdet mellem ressourceforbrug og resultater. Sikringen af denne effektivitet pålægges lederne. I forhold til disse konstruktioner kæmper de fagpolitiske organisationer for at fastholde, at en professionsbaggrund er en forudsætning for at kunne udøve professionsledelse. Endvidere fremhæves det, at de professionelle oplever, at deres autonomi er udfordret, og de kæmper for at bibeholde en stor decentral beslutningsfrihed. Som en del af denne kamp anlægges et perspektiv på kvalitet som noget, der hænger proportionalt sammen med input i form af normeringer og rettigheder. Fra midten af 00'erne forlader BUPL og DLF dog denne strategi og vælger i stedet (hovedsageligt) at koble sig til den nye kvalitetsforståelse for derved at positionere sig selv som 'konstruktive aktører' i udviklingen af skolepolitikken.

Med afsæt i de fire tematikker, laves en tværgående analyse, som viser, hvordan skolepolitikken er informeret af en *neoliberal styringsrationalitet*, der udøves via et konglomerat af bevægelser. Denne rationalitet forfiner og komplicerer styringen ved ikke at indskrænke frihed (gennem styring via regler), men derimod at regulere den hos de professionelle.

I denne analyse vises det at skolepolitikken er kendetegnet ved at gennemtrænge og forandre professionernes autopoiesis uden at begrænse (eller i hvert fald afskaffe) den professionelle autonomi. Dobbeltbevægelsen er motiveret af rationalitetens problematisering af, at professionelle har været resistente over for styring på afstand. Derfor søger skolepolitikken at omforme professionaliseringspræmisserne ved konsekvent at arbejde med en binær konstruktion af nyt og gammelt. Denne konstruktion skal skabe en forandring af professionelles selvopfattelse fra være ansvarshavende til i stedet at være ansvarstagende (og selvledende).

Den neoliberale strategi har, som den kommer til udtryk i skolepolitikken, dog en indbygget spænding, fordi den på samme tid ønsker at bryde med professionernes autopoetiske selvstyring og frygter at skabe overstyring. Derfor er svaret ikke suverænitets styringsprincip om at 'påbyde og tillade', men at skabe kunstige markeder og derigennem søge en 'styring af styringen'. For at skabe disse kunstige markeder indstifter skolepolitikken et nyt sandhedsregime, som skal skabe viden om de professionelles resultater. Dette for, at disse resultater kan bruges til at skabe konkurrence og derigennem få de professionelle til selv at ville forme deres frihed på måder, så de klarer sig bedst muligt i denne konkurrence. Endvidere skal de professionelle, for at klare sig godt 'på markedet', orientere sig mod et organisationsetos frem for et professionsetos. Et organisationsetos, som vil have de professionelle til at reflektere over, hvordan de kan tage ansvar for at prioritere skolens ressourcer, således at der kommer mest mulig læring ud af arbejdet.

Som et element i denne styringsrationalitet fremhæves det, at kravet om lærer-pædagog-samarbejde har to funktioner. Dels skal det være en teknik, der skal optimere elevernes læring ud fra en forestilling om, at to forskellige perspektiver er bedre end ét. Men dels, og måske mere provokerende, er det blevet diskuteret, hvordan man kan se dette krav som en del af en neoliberal strategi, som konsekvent forsøger at bryde professionernes autopoiesis. Dette ved, at kravet om samarbejde skal opløse lærernes traditionelle monopol på undervisning i skolen.

Summary

This thesis investigates how school politics since the end of the 1990'es creates fundamental changes in the conditions for professionalization under which teachers and preschool teacher work.

The issue of the thesis relies on an increasing demand for teacher/preschool-teacher-cooperation over the last decade, institutionalized by the school reform of 2013. The thesis, however, stresses how cooperation today is to be understood as an empty signifier, which means that it signifies something 'all' would like to have more of, because it is being perceived as something unilaterally positive. This is based on an understanding of 'if only we get more cooperation' the school will be able to heighten its professional skills on many parameters. Having gained status of empty signifier cooperation has become a concept it is difficult to problematize. This thesis, however, try to do so, not because cooperation is perceived as being bad (or good for that matter), but because the demand for cooperation is being perceived as a central element for the undebatable changes in the conditions for professionalization.

As an opening for a critical analysis of cooperation (and school politics), it is pointed out, that many observers agree that cooperation is difficult. Based on this, the thesis takes a step back from the discussion on issues of cooperation and solutions and instead raises the question: How come that the political system is preoccupied with teacher/preschool teacher cooperation, when it so obviously is very difficult? In the work with this conundrum it is pointed out, that the demand for cooperation isn't being treated separately from the school-political context (as much of the literature on issue-solving in the public sphere does), but rather is a part of an overriding school-political shift, which has run its course since the late 1990. Based on this, the issue of the thesis is formulated as follows:

How has school politics and the wish for teacher-preschool teacher-cooperation developed from the millennium until today, and which

consequences has this development entailed for teachers and preschool teachers conditions for professionalization?

To facilitate a critical discussion of the development of school politics the thesis relies on theoretical inspiration from discourse theory i.e. its eye for the struggle for hegemony and the link between power – knowledge – subjectivity. More specifically, it makes use of Laclau’s and Mouffe’s discourse theory in combination with Foucault’s discourse analysis (governmentality analysis). Combining these theoretical perspectives facilitates three things:

1. To view school politics from a structural perspective. This is important because political rhetoric is filled with ‘buzz words’ as for example flexibility, innovation or adaptation to conversions. These buzz words are actively used when school politics make it a structural demand that the schools repeals structures.
2. The theoretical point of departure will enable the understanding of politics as being other than negotiations between different political parties. This because the thesis will examine how political battles over the redefinition of a number of central categories has arisen in the period between the millennium and today thereby bringing about a change in the conditions for professionalization.
3. This thesis want to show that this development is not random, but may be described as part of a guiding rationality, which actively seeks to steer school politics in a certain direction.

The benchmark of the work with the thesis is a retroductive approach to the scientific process, simultaneously working with ‘problematization, analysis and persuasion’ as three elements, all developed within the same discursive frame.

In order to describe the political structures and guiding rationalities the thesis employs document analysis as its main methodological approach, which is useful in relation to the analysis of constructions of structures over time. The archive of the thesis has been collected in several phases and has identified documents from (or for) the key players UVM, KL, DLF and BUPL. These

documents are all characterized by being 'nurtured semantics', meaning that they have been publicized with the intent of being an input in the school political debate. The benchmark for the document analysis is a discourse analysis, where a 'double relation' has been used as an analytical base figure. It is analysed how UVM and KL battles with DLF and BUPL on establishing the hegemonic discourse on the one hand, while on the other it examines how DFL and BUPL internally engages in a professional positioning struggle – a tension that is not found between UVM and KL because they employ parallel strategies for the development of school politics.

The thesis' analyses are organized by way of four themes, which focuses on the understanding of the goals of the school, the construction of legitimate knowledge, the perception of the good organization (and cooperation) and finally the construction of the governing of schools. These four issues will together make it possible to describe central dimensions of the conditions for professionalization.

The issue around the purpose of the public school shows how two discourses battle over ascribing significance to the purpose of the school (and the professional work). BUPL and DLF argues on basis of a developmental and community-oriented discourse. The discourse understands the purpose of professional work to be stimulating students' self-actualisation. Community is understood as a prerequisite for development just as the development itself must be oriented towards education and learning, understanding of democracy and culture as well as towards social competences. Counter to this, UVL and KL articulates a socio-economic discourse, which stresses two central dynamics. Namely, that the school is the basis of Denmark's ability to compete internationally and uphold the welfare system, and secondly that the school is seen as an investment, which is expected to deliver an optimized return (as learning results).

The second theme deals with the knowledge base for the professional work, where the analysis shows how UVM and KL fight for increasing evaluation of the work of the professionals. Evaluation (which can take many forms) is

interpreted as a special way of performing professional work. Evaluation concepts are developed, which not only requires that the professionals work in a special way, but also seeks to instil a special understanding in them. This is to ensure that they orient themselves towards a 'modern' rather than an 'old fashioned' understanding of professional work. 'Modern' is understood as activities, which can be explicitly described, documented and often quantified. 'Old fashioned' is seen as a negation of this. The analysis also shows that a new truth-regime based on 'what works' gains the upper hand. OECD and later Danish players constructs the pupils learning as a dataset, which can be treated statistically. In comparison to this truth-regime, BUPL and DLF employs two different strategies. BUPL is actively working on developing (and financing) their own research, from the point of view that professional work is relational and complex. DLF on the other hand links itself to OECD as a relevant producer of knowledge, using their results in the political battle to further the interest of their members.

The thesis then analyses the organizational ideals of flexibility and preparedness for change, which are the results of the development in school politics. In this movement the wish (and later demand) for cooperation, becomes central. At first focus is on establishing cooperation across the institutional divide between day care and school, next the focus is directed towards cooperation across the professions internally in the school. The demand to the professionals of having competences in cooperation and being able to view their own practice as a part of a greater effort to educate the students appears alongside a demand for specialisation. Specialisation is substantiated by evidence-based studies on how to get the best learning-effect from the professional work. This result in a dual demand to the professionals: Be specialists and generalists at the same time! From the professionals point of view, this opens for an internal contestation regarding how to establish professional division of labour within the school. This thesis suggests the concept of a 'task divided mono-professional organisation' as a tool to understand how the demand for cooperation is handled. At the end of the period it can be observed how BUPL and DLF attached themselves to the flexibility theme and made it the object of their internal positioning fight.

The last theme, which is analysed, is the governing of schools. Here it is shown that UVM and KL are dissolving the understanding that heads of schools must be trained teachers (and that heads of SFO's must be trained preschool teachers). This change occurs because management of schools, public management and business management are made synonymous. The new way of viewing school leaders means that the heads are made responsible for managing the schools in an independent and strategic way. In this context, it is shown that the governing of schools at an increasing rate takes place by way of objectives and output control, as opposed to governing by rules and 'rights'. It is also shown that the view on strategic management is linked to a new understanding of quality, measurable through learning output. This enables an estimation of the effectivity of the school i.e. the relation between use of resources and results. The heads of the schools are made accountable. BUPL and DLF fight to maintain that a professional background is a prerequisite for exerting professional management. Furthermore, it is emphasized that the professionals experience that their autonomy is challenged and they fight to maintain a large degree of decentralized freedom of decision. The perspective is that quality is proportionally coherent with input i.e. number of children per class and standard preparation time. From the mid-00's however, BUPL and DLF departs from this strategy and instead chooses (mainly) to employ the new understanding of quality in order to position themselves as 'constructive players' in the development of school politics.

A horizontal analysis based on these four themes is performed, which shows how school-politics is informed by a neoliberal governmentality, which refines and complicates the governing, not by limiting freedom (through steering via rules) but by forming the freedom of the professionals. In this analysis it is shown that school-politics are characterized by reconstructing more than limiting the professional autonomy. This is motivated by a problematisation of the professions resistance to remote steering. As a result, school politics seeks to change the premises of professionalization by consistently working with a binary construction of new and old. This construction seeks to change the professional self-understanding and self-governing.

However, this neoliberal strategy has a built-in tension, because it simultaneously wishes to redefine the self-governing of the professions and avoid 'over-governing'. Therefore the answer is not the sovereign governing principle of 'command and permit', but to create artificial markets and seek a 'government of governing'. To create these artificial markets school politics establishes a new truth-regime, which produces knowledge about the effects of professional work. This knowledge can then be used to create competition and thereby get the professionals to shape their own freedom in ways, so that they score their best in the competition. Furthermore, in order to do well 'in the market' the professionals must orient themselves towards an organisation ethos rather than a professional ethos. An organisation ethos which aims at getting the professionals to reflect on how they can take responsibility for prioritizing school resources, so that their work produce optimal learning.

The thesis concludes that the way the neoliberal governmentality pose the demand to teacher/preschool teacher cooperation has a dual function. It serves partly as a technique to optimize the students' learning, based on the conception that two perspectives are better than one. But also, and maybe more provocative, it has been shown, how this demand can be understood as part of a neoliberal strategy, which consistently tries to redefine the autonomy of the professionals.

Referencer

Referencelisten er organiseret således, at de videnskabelige referencer er at finde i litteraturlisten, mens referencerne til afhandlingens empiriske kilder er at finde under 'arkivmateriale'. Denne opdeling er valgt for at gøre det muligt at få overblik over afhandlingens samlede arkiv.

Opdelingen følger følgende regel: Referencer til forfatternavne er opført i litteraturlisten, mens referencer til politiske aktører (fx UVM, KL, DLF og BUPL) er refereret under arkivmaterialet. Der findes en enkelt afvigelse fra denne regel (Andersen, S. m.fl. 2014), da denne publikation er en del af afhandlingens arkiv. Publikationen refereres begge steder.

Litteraturliste

- Aagård, Peter; Eva Sørensen & Jacob Torfing. 2013. *Samarbejdsdrevet innovation i praksis*. København: DJØF Forlag.
- Abbott, Andrew. 1981. Status and Status Strain in the Professions. *American Journal of Sociology*. 86 (4): 819-835.
- Agranoff, Robert. 2006. Inside Collaborative Networks: Ten Lessons for Public Managers. *Public Administration Review*. 66: 56–65
- Ahrenkiel, Annegrethe; Birger Steen Nielsen; Camilla Schmidt; Finn Sommer & Niels Warring. 2012a. *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, Annegrethe; Birger Steen Nielsen; Camilla Schmidt; Finn Sommer & Niels Warring. 2012b. *Daginstitutionen Til Hverdag: Den Upåagtede Faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, Randi. 2011. *Tavs viden og praktik, en diskussion af Polanyis teori om tavs*

- Andersen, Niels Åkerstrøm. 1996. *Udlicitering – Når det private bliver politisk*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 1999. *Diskursive analysestrategier, Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 2000. Politisk Administration. I: Dyrberg, Torben Bech; Allan Dreyer Hansen & Jacob Torfing (red.). *Diskursteorien på arbejde*. S. 71-105. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 2002. Polyfone organisationer. *Nordiske Organisationsstudier (NOS)*. 4(2): 27-53.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 2003. *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 2004. Ledelse af personlighed – om medarbejdernes pædagogisering. I: Pedersen, Dorthe (red.). *Offentlig ledelse i managementstaten*. S. 241-267. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 2008a. Velfærdsledelse – diagnoser og udfordringer. I: Sløk, Camilla og Kaspar Villadsen (red.). *Velfærdsledelse i den selvstyrende velfærdsstat*. S. 33-69. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 2008b. *Legende magt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 2012. *Flygtige Forhold: Om Ledelse Af Medarbejdere Mellem Pædagogik, Kærlighed Og Leg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Niels Åkerstrøm & Asmund Born. 2000a. *Kærlighed og omstilling*. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Niels Åkerstrøm & Asmund Born. 2000b. Complexity and Change: Two 'Semantic Tricks' in the Triumphant Oscillating Organization. *Systemic Practice and Action Research*. 13 (3): 297–328.
- Andersen, Niels Åkerstrøm & Asmund Born. 2003. Shifters. I: Højlund, Holger & Morten Knudsen (red.). *Organiseret kommunikation*. S. 182-206. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, Niels Åkerstrøm & Niels Thyge Thygesen. 2004. Selvkabelsesteknologier i den selvudsatte organisation. *Tidsskriftet GRUS*, 25: 8-29
- Andersen, Niels Åkerstrøm & Justine Grønbæk Pors. 2014. *Velfærdsledelse – Mellem styring og potentialitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Andersen, Peter & Jan Kampmann. 1996. *Børns legekultur*. København: Munksgaard.
- Andersen, Peter & Jan Kampmann. 2006. Vuggestue og selvforvaltning – teori og praksis. I: Jerlang, Espen & Peter Andersen (red.). *Selvforvaltning: pædagogisk teori og praksis*. S. 245-268. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Peter; Katrin Hjort & Lene Skyttthe Kaarsberg Schmidt. 2008. *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Afdelingen for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Andersen, Simon Calmar; Louise Voldby Beuchert-Pedersen; Helena Skyt Nielsen & Mette Kjærgaard Thomsen. 2014. *2L Rapport – Undersøgelse af effekten af tolererordninger*. Århus: TrykFondens Børneforskningscenter
- Ansell, Chris & Alison Gash. 2008. Collaborative Governance in Theory and Practice. *JPART (Journal of Public Administration Research and Theory)*. 18: 543–571.
- Arnmark, Line & Dorthe Junge. 2014. *Skoleledelse i forandring*. København: Gyldendal.
- Ball, Stephen. 2003. Professionalism, Managerialism and Performativity, In: Moos L. & John B Krejsler (Ed.). *Professional Development and Educational Change – what does it mean to be a professional in education?* S. 23-43. Copenhagen: Danish University of Education.
- Balibar, Etienne. 1994. Subjection and subjectivation. In: Copjec, Joan (ed.). *Supposing the subject*. S. 1-15. London: Verso.
- Bang-Larsen, Bodil; Ole Bang-Larsen og Tove Rasmussen. 2000. *Classroommanagement : At Skabe Rum for Læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Balslev, Gitte Miller. 2013. *Omdannelse og uddannelse: innovation, læring og samarbejde*. Roskilde: Roskilde Universitet. (Ph.d.).
- Bayer, Martin & Ulf Brinkkjær. 2003. *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bayer, Søs & Jens Erik Kristensen. 2015. *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*. U Pres. (e-bog, hvor 'Bind I – Kamp og Status' & 'Bind II – Kald og kundskab', er samlet i én udgivelse).

- Biesta, Gert. 2007. Why 'what Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*. 57 (1): 1–22.
- Biesta, Gert & Carl Anders Säfstöm. A manifesto for education. *Policy Futures in Education*. 9(5): 540-547.
- Bjerg, Ole. 2010. *Etik uden moral, det gode menneske i det postmoderne samfund*. København: Museum Tusulanum.
- Bjerg, Helle. 2011. *Skoling af lyst*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (PhD).
- Borch, Christian & Lars thorup Larsen. 2003. Magt uden årsag – Om Foucaults og Luhmanns magtopfattelser. I: Borch, Christian & Lars thorup Larsen (red.). *Perspektiv, magt og styring, Luhmann og Foucault til diskussion*. s. 149-180. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkkjær, Ulf. 2013. Daginstitution og lærerplaner – er det noget med skole? I: Krejsler, John Benedicto; Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen – den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. S. 49-71. Frederiksberg: Frydenlund.
- Brunsson, Nils. 2002. *The Organization of Hypocrisy – talk, decisions and actions in organizations*. København: Liber Copenhagen Business School Press.
- Bryson, John, Barbara Crosby & Melissa Middleton Stone. 2006. The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions from the Literature. *Public Administration Review*. 66 (1): 44-55.
- Bryson, John & Barbara Crosby. 2010. Integrative Leadership and the Creation and Maintenance of Cross-Sector Collaborations. *The Leadership Quarterly, Public Integrative Leadership*. 21 (2): 211–30.
- Bøgh Andersen, Lotte; Carsten Greve; Kurt Klaudi Klausen & Jacob Torfing. 2012. *En innovativ offentlig sektor, der skaber kvalitet og fælles ansvar - Et debatoplæg om en ny dansk forvaltningspolitik*. Debatoplægget er udgivet elektronisk, og kan findes på: http://teol.ku.dk/cfk/whatmoneycantbuy/ressourcer/Forvaltningspolitisk_debatoplæg_lang_version_-_Eva_S_rensen.pdf (set 1. november 2015)
- Bøgh Andersen, Lotte; Robert Klemmensen; Kasper Møller Hansen & Kamma Lund Jensen. 2010. *Metoder i statskundskab*. København: Hans Reitzel.

- Callon, Michel. 1986. The sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. In: Callon, Michel; John Law & Arie Rip (eds.). *Mapping the dynamics of science and technology; Sociology of science in the real world*. P. 19-35. London: The Macmillan Press.
- Callon, Michel. 1999. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. In: Biagioli, Mario (ed.). *The Science studies reader*. p. 67-85. London: Routledge.
- Christensen, Peter Holdt. 2012. *Samarbejde – Mellem mennesker i organisationer*. København: Hans Reitzel.
- Clausen, Torben; Helene Gjerding; Allan Dreyer Hansen; Ane Jensen; Carsten Jensen; Heidi Kaltoft; Christian Madsbjerg & Ulrik Pram Gad. 2002. Indledning. I: Torben Clausen; Helene Gjerding; Allan Dreyer Hansen; Ane Jensen; Carsten Jensen; Heidi Kaltoft; Christian Madsbjerg & Ulrik Pram Gad (red.). *Det radikale demokrati – Diskursteoriens politiske perspektiv*. S. 11-37. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Collin, Finn. 2003. *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Creswell, John. 2009. *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, California: Sage Publications.
- Czarniawska, Babara & Tor Hernes. 2005. Constructing macro actors according to ANT. In: Czarniawska, Babara & Tor Hernes (eds.). *Actor-Network Theory and organizing*. Malmö: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Czarniawska, Babara. 2008. *A theory of organizing*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Dahler-Larsen, Peter. 2002. *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter. 2008. *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Danelund, Jørgen & Tue Sanderhage. 2010. *Institutionsledelse og ledelse af professioner*. København: Forlaget Metropol.
- Day, Chrifoter. 2003. Transitions in teacher professionalism: Identity, commitment and trust. In Moos, Lejf & John B. Krejsler (Ed.). *Professional Development and Educational Change – what does it mean to be a professional in education?* S. 45-69. Copenhagen: Danish University of Education.

- Dean, Mitchell. 1999. *Governmentality, Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE.
- Dean, Mitchell. 2006. *Governmentality: Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Sociologi.
- Dean, Mitchell & Kaspar Villadsen. 2012. *Statsfobi og civilsamfund, Foucault og hans arvingers blik på staten*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Deleuze, Gilles. 2006. *Forhandlinger – 1972-1990*, København: Det lille Forlag.
- Drejer, Claus Munch. 2012. *Elev og magt, en analyse af subjektiveringsstrategien af eleven, 1822-2010*. Roskilde: Roskilde Universitet. (PhD)
- Drejer, Claus Munch. 2014. *Kampen om eleven – Hvordan skoler skaber elever*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Du Plassis, Erik Mygin. 2015. *Magtens Immunforsvar – Ytringsfrihed og kritikafmonterende magtmekanismer i det moderne arbejdsliv*. Roskilde Universitet. (PhD).
- Dyrberg, Torben Bech; Allan Dreyer Hansen & Jacob Torfing (red.). 2000a. *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dyrberg, Torben Bech; Allan Dreyer Hansen & Jacob Torfing. 2000b. Metodiske refleksioner. I: Dyrberg, Torben Bech; Allan Dreyer Hansen & Jacob Torfing (red.). *Diskursteorien på arbejde*. S. 319-339. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ejersbo, Niels & Carsten Greve. 2008. *Moderniseringen Af Den Offentlige Sektor*. København: Akademisk Forlag Business.
- Ellegård, Thomas & Anja Hvidtfeldt Stanek (red.). 2004. *Lærerplaner i børnehaven: baggrund og perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Emerson, Kirk; Tina Nabatchi & Stephen Balogh. 2011. An Integrative Framework for Collaborative Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(1): 1-29.
- Esmark, Anders; Carsten Bagge Laustsen & Niels Åkerstrøm Andersen. 2005. *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Flyvbjerg, Bent. 1991. *Rationalitet og magt bind I. Det konkrete videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, Bent. 2006. Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*. 12 (2): 219-245.
- Foucault, Michel. 1977. *Overvågning og straf*. Oslo: Rhodos Radius.

- Foucault, Michel. 1988. The political technology of individuals. I: Luther, Martin H.; Huck Gutman & Patrick Hutton (red.). *Technologies of the self*. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel. 1994a. *Viljen til viden – seksualitetens historie 1*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Foucault, Michel. 1994b. Governmentality. I: Faubion, J.D. (ed.). *Power - The essential works of Michel Foucault 1954-1984, Vol. III*. S. 201-222. New York: The New Press.
- Foucault, Michel. 1997a. Technologies of the self. In: Faubion, J.D. (ed.). *Ethics - The essential works of Michel Foucault 1954-1984, Vol. I*. New York: The New Press.
- Foucault, Michel. 1997b. *Society Must Be Defended – Lectures at the collage de France 1975-76*. New York: Picardor.
- Foucault, Michel. 2000. The subject and power. I: Faubion, J.D. (ed.). *Power – Michel Foucault, essential works of Foucault 1954-1984, vol. III*, s.326-348 New York: The Penguin Press.
- Foucault, Michel. 2007. What is critique? I: Lotringer, Sylvère (ed.). *The Politics of truth*. s. 41-81. Los Angeles: Simiotext(s).
- Foucault, Michel. 2008a. *Sikkerhed, territorium, befolkning – forelæsninger på Collège de France, 1977-1978*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, Michel. 2008b. *Biopolitikens fødsel – forelæsninger på Collège de France, 1978-1979*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures, Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Glynos, Jason & David Howarth. 2007. *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory*. London: Routledge.
- Glynos, Jason; David Howarth; Aletta Norval & Ewen Speed. 2009. *Discourse Analysis: Varieties and Methods*. Essex: National Center for Research Methods, University of Essex.
- Gomm, Roger. 2008. *Social Research Methodology, a Critical Introduction*. London: Palgrave Macmillan.
- Griggs, Steven & David Howarth. 2008. Populism, localism and environmental politics: The logic and rhetoric of the Stop Stansted Expansion campaign. *Planning Theory*. 7(2): 123-144.
- Greve, Carsten. 2002. *New Public Management*. København: Nordisk Kultur Institut.

- Gray, Barbara. 1989. *Collaborating: finding common ground for multiparty problems*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Habermas, Jürgen. 1996. *Diskursetik: Notitser Til et Begrundelsesprogram*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Hall, Stuart. 1997. The Work of Representation. I: Hall, Stuart (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. s. 13-75. London: Sage.
- Hansen, Allan Dreyer. 2000. *Diskursteori, demokrati og lokaludvalg*. København: Københavns Universitet. (Ph.d.).
- Hansen, Allan Drejer. 2010. Dangerous Dogs, Constructivism and Normativity: The Implications of Radical Constructivism. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*. 11 (1): 93-107.
- Hansen, Allan Dreyer; Stinne Lyager Bech & Maja Plum. 2004. *Spillet om læring: en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet*. København: Learning Lab Denmark.
- Hargreaves, Andy. 1996. *Lærearbeid og skolekultur – Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Notam Gyldendal Oslo.
- Hargreaves, Andy. 1998. The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: With Implications for Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education* 1 (4): 315–36.
- Harrits, Gitte Sommer; Martin Blok Johansen; Jens Erik Kristensen, Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen. 2014. Professioner under pres: status, viden og styring. I: Harrits, Gitte Sommer; Martin Blok Johansen; Jens Erik Kristensen, Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen (red.). *Professioner under pres – status, viden og styring*. S. 5-11. Århus: Via Systemte.
- Hasle, Peter; Eva Thoft & Kristian Gylling Olesen. 2010. *Ledelse med social kapital*. København: L&R Business.
- Hede, Dag. 2002. *Det tomme menneske – Introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanum Press. 2. udgave.
- Heldby Petersen, Ole. 2011. *Public-Private Partnerships: Policy and Regulation - With Comparative and Multi-level Case Studies from Denmark and Ireland*. København: Copenhagen Business School. (Ph.d.).
- Hermann, Stefan. 2007. *Magt & oplysning, folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.

- Hjort, Katrin. 2002. *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 2. udgave.
- Hjort, Katrin. 2005. *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin. 2008. *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin. 2011. Professionalisering af professionsforskningen – hvad blev der af modus 2? I: Johansen, M.B. & Olesen, S.G. (red). *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. S. 118-42. Århus: VIA System.
- Hjort, Katrin. 2012. *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hjort, Katrin. 2013. Det affektive arbejde og adgange til omsorg. *Dansk Sociologi*. 24(3): 85-106.
- Hjort, Katrin & Kirsten Weber. 2004. Hvad er værd at vide om professioner? – En indledning. I: Katrin Hjort (red.). *De professionelle: Forskning i professioner og professionsuddannelser*. S. 7-21. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Holm, Andreas Beck. 2005. Samfundslivets Grammatik - Strukturalistisk Analysestrategi Hos Saussure, Lévi-Strauss og Althusser. I: Anders Esmark; Carsten Bagge Laustsen & Niels Åkerstrøm Andersen. (red.). *Poststrukturelle analysestrategier*. S. 41-67. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Honneth, Axel. 2006. *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzel.
- Hood, Christopher. 1991. A public management for all seasons? *Public Administration*. 69 (1): 3-19.
- Howarth, David. 2000. *Discourse*. Berkshire: Open University Press.
- Howarth, David. 2005a. *Diskurs – en introduktion*. København: Hans Reitzel.
- Howarth, David. 2005b. Applying Discourse theory: the method of articulation. I: Howarth, David & Jacob Torfing (ed.). *Discourse theory in European Politics – Identity, Policy and Governance*. Palgrave Macmillan.
- Howarth, David. 2010. Power, Discourse, and Policy: Articulating a Hegemony Approach to Critical Policy Studies. *Critical Policy Studies*. 3 (3-4): 309–335.
- Højholdt, Andy. 2009. *Den tværprofessionelle praktiker: Om udvikling af tværprofessionelt pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

- Højholdt, Andy; Henrik Hersom & Mathilde Sederberg. 2012. *Det gode samarbejde – lærere og pædagogers samarbejde i skolen*. København: BUPL.
- Højlund, Holger & Morten Knudsen (red.). 2003. *Organiseret kommunikation*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, Lotte. 2003. Fra kontrol til metastyring – om udvikling af en organisationsrolle. I: Jæger, Birgit & Eva Sørensen (Red.). *Roller der rykker – Politikerer og administratorer mellem hierarki og netværk*. S. 105-145. København: Jurist og Økonomforbundets forlag.
- Jensen, Anders Fogh. 2005. *Mellem ting – Foucaults filosofi*. Frederiksberg. Det lille Forlag
- Jensen, Anders Fogh. 2009a. *Projekt mennesket*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Jensen, Anders Fogh. 2009b. *Projektsamfundet*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Jerlang, Espen & Preben Sauerberg. Skole og selvforvaltning – Roskilde Lille Skole som et eksempel. I: Jerlang, Espen & Peter Andersen (red.). *Selvforvaltning: pædagogisk teori og praksis*. s. 322-331. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, Martin Blok. 2014. Intinitetsdiskurs og lærerprofession. I: Harrits, Gitte Sommer; Martin Blok Johansen; Jens Erik Kristensen; Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen (Red.): *Professioner under pres – status, viden og styring*. S. 189-215. Århus. Via Systime.
- Juelskjær, Malou; Hanne Knudsen; Justine Pors & Dorte Staunæs. 2011. Eftertanker om potentialitetsledelse. I: Juelskjær, Malou; Hanne Knudsen; Justine Pors & Dorte Staunæs (red.). *Ledelse af uddannelse: At lede det potentielle*. S. 235-264. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, Jan. 2003a. Den totale pædagogisering af børns liv. *Social kritik*. 88 (1): 88-97.
- Kampmann, Jan. 2003b. *Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør*. *Dansk Sociologi*. 14 (2): 79-93.
- Kampmann, Jan. 2004. Synliggørelse af børnsinteresser eller interessekamp i børnehøjde?. I: Ellegård, Thomas & Anja Hvidtfeldt Starnek (red.). *Lærerplaner i børnehaven: baggrund og perspektiv*. s. 16-28. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kampmann, Jan. 2015. Forskelle i læreres og pædagoger syn på børn og pædagogik. *KvaN – Tidsskrift læreruddannelse og skole*. 35 (102): 7-20.
- Kampmann, No Emil Pagh. 2010. *Når medarbejdertilfredsbed gøres til et ledelsesspørgsmål: En analyse af en tilfredsbedundersøgelses implikationer for ledelse i Danmarks Radio*. Frederiksberg: Copenhagen Business School. (Speciale).
- Kampmann, No Emil Pagh. 2011. Tillid og ledelse i systemteoretisk perspektiv – om hvorfor vi ikke kan slippe for at vise tillid i ledelse. I Hegedahl, Poul & Gunnar L. H. Sevendsen (red.). *Tillid – Samfundets fundament*. s. 215-231 Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Kampmann, No Emil Sjöberg. 2014a. Lærer-pædagog samarbejde – en politisk konstruktion og ledelsesudfordring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*. 1: 25-38.
- Kampmann, No Emil Sjöberg. 2014b. Ledelse af tværprofessionelt samarbejde – et valg mellem forskellige strategier? *Tidsskrift for Erhvervspsykologi*. 12(2): 46-56.
- Kampmann, No Emil Pagh & Kerrn-Jespersen, Morten. 2009. Kan man lede ved ikke at lede? – Tillid som ledelsesfilosofi. i: Christensen & Vinding (red.). *Erhvervsfilosofi – Filosofiske bidrag til virksomheder og organisationer*. S. 157-169. København: Frydenlund.
- Kampmann, No Emil Pagh & Niels Thygesen. 2012. *9 fortællinger om tillid*. Udgivet af Akademiet for Tillidsbaseret Ledelse i forbindelse med deres afslutningskonference.
- Klausen, Kurt Klaudi. 2001. *Modernisering av offentlig sektor: New Public Management i praksis. Antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klijn, Erik-Hans & Joop Koppenjan. 2004. *Managing Uncertainties in Networks : A Network Approach to Problem Solving and Decision Making*. London: Routledge.
- Knudsen, Hanne. 2008. Forældreledelse: Let's be careful out there! I: Sløk, Camilla & Kaspar Villadsen (red.). *Velfærdsledelse I den selvstyrende velfærdsstat*. S. 69-97. København: Hans Reitzels Forlag.
- Korsbæk Sørensen, Pelle. 2015. *Moralsk stress - En arbejdslivsanalyse af psykisk arbejdsmiljø, deltagelse og retfærdiggørelsesprocesser blandt højtuddannede vidensarbejdere i Danmark*. Roskilde: Roskilde Universitet. (Ph.d.)
- Krejsler, John Benedicto. 2011a. Pligten til lidenskabelig selvledelse – Skoleledelse under kontrolsamfundets regime. I: Juelskjær, Malou;

- Hanne Knudsen; Justine Pors & Dorthe Staunæs (red.). *Ledelse af uddannelse: At lede det potentielle*. S. 161-183. Frederiksberg: Samfundslitteratur..
- Krejsler, John Benedicto. 2011b. What Works in education and social welfare? -A mapping of the evidence discourse and reflections upon consequences for professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 57(1): 16-32
- Krejsler, John Benedicto. 2013a. Plug into 'the modernizing machine!': Danish university reform and its transformable academic subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 26(9): 1153-1168.
- Krejsler, John Benedicto. 2013b. Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne – kvalitetsreform som udfordring til pædagog-professionen. I: Krejsler, John Benedicto; Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen, den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. . 29-49. Frederiksberg: Frydenlund.
- Krejsler, John Benedicto; Per Fibæk Lauersen & Birte Ravn. 2004. Folkeskolelærernes professionalisering. I: Moos, Leif; John Krejsler & Per Fibæk Lauersen (red.). *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker socialrådgivere og mellemledere*. . 59-99. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Krejsler, John Benedicto & Annegrethe Ahrenkiel. 2013. Introduktion: kampen om daginstitutionen. I: Krejsler, John Benedicto; Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.). 2013. *Kampen om daginstitutionen, den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. . 7-29. Frederiksberg: Frydenlund.
- Krejsler, John Benedicto; Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.). 2013. *Kampen om daginstitutionen, den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kristensen, Jens Erik. 2014. Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: Harrits, Gitte Sommer; Martin Blok Johansen; Jens Erik Kristensen; Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen (Red.): *Professioner under pres - status, viden og styring*. S. 165-189. Århus: Via Systime.

- Kristensen, Jens Erik & Stefan Hermann. 2005. Stress er mere end et personligt problem. *Ledelse i Dag*. 15(4) 63-85.
- Kvale, Steinar. 1998. *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmand. 2009. *Interview: Introduktion til et håndværk. København*. Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave.
- La Cour, Anders. 2014. *Frivillighedens logik og dens politik*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- La Cour, Anders & Holger Højlund. 2008. Velfærd gennem det superviserende samarbejde. I: Sløk, Camilla & Kaspar Villadsen (red.). *Velfærdsledelse: Ledelse og styring i den selvstyrende velfærdsstat.* S. 209-226. København: Hans Reitzel.
- Laclau, Ernesto. 1996. *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto. 2005. *On Populist Reason*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto 1997a. Introduktion. I: Jensen, Carsten (red.). *Demokrati og hegemoni*. s. 15-21. København: Akademisk Forlag.
- Laclau, Ernesto. 1997b. Om ideologi og facisme. I: Jensen, Carsten (red.). *Demokrati og hegemoni*. S. 73-89. København: Akademisk Forlag.
- Laclau, Ernesto. 1997c. Populistiske brud og diskurs. I: Jensen, Carsten (red.). *Demokrati & Hegemoni*. S. 123-135. København: Akademisk Forlag.
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe. 2001. *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Stockholm: Vertigo Förlag.
- Laclau, Ernesto & Chantal Mouffe. 2002. Hinsides det sociales positivitet. I: Torben Clausen, Helene Gjerding, Allan Dreyer Hansen, Ane Jensen, Carsten Jensen, Heidi Kaltoft, Christian Madsbjerg og Ulrik Pram Gad (red.). *Det radikale demokrati – Diskursteoriens politiske perspektiv*. S. 37-103. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Laclau, Ernesto. 2002. Dekonstruktion, pragmatisme, hegemoni. . I: Torben Clausen, Helene Gjerding, Allan Dreyer Hansen, Ane Jensen, Carsten Jensen, Heidi Kaltoft, Christian Madsbjerg og Ulrik Pram Gad (red.). *Det radikale demokrati – Diskursteoriens politiske perspektiv*. S. 147-175. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lars Thorup. 2006. Michel Foucault: Opgøret med den essentialistiske magtopfattelse. I: Laustsen, Carsten & Jesper Bagge

- Myrup. *Magtens tænkere. Politisk teori fra Machiavelli til Honneth*. S. 365-384. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lars Thorup. 2011. Gouvernamentalitet og profession: sundheds- og socialreformer i et guvernamentalitetsperspektiv. I: Johansen, M.B & Olesen, S.G (red.). *Professionernes sociologi og videns grundlag*. S. 143-60. Århus: VIA Systime.
- Larsen, Lars Thorup. 2013. Governmentaliseringen af professionerne. *Dansk Sociologi*. 24(3): 37-61.
- Latour, Bruno. 1984. *The Pasteurization of France*. London: Harvard University Press.
- Latour, Bruno. 1991. Technology is society made durable. I: Law, John (ed.). *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*. S. 103-132. London: Routledge.
- Latour, Bruno. 1999. On recalling ANT. I: Law, John & John Hassard (eds.). *Actor Network Theory and after*. S. 15-26. Oxford: Blackwell.
- Latour, Bruno. 2005. *Reassembling the social, an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Laursen, Per Fibæk. 2004a. *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendal.
- Laursen, Per Fibæk. 2004b. Hvad er egentlig pointen med professioner? – Om professionernes samfundsmæssige betydning. I: Hjort, Katrin (red.). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. S. 21-33. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Laursen, Per Fibæk; Lejf Moos; Henning Salling Olesen & Kirsén Weber. 2005. *Professionalisering – En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Law, John. 1989. Technology and the heterogeneous engineering: The case of Portuguese expansion. I: Bijker, Wiebe E.; Thomas P. Hughes; & Trevor J. Pinch (eds.). *The social construction of technological systems – new directions in the sociology and history of technology*. S. 111-135. London: The MIT Press.
- Law, John. 1992. Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity. I: *Systems Practice* 5(4): 379-393.
- Law, John. 1994. *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Law, John. 2007. Actor-Network Theory & Material Semiotics. *Version of April 25th 2007*. Kan downloades fra:

- <http://www.heterogeneities.net/publications/LawANTandMaterialSemiotics.pdf> (set 1. november 2015)
- Lemke, Thomas. 2002. Foucault, Governmentality, and Critique. *Rethinking Marxism*, 14(3): 49–64.
- Lerborg, Leon. 2013. *Styringsparadigmer i Den Offentlige Sektor*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Liebst, Lasse Suonperä & Naja Buono Stamer. 2011. Fallos og finanskrisen – eller hvorfor Stein Bagger er en senkapitalistisk urfader. *Dansk Sociologi*. 22(4): 51-68.
- Lincoln, Yvonna & Egon Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Lindgren, Sven-Åke. 2005. Michel Foucault. I: Andersen, Heine & Lars Bo Kaspersen (Red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. S. 326-342. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, Niklas. 1989. *Ecological Communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, Niklas. 1990a. The state of the political system, I: Luhmann, Niklas (ed.). *Essays on selfreference*. S. 165-174. Colombia: Colombia University Press.
- Luhmann, Niklas. 1990b. Meaning as basic concept. In: Luhmann, Niklas (ed.). *Essays on selfreference*. Colombia: Colombia University Press.
- Luhmann, Niklas. 1990c. The future of democracy. IN: Luhmann, Niklas (ed.). *Political theory in the welfare state*. s. 231-239. Frankfurt: Walter de Gruyter.
- Luhmann, Niklas. 1999. *Tillid, en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, Niklas. 2000a. *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, Niklas. 2000b. *Organization und Entscheidung*. Westdeutsche Verlag GmbH.
- MacBeath John.; Lejf Moos & K. Riley. 2000. Tid til forandring. In. Moos, Lejf & John MacBeath (red.). *Skoleledelse*, København. Klim.
- Machiavelli, Nicoló. 2010. *Fyrsten*. København: Borgens Forlag. 2. udgave.
- Martin, Rux. 1988. Truth, Power and self: an interview with Michel Foucault In: Luther H. Martin; Huck Gutman & Patrick Hutton (Eds.).

- Technologies of the self*. S. 9-15. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Miller, Peter & Nikolas Rose. 1990. Governing Economic life. *Economy and society*. 19 (1): 1-31.
- Miller, Peter & Nikolas Rose. 1992. Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*. 43 (2): 173-205.
- Moos, Lejf & John MacBeath. 2000. *Skoleledelse*. Århus: Klim.
- Moos, Lejf. 2003. *Pædagogisk ledelse, om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.
- Moos, Lejf. 2004a. Relationsprofessioner – hvem er de?. I: Moos, Lejf; John Krejsler og Per Fibæk Lauersen (red.). *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejskere, sundhedsplejskere socialrådgivere og mellemledere*. S. 7-17. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moos, Lejf. 2004b. Er skoleledere professionelle eller en profession? – Om fagkundskabens betydning for ledelse. I: Hjort, Katrin (red.). *De Professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Moos, Lejf & John Krejsler (Eds.). 2003a. *Professional Development and Educational Change – what does it mean to be a professional in education?* Copenhagen: Danish University of Education.
- Moos, Lejf & John Krejsler. 2003b. Introduction. I: Moos, L. & Krejsler J. (Eds) *Professional Development and Educational Change – what does it mean to be a professional in education?*. S. 5-21. Copenhagen: Danish University of Education.
- Moos, Lejf; John Krejsler & Klaus Kasper Kofod. 2007. *Meninger i ledelse, succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mouffe, Chantal. 1997a. Gramsci i dag – politik, hegemoni og overgangsteori. I: Jensen, Carsten (red.). *Demokrati & Hegemoni*. S. 39-45 København: Akademisk Forlag.
- Mouffe, Chantal. 1997b. Hegemoni og ideologi hos Gramsci. I: Jensen, Carsten (red.). *Demokrati & Hegemoni*. S. 39-45 København: Akademisk Forlag.
- Mouffe, Chantal. 1997c. Hegemoni og ideologi. I: Jensen, Carsten (red.). *Demokrati & Hegemoni*. S. 21-33 København: Akademisk Forlag.

- Mouffe, Chantal. 2002. For en agonistisk pluralisme. I: Torben Clausen, Helene Gjerding, Allan Dreyer Hansen, Ane Jensen, Carsten Jensen, Heidi Kaltoft, Christian Madsbjerg og Ulrik Pram Gad (red.). *Det radikale demokrati – Diskursteoriens politiske perspektiv*. S. 185-195. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Myrup, Jesper. 2007. Roberth A Dahl: Demokratisk magt mellem det sociale og det politiske. I: Bagge Laustsen, Carsten & Jesper Myrup. *Magtens tænkere, politiske teori fra Machiavelli til Honnetb*. S. 315-341. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, Kurt Aagaard & Birger Steen Nielsen. 2007. *Demokrati Og Naturbeskyttelse : Dannelse Af Borgerfællesskaber Gennem Social Læring – Med Møn Som Eksempel*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Nielsen, Poul Rask. 2010. *Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger – viden og værktøj*. Viborg: Dafolo.
- Norval, Aletta J. 2004. Hegemony after Deconstruction: The Consequences of Undecidability. *Journal of Political Ideologies*. 9 (2): 139–157.
- Nørregård-Nielsen, Ester. 2005. *Pædagoger i skyggen – Om børnehavpædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. København. Københavns Universitet. (Ph.d.).
- Olesen, Kristian Gylling. 2014. *Flertydig og emergerende ledelse i folkeskolen: Et aktør-netværksteoretisk ledelsesstudie af politiske evalueringsreformers betydning for ledelse i den danske folkeskole*. Frederiksberg: Copenhagen Business School (Ph.d.).
- Olesen, Kristian Gylling; Anders Bojesen & Pia Bramming. 2011. Ledelse af trivsel: Skoleledere, lærere og elevplaner. I: Juelskjær, Malou; Hanne Knudsen; Justine Grønbæk Pors & Dorthe Staunæs. *Ledelse af uddannelse: At lede det potentielle*. S. 183-206. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Oliver, Regina; Joseph Wehby & Daniel Reschly. 2011. Teacher Classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Cambell Systematic Review*. Vol.4.
- Osborne, Stephen. 2006. The New Public Governance? *Public Management Review*. 8(3): 377–387.
- Parsons, Talcott. 1939. The Professions and Social Structure. *Social Forces*. 17(4): 457–567.

- Pedersen, Dorthe. 2004. (red.). *Offentlig ledelse i managementstaten*. København: Samfundslitteratur.
- Pedersen, Ove Kaj. 2011. *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Ove Kaj & Kurt Klaudi Klausen. 2005. *God offentlig topledelse - Kodeks for topledelse*. Kan downloades fra: http://www.publicgovernance.dk/?siteid=635&menu_start=635. (Set 1. november 2015).
- Petersen, Anders & Michael Hviid Jacobsen. 2015. Kritisk som sociologisk genstandsfelt og udtryksform. I: Petersen, Anders & Michael Hviid Jacobsen. *Kritik – Klassiske og kontemporære sociologiske perspektiver*. S. 13-30. København: Hans Reitzels Forlag.
- Plauborg, Helle; Jytte Vinther Andersen; Gitten Holten Ingerslev & Per Fibæk Laursen. 2010. *Læreren som leder, klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzel.
- Pors, Justine Grønæk. 2009. *Evaluering indefra: politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Pors, Justine Grønæk, 2011. *Noisy Management, a History of Danish School Governing from 1970-2010*. Frederiksberg: Copenhagen Business School. (PhD)
- Pors, Justine Grønæk. 2014. *Støjende styring: Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Pors, Justine Grønæk. 2015. Understøttende undervisning. I: Rasmussen, Jens; Claus Holm og Andreas Rasch-Christensen (Red.). *Folkeskolen – Efter reformen*. S. 157-171. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, Lars. 2012. *Den myndige lærer, Niklas Lubmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Raffnsøe, Sverre; Marius Gudmans-Høyer & Morten Thaning. 2008. *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ratner, Helene. 2009. *Skoleledelse i et krydspres: Hvidbog om international forskning inden for skoleledelse*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Ratner, Helene. 2012. *Promises of Reflexivity, Managing and Researching Inclusive Schools*. Frederiksberg: Copenhagen Business School. (PhD).
- Rennison, Betina Wolfgang. 2003. *Offentlig ledelse i tekst, tal og tale, en konstitutionskamp i tid og rum*. Frederiksberg: Copenhagen Business School (Ph.d.).

- Rennison, Betina Wolfgang. 2004. Ledelsesbegrebets historie i den offentlige sektor. I: Pedersen, Dorte (red.). *Offentlig ledelse i managementstaten*. S. 85-103. København: Samfundslitteratur.
- Rennison, Betina Wolfgang. 2011. *Ledelsens genealogi, offentlig ledelse fra tabu til trend*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Reeves J.; Moos L. & Forrest J. 2000. Skolelederens synspunkt. I: Moos, Lejf. & John MacBeath, (Eds.). *Skoleledelse*. København. KLIM
- Rose, Nikolas. 1998. *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas. 1999. *Governing the soul – The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rose, Nikolas. 2003: At regere friheden – en analyse af politisk magt i avancerede liberale demokratier, I: Borch, Christian & Lars Thorup Larsen (red.). *Perspektiv, magt og styring, Luhmann og Foucault til diskussion*. S. 180-200. København: Hans Reitzel.
- Ritzer, George. 1975. Professionalization, Bureaucratization and Rationalization: The Views of Max Weber. *Social Forces*. 53(4): 627-634
- Sehested, Karina & Lykke Leonardsen. 2011. Fagprofessionelles rolle i samarbejdsdrevet innovation. I: Sørensen, Eva & Jacob Torfing (red.). *Samarbejdsdrevet innovation: i den offentlige sektor*. S. 215-234. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Sløk, Camilla & Kaspar Villadsen. (red.). 2008. *Velfærdsledelse – I den selvstyrende velfærdsstat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Silverman, David. 2001. *Interpreting Qualitative Data, Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Simkins, Tim. 2005. Leadership in Education 'What Works' or 'What Makes Sense'? *Educational Management Administration & Leadership*. 33 (1): 9–26.
- Staanæs, Dorte & Dorte Marie Søndergaard. 2006. Interview i en Tangotid. I: Mik-Mayer, Nanna & Margaretha Järvinen (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. s. 49-72. København: Hans Reitzel.
- Sørensen, Eva. 2000. Skolebestyrelser: i klemme mellem konkurrerende decentraliserings-strategier. I: Bech Dyrberg, Torben; Allan Dreyer Hansen & Jacob Torfing (red.). *Diskursteorien på arbejde*. S. 105-131. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Sørensen, Eva & Jacob Torfing. 2005. *Netværksstyring: Fra Government Til Governance*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Sørensen, Eva & Jacob Torfing (red.). 2011. *Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor*. København: Jurist- og Økonomforbundet.
- Togsverd, Line. 2015. *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde: Roskilde Universitet. (Ph.d.).
- Thygesen, Niels Thyge. 2004. Hvordan styringsteknologi gør ledelse mulig. I: Pedersen, D. (red.). *Offentlig ledelse i managementstaten*. S. 137-175. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Thygesen, Niels Thyge. 2003. Hvordan iagttages ledelse som styringsteknologi, I: Højlund, Holger & Morten Knudsen (red.). *Organiseret kommunikation*. S. 21-42. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Thygesen, Niels Thyge, Kaspar Villadsen & No Emil Pagh Kampmann. 2012. An Introduction to Understanding Technology as Illusions. I: Thygesen, Niels Thyge (ed.). *The Illusion of Management Control: A Systems Theoretical Approach to Managerial Technologies*. s. 1-35. London: Palgrave Macmillan.
- Thygesen, Niels Thyge og No Emil Pagh Kampmann. 2013. *Tillid på bundlinjen: Offentlige ledere går nye veje*. København: Gyldendal.
- Torfing, Jacob. 1999. *New Theories of Discourse, Laclau, Mouffe and Žižek*. Oxford: Blackwell.
- Torfing, Jacob. 2004. *Det stille sporskifte i velfærdsstaten – En diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*. Magtudredningen. Århus: Århus universitetsforlag.
- Torfing, Jacob. 2011. Teorier om offentlig organisation og styring: Fra stillestående bureaukrati til samarbejdsdrevet innovation. I: Sørensen, Eva & Jacob Torfing (red.). *Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor*. S. 117-138. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Torfing, Jacob. 2012a. Stor udfordringer for de kommunale ledere. I: Torfing, Jacob (red.). *Ledelse Efter Kommunalreformen: Sådan Tackles de Nye Udfordringer*. S. 13-27. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 2. udgave
- Torfing, Jacob. 2012b. Ledelsesudfordringer i danske kommuner. . I: Torfing, Jacob (red.). *Ledelse Efter Kommunalreformen: Sådan Tackles de Nye*

- Udfordringer*. S. 221-233. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag. 2. udgave.
- Torfinng, Jacob (red.). 2012c. *Ledelse Efter Kommunalreformen: Sådan Tackles de Nye Udfordringer*. København: Jurist- og Økonomforbundet. 2. udgave.
- Torfinng, Jacob. 2013. Offentlig ledelse i et styringsperspektiv: Før, nu og i fremtiden. I: Agger, Annika & Karl Löfgren. *Politik og administration*. S. 195-214. København: Hans Reitzels Forlag.
- Torfinng, Jacob; Jon Pierre; Guy Peters & Eva Sørensen. 2012. *Interactive Governance : Advancing the Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- Torfinng, Jacob & Peter Triantafyllou (2013): What's in a Name? Grasping New Public Governance as a Political-Administrative System. *International Review of Public Administration*, 18(2): 9-25.
- Triantafyllou, Peter. 2007. Benchmarking in the public sector: a critical conceptual framework. *Public Administration*. 85 (3): 829–846.
- Triantafyllou, Peter. 2012. *New Forms of Governing: A Foucauldian inspired analysis*. New York : Palgrave Macmillan.
- Triantafyllou, Peter. 2015. The Political Implications of Performance Management and Evidence-Based Policymaking. *The American Review of Public Administration*. 45 (2): 167-181
- Triantafyllou, Peter & Anders Esmark. 2007. Document analysis of Network Topography and Network Programmes. I: Bogason, Peter & Mette Zølner (eds.). *Methods in Democratic Network Governance*. S. 99-124. Houndsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vaaben, Nana. 2013. *Innovations-, samarbejds- og styringsfantasmer i det offentlige*. Roskilde: Roskilde Universitet. (Ph.d.)
- Villadsen, Kaspar. 2007. *Det sociale arbejdes genealogi*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Villadsen, Kaspar. 2008. Indledning. I: Sløk, Camilla & Kaspar Villadsen *Velfærdsledelse: Ledelse og styring i den selvstyrende velfærdsstat*. S. 9-33. København: Hans Reitzels Forlag.
- Villadsen, Kaspar. 2010. Civilsamfundet i det foucaultske blik: Magtens relæ eller magtkritikkens base. *Dansk Sociologi*, 21(2): 7-31.
- Villadsen, Kaspar. 2013. Foucaults teknologier: det ny jernbur eller virtuelle diagrammer? *Nordiske Organisationsstudier (NOS)*, 15(2): 55-77.

- Villadsen, Kaspar & Karlsen, Mads Peter. 2008. Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi. I: Sløk, Camilla & Kaspar Villadsen (red.). *Velfærdsledelse – I den selvstyrende velfærdsstat*. S. 127-156. København: Hans Reitzels Forlag.
- Weber, Max. 1978. *Economy and society*. London: University of California Press.
- Willig, Rasmus. 2009. *Umyndiggørelse: Et essay om kritikens infrastruktur*. København: Hans Reitzel.

Arkivmateriale

- Andersen, Simon Calmar, Louise Voldby Beuchert-Pedersen, Helena Skyt Nielsen, Mette Kjærgaard Thomsen. 2014. *2L Rapport – Undersøgelse af effekten af tolererordninger*. Århus: TrykFondens Børneforskningscenter
- AKF. 2001. *Folkeskolen år 2000 – Evaluering af 8-punkts-programmet*. København: Undervisningsministeriets forlag & AFK.
- Beskæftigelsesministeriet. 2013. *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. LOV nr. 409 af 26/04/2013. København.
- BKF. 1997. Skoledirektører: Lærernes monopol på skolearbejde må brydes. (Kronik). *Ugebladet Mandag Morgen*. Nr. 38. (Tillæg om uddannelse).
- BKF. 2008. *Kvalitet i børns hverdag*. Næstved: Børne- og Kulturchefforeningen.
- BKF. 2009. *Nye unge – Ny ungepolitik*. Næstved: Børne- og Kulturchefforeningen.
- BUPL-Århus (1998): *Helbed eller Helhed*, København: BUPL.
- BUPL. 1998. *En ny skolestart – om mødet mellem børnehave, skole og SFO*, København: BUPL.
- BUPL. 2001a. *Fortællinger om pædagogisk ledelse: en rapport om pædagoguddannede lederes ledelsesarbejde*. København: BUPL.
- BUPL. 2001b. *Børns kompetencer*. København: BUPL
- BUPL. 2001c. *Hvorfor børn udvikler sig*. København: BUPL
- BUPL. 2002. *BUPL's pædagogiske profil*. København: BUPL
- BUPL. 2003. *Ledelse og institutionsstruktur*. København: BUPL.
- BUPL. 2004. *Om iagttagelse som metode*. København: BUPL
- BUPL. 2005. *Overgang fra børnehave til skole*. København: BUPL

- BUPL. 2006a. *Bud på god ledelse*. København: BUPL.
- BUPL. 2006b. *Input til sammenhængende børnepolitik*. København: BUPL.
- BUPL. 2006c. *Pædagogers videns former og karriereudvikling*. København: BUPL.
- BUPL. 2006d. *Udfordringer til professionsudviklingen på institutionsområdet*. København: BUPL.
- BUPL. 2006e. *Strategier for professionsudvikling*. København: BUPL.
- BUPL. 2007a. *BUPL's pædagogiske profil*. København: BUPL.
- BUPL. 2007b. *Teamledelse – Kom godt i gang*. København: BUPL.
- BUPL. 2007c. *BUPL's 10 mål for den pædagogprofessionen*. København: BUPL.
- BUPL. 2008a. *Pædagogiske lærerplaner*. København: BUPL.
- BUPL. 2008b. *Vejen til professionsetik for pædagoger*. København: BUPL.
- BUPL. 2008c. *Satsningsområder for forskning 2006-08*. BUPL's hjemmeside: http://www.bupl.dk/bupl_mener/bupls_politikker/forskning/satsningsomraader?opendocument (set 1. november 2015)
- BUPL. 2009a. *SFO-ledelse – en undersøgelse*. København: BUPL.
- BUPL. 2009b. *Hvad er SFO-lederens ansvar og opgaver? Ledelse samt mål- og indholdsbeskrivelser for skolefritidsordninger*. København: BUPL.
- BUPL. 2010. *Stærk skole*. København: BUPL.
- BUPL. 2011. *BUPL's Ledelseskompas*. København: BUPL.
- BUPL. 2012a. *Det gode samarbejde. Lærere og pædagogers samarbejde i skolen*. København: BUPL.
- BUPL. 2012b. *Regeringsudspillet Gør en god skole bedre anerkender pædagogprofessionen i skolen, men udfordrer fritidslivet*. (Kommentarer til folkeskolereform). København: BUPL.
- BUPL. 2012c. *Pædagogfaglig ledelse i folkeskolen*. København: BUPL.
- BUPL. 2012d. *Pædagogfaglig ledelsespraksis i SFO. Undersøgelse blandt SFO-ledere for BUPL*. København: BUPL.
- BUPL. 2012e. *BUPL's vision for fremtidens skole*. København: BUPL.
- BUPL. 2012f. *Ny nordisk pædagogik?*. København: BUPL.
- BUPL. 2013a. *Pædagoger i skolen – derfor!* København: BUPL.
- BUPL. 2013b. *Hørings svar på lovudkast vedr. folkeskolereformen*. København: BUPL.
- BUPL & DLF-Århus. 1998. *Helhed eller Helbed*, København, BUPL.
- Børn&Unge Forskning. 2012a. *Pædagoger åbner for nye kanaler til læring. "Pædagogisering" af skolen*. København: BUPL.

- Børn&Unge Forskning. 2012b. Tværprofessionelt samarbejde. *Samarbejde på tværs*. København: BUPL.
- Børn&Unge Forskning. 2012c. *Byder fremtiden på mindre magt til pædagogerne?* København: BUPL.
- Børn&Unge Forskning. 2013. *Pædagoger i skole og fritid*. København: BUPL.
- Clearinghouse. 2006. *Forum for uddannelsesforskning og Clearinghouse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Clearinghouse. 2013. *Konceptnotat*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- DLF. 2000. *Fællesskabets skole. Folkeskolen – den vigtigste samfundsinstitution*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2001. *Folkeskolen til debat – brug lærerne. Danmarks Lærerforenings oplæg til regeringens eftersyn af folkeskolen*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2002a. *Børnehaveklassen starter på Fællesskabets skole*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2002b. *Folkeskolen – et samlet forløb. Fællesskabets skole*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2002c. *Respekt og ansvar – fokus på lærerprofessionen*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2004. *Gør en god skole bedre – en rapport om folkeskolen og dens aktuelle udfordringer*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2005a. *Faglighed Fællesskabets skole*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2005b. *Professionsstrategi og -udvikling, Et sekretariatsnotat*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2005c. *Høring over forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen (Oktober)*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2005d. *Kvalitetssystem for folkeskolen – en proces guide*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2006a. *En god start er guld værd - Et oplæg om skolestart fra Danmarks Lærerforening*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2006b. *Fællesskabets skole – den rummelige skole*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2009. *Uro i skolen – Et oplæg om handlemuligheder over for undervisningsforstyrrende uro i skolen*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2010. *Partnerskabsmodel*. København: Danmarks Lærerforening.

- DLF. 2011. *Morgendagens folkeskole – En fælles forpligtelse*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2012a. *Undervisning – Verdens bedste investering*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2012b. *En ny start for en ambitiøs folkeskole*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2012c. *Hvad siger forskningen om lærerens betydning for elevernes læring?* (Forskningsoversigt). København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2012d. *Vi ved hvad der skal til – nu skal der handling bag ordene*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2013a. *Gode råd – om proces frem mod august '14*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2013b. *Lov 409 – udvalgte regler*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2013c. *Sammen gør vi en god skole bedre*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2013d. *Reformen – udvalgte temaer*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2014a. *Professionsideal for Danmarks Lærerforening*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF. 2014b. *5årig læreruddannelse. Principper for en 5årig læreruddannelse på kandidatniveau*. København: Danmarks Lærerforening.
- SLF. 2007. *Kodeks til eftertanke: Kodeks for god skoleledelse*. København: Skolelederforeningen.
- DLF, SLF, BUPL og S&F. 2007. *Sådan kommer vi videre – anbefalinger, baggrund og overvejelser*. København: Danmarks Lærerforening.
- DLF, SLF, BUPL og S&F. 2009. *Fælles viden fælles ansvar – Ja, vi er klar!* (Oplæg til skolestart 2009 fra KL, Danmarks Lærerforening, BUPL, Børne- og kulturchefforeningen, Skolelederne og Skole og Samfund).
- DLF, SLF, BUPL og S&F. 2011. *Vores fælles folkeskole med trivsel og faglighed*.
- DLF og BUPL. 2003. *Pædagoger og lærere i samarbejde* (Samarbejdsråklæring).
- DLF og BUPL. 2004. *Sammenhæng mellem lærer- og pædagoguddannelsen – et fælles udspil fra BUPL og Danmarks Lærerforening*. København: Danmarks Lærerforening.
- EVA. 2002. *Børnehaveklassen – pædagogisk tænkning og praksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2005a. *Skolefritidsordninger – Mellem skole- og fritidspædagogik*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

- EVA. 2005b. *Skoleledelse i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2006. *Skoleledelse i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2008. *Skoleledelse i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2011. *Læreruddannelsens faglige kvalitet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2012. *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2013a. *Fælles om en god skolestart*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2013b. *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2013c. *Udfordringer og behov for viden - En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2014. *Inspirationskatalog. Fra skole til skole*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- KL. 1998. *Metodekommode. Resultatvurdering i folkeskolen*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2002. *Alle børn skal lære mere*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2003. *Ledelse i skolen*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2004a. *KL's børnepolitik*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2004b. *KL's skolepolitik*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2005. *Evalueringskultur – En ny danske skoletradition*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2006. *Folkeskolen – et kommunalpolitisk ansvar*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2007. *KL mener: Om SFO*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2008. *Kommunerne styrer mod god kvalitet i folkeskolen*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2009. *Partnerskab om folkeskolen – Kort og godt*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2010a. *Alle elever skal have større udbytte af undervisningen*. København: Kommunernes Landsforening.

- KL. 2010b. *Nysyn på folkeskolen*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2012. *Det gode børneliv*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2013a. *En ny folkeskole*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2013b. *Udvikling gennem bedre uddannelser*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2013c. *Omstilling til en ny skole*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2013d. *Arbejdsgruppe om skolens indhold, herunder aktivitetstimer*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL. 2014. *Fokus på folkeskolens resultater med kvalitetsrapport 2.0*. København: Kommunernes Landsforening.
- KL og Lærernes Centralorganisation. 2005. *Aftale om arbejdstid m.v. for lærere i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne 2005*. OK05. København.
- KL og Lærernes Centralorganisation. 2008. *Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen 2008*. OK08. København.
- KL og Lærernes Centralorganisation. 2011. *Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne*. OK11. København.
- KL, DLF, DSLF, S&S og BKF. 2004. *Folkeskolens svar på OECD's anbefalinger - Tilbage melding til undervisningsministeren fra KL, Danmarks Lærerforening, Lederforeningen, Danmarks Skolelederforening, Skole og Samfund, Børne- og Kulturbeforeningen*.
- KL, BUPL og DLF. 2009a. *Formidlingskonsortium – viden i spil*.
- KL, BUPL og DLF. 2009b. *Fælles viden – fælles handling. Ja, vi er klar!* København: Kommunernes Landsforening.
- KL, BUPL og DLF. 2009c. *Viden i spil*. København: Kommunernes Landsforening.
- Komdir. 2013. *Vejen til en ny Forvaltningspolitik*. Rødovre: Kommunaldirektørforeningen i Danmark.
- Lederforeningen. 2003. *En skoleledelse, en profession i sig selv*. København: Lederforeningen.
- OECD. 2001. *Starting Strong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. 2004. *OECD-rapport om grundskolen i Danmark*. København: Undervisningsministeriet.
- OECD. 2005. *Education at a Glance*. Paris: OECD.

- OECD. 2006. *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. 2012. *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Pedersen, Ove Kaj og Kurt Klaudi Klausen. 2005. *God offentlig topledelse – Kodeks for topledelse*. Kan downloades fra: http://www.publicgovernance.dk/?siteid=635&menu_start=635. Set 1. november 2015.
- PISA. 2000. *Forventninger og færdigheder. Danske unge i en international sammenligning*. København: SFI, DPU og SFI-Survey.
- PISA. 2003. *Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- PISA. 2006. *Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- PISA. 2009. *Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 - Resultatrapport*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- PISA. 2012. *Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 - Resultatrapport*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Produktivitetskommissionen. 2013. *Uddannelse og innovation: Analyserapport 4 fra Produktivitetskommissionen*. København: Produktivitetskommissionen.
- Rambøll. 2007. *Evaluering af mere frit skolevalg*. København: Undervisningsministeriet.
- Rambøll. 2011. *Evaluering af undervisningsassistentordningen*. København: Rambøll.
- Rambøll. 2012a. *Evaluering af forsøg med skolestart*. København: Rambøll.
- Rambøll. 2012b. *Evaluering af heldagskoler*. København: Rambøll.
- Rambøll. 2013a. *Effekten af en intensiveret pædagogindsats i skolen*. København: Rambøll.
- Rambøll. 2013b. *Evaluering af nationale test i folkeskolen*. København: Rambøll.
- Regeringen. 2005a. *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet*. Statsministeriet.
- Regeringen. 2005b. *Kommunalreformen: Kort Fortalt*. København: Indenrigs- og Sundhedsministeriet
- Regeringen. 2006. *Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden. Aftale om fremtidig indvandring*. (Juni 2006). Albertslund: Schultz Distribution.

- Regeringen. 2008. *Aftale om opfølgning på globaliseringsaftalerne* (Marts 2008).
- Regeringen. 2010. *Danmark 2020. Viden, vækst, velstand, velfærd*. Albertslund: Rosendahls – Schultz Distribution.
- Regeringen. 2012. *Principper for samarbejde mellem parter på det offentlige arbejdsmarked om modernisering*.
- Regeringen. 2013. *Fakta ark: Lovforslaget indbold*.
- Regeringen og KL. 2013. *Aftale om kommunernes økonomi for 2014*.
- Skolestartsudvalget. 2006. *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning – Rapport afgivet af regeringens Skolestartudvalg*. sagsnr.: 088.761.021
- Skolelederforeningen. 2014. *Skolelederforeningens politik vedrørende team-samarbejde på skolerne*.
- Skolens rejsehold. 2010. *Rapport A: Fremtidens folkeskole – Én af verdens bedste anbefalinger fra skolens rejsehold*. Sekretariatet for Skolens rejsehold.
- Skolerådet. 2011a. *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2011*. Albertslund: Rosendahls Schultz Distribution.
- Skolerådet. 2011b. *Folkeskolen 2020. De 10 vigtigste udfordringer*. København: Sekretariatet for Skolerådet.
- Skolerådet. 2012a. *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2012*. Albertslund: Rosendahls Schultz Distribution.
- Skolerådet. 2012b. *Falles ambitioner for folkeskolen – læring i centrum*. København: Sekretariatet for Skolerådet.
- Skolerådet. 2013. *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*. København: Sekretariatet for Skolerådet.
- SLF. 2012a. *Politik vedrørende arbejdets tilrettelæggelse på skolerne fra august 2014*.
- SLF. 2012b. *Skoleledelse i en ny kontekst. Skoleledelse tæt på*. København: Skolelederforeningen.
- SLF. 2013a. *Høringsvar: Ændring af folkeskoleloven*. København: Skolelederforeningen.
- SLF. 2013b. *Kom godt i gang med en ny folkeskole. Indledende ledelsesmæssige refleksioner*. København: Skolelederforeningen.
- Socialministeriet og Undervisningsministeriet. 1998. *Samarbejd mellem dagtilbud og skole*. København: Socialministeriet & Undervisningsministeriet.

- Task Force for Fremtidens Dagtilbud. 2012. *Fremtidens dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud*. Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Udenrigsministeriet. 1992. *Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder*. BKI nr. 6 af 16/01/1992.
- Undervisningsministeriet. 2014. *Lov om ændring af lov om folkeskolen*. LBK nr 665 af 20/06/2014. København.
- Undervisningsministeriet. 2006. *Bekendtgørelse om ikrafttræden af visse bestemmelser i lov om ændring af lov om folkeskolen*. BEK nr. 778 af 05/07/2006. København.
- Undervisningsministeriet. 2005. *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Lov 114 af 15. december 2005. København.
- Undervisningsministeriet. 1998. *Lov om ændring af lov om folkeskolen*. LBK nr. 739 af 06/10/1998. København.
- Undervisningsministeriet. 1993. *Lov om ændring af lov om folkeskolen*. LBK nr. 509 af 30/06/1993. København.
- UVM. 1997. *Elever der forstyrrer undervisningen for sig selv og andre*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2000a. *Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2000b. *Folkeskolen i tal*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2002. *Bredt forlig om fornyelse af folkeskolen - Aftale mellem regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet og Dansk Folkeparti om fornyelse af folkeskoleloven*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2003. *Velkommen i børnehaveklassen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2005a. *Aftale mellem regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti om ændring af folkeskoleloven*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2005b. *Det nationale kompetenceregnskab*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2006a. *Timefordelingsplaner i folkeskolen. Undersøgelse af kommuners og skolars håndtering af de nye regler for timefordelingsplaner opgjort i årlige undervisningstimer á 60 minutter – Kort version*. København: Undervisningsministeriet.

- UVM. 2006b. *Bilag 12 – Notat om samarbejdsrelationer mellem pædagog- og læreruddannelsen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2007. *Slutrapport En skole i Bevægelse*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2008a. *Kort version. Evaluering af aftale om fornyelse af folkeskoleloven. Den overordnede evaluering*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2008b. *Aftale med partierne bag folkeskoleloven (Venstre, Konservative, Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti) om forsøg med skolestart og heldagskole mv.* København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2008c. *Forsøg med lektiehjælp/ undervisningsassistenter*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2009. *Dagtilbud og skole. På vej i skole – Om at skabe sammenhæng mellem dagtilbud, skole, SFO og fritidshjem*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2010a. *Faglighed og frihed – Regeringens udspil til en bedre folkeskole*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2010b. *Høringsvar på forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen (Til BUPL)*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2010c. *Magasinet Ledelse på skoler og uddannelsesinstitutioner*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2010d. *Fælles mål 2009. Elevernes alsidige udvikling*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2010e. *De nationale test og kommunen – brug af testresultater i kommunens kvalitetsarbejde*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2012a. *Velkommen til Ny Nordisk Skole*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2012b. *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2012c. *Manifest for Ny Nordisk Skole (0-18 år)*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2012d. *Aftaletekst Reform af læreruddannelsen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2013a. *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.

- UVM. 2013b. *Forståelsespapir om reform af pædagoguddannelsen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2013c. *Redegørelse til Folketinget om de nationale test i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2013d. *Bilag: Reform af pædagoguddannelsen*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM. 2014. *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Velfærdskommissionen. 2006. *Fremtidens Velfærd – Vores valg*. København: Finansministeriet.
- Vækstforum. 2010. *Højere og hurtigere – bedre uddannelser skal drive væksten*. København: Regeringen og Vækstforum.

