

Governmentalisering af lærerprofessionen

- styring af praksis og konsekvenser for fagidentitet



"Mange styringstiltag sættes i verden for at få medarbejderne til at yde mere eller yde anderledes. Det er derfor ret essentielt at vide, om et givet styringstiltag måske potentielt kan få medarbejderne til at yde mindre!"
(Grøn og Foss Hansen 2014b: 176)

Mie Klæstrup Christensen

Kandidatspeciale

Juli 2015

Politik og Administration

Aalborg Universitet

Vejleder: Henning Jørgensen

ABSTRACT	1
KAPITEL 1: PROBLEMFELT	3
1.1 MODERNISERINGEN AF DEN OFFENTLIGE SEKTOR	3
1.2 PROFESSIONER, VIDEN OG DILEMMAER	4
1.3 GOVERNMENTALISERINGEN AF FAGPROFESSIONER	5
1.4 LÆRERPROFESSIONEN – EN SAMTIDSANALYSE	6
1.5 PROBLEMFORMULERING OG ERKENDELSESTEORETISK UDGANGSPUNKT	8
1.6 LÆSEVEJLEDNING	9
KAPITEL 2: GENSTANDSFELT	11
2.1 EN OMTÆNKNING AF STYRINGSBEGREBET	11
2.2 LITTERATURREVIEW	12
KAPITEL 3: TEORI	15
3.1 GOVERNMENTALITY	15
3.1.1 PROBLEMATISERINGER	16
3.1.2 SUBJEKTIVERINGER	17
3.1.3 TEKNOLOGIER – NIVEAU FOR STYRING	18
3.1.4 KRITIK AF GOVERNMENTALITY	20
3.2 TEORISYNTSE	21
3.2.1 OVERSÆTTELSE I ORGANISATIONER	22
3.2.2 PROFESSIONSSOCIOLOGI OG FAGPROFESSIONELLE	22
3.2.3 FRONTLINJEMEDARBEJDERE OG IMPLEMENTERING	26
3.2.4 OPSAMLLENDE OM TEORISYNTSE: INDKREDSNING AF BEGREBET FAGIDENTITET	29
KAPITEL 4: METODE	31
4.1 CASEDESIGN	31
4.1.1 EKSEMPLERS MAGT	32
4.2 UDVÆLGELSE AF EMPIRI	33
4.2.1 DOKUMENTER	33
4.2.2 INTERVIEWS	34
4.3 ANALYSESTRATEGI MED GOVERNMENTALITY SOM TEORETISK AFSÆT	35
4.3.1 PROBLEMATISERINGER OG SUBJEKTIVERINGER	36
4.3.2 KONSEKVENSER FOR FAGIDENTITET	36
KAPITEL 5: FOLKESKOLENS UDVIKLINGSTENDENSER	38
KAPITEL 6: PROBLEMATISERINGER I FOLKESKOLEN	40
6.1 DANMARK SKAL HAVE DEN (FAGLIGT) BEDSTE FOLKESKOLE	40
6.1.1 FAGLIGHEDEN SKAL I CENTRUM	40
6.1.2 DER SKAL FOKUS PÅ RESULTATER, MÅLSTYRING, EVALUERING OG EVIDENS	41
6.2 FOLKESKOLEN ER BLOT ET SKRIDT PÅ VEJEN	42
6.2.1 FOLKESKOLEN ER ET LED I ELEVENES VIDERE UDDANNELSE	42
6.2.2 FOLKESKOLEN ER VEJEN TIL BESKÆFTIGELSE	43

6.3 DER SKAL TAGES ANSVAR FOR FOLKESKOLEN DECENTRALT	43
6.3.1 LEDELSESRETEN SKAL STYRKES	44
6.3.2 DER SKAL VÆRE MERE KOMMUNAL OVERVÅGNING	45
6.4 DER SKAL ANDRE FAGGRUPPER I KLASSELOKALET	46
6.5 VI SKAL HAVE SAMARBEJDEDE OG FAGLIGT DYGTIGERE LÆRERE	47
6.6 DER SKAL FOKUS PÅ DANNEELSE OG SOCIALE ASPEKTER	48
6.7 LÆRERNE SKAL UNDERVISE MERE	50
6.8 DEN BEDRE SKOLE KRÆVER INKLUSION OG DIFFERENTIERING	52
6.9 DELKONKLUSION	54
KAPITEL 7: STYRINGENS KONSEKVENSER FOR LÆRERNES FAGIDENTITET	55
7.1 DISPOSITIONSMULIGHEDER	55
7.1.1 ARBEJDSSTIDENS TILRETTELÆGGELSE	55
7.1.2 LÆRERNE VIL HAVE ANSVARET FOR DEN UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING	59
7.1.3 GENEREL BESLUTNINGSKOMPETENCE	62
7.2 INTERAKTIONSMULIGHEDER	63
7.2.1 DET KOLLEGIALE SAMARBEJDE ER FORBEDRET	64
7.2.2 EN LYTTENDE LEDELSE	65
7.3 UDVIKLINGSMULIGHEDER	66
7.3.1 FORMEL KOMPETENCE VS. REEL KOMPETENCE	66
7.3.2 UDVIKLING AF DEN DIFFERENTIEREDE UNDERVISNING	67
7.3.3 DEN MINDRE FORBEREDELSE BLIVER ENDNU MINDRE	68
7.3.4 MANGLENDE TID TIL KREATIVITET OG NYTÆNKNING	70
7.4 FÆLLES BEGREBER, METODER OG ETIK	73
7.4.1 DANNEELSE OG UDDANNELSE	73
7.4.2 LÆREREN SOM FAGLÆREREN	74
7.4.3 EN HELDAGSSKOLE KRÆVER MOTIVEREDE ELEVER	76
7.5 DELKONKLUSION	77
KAPITEL 8: KONKLUSION	79
LITTERATUR	82
BILAGSLISTE	91

Abstract

Over the last three decades discussion of management in public sector has been conducted with reference to the term New Public Management (NPM). This has caused the public sector to focus on effectiveness and efficiency, placing the managers, the employees and the citizens in a new reality. For the professionals dealing with public service this has meant, and still means, continuing change in practice through reforms.

Some would argue that the change in practice due to NPM has occurred later for the teachers in the Danish *Folkeskole* than for other professionals working in public service. However a recent policy reform from 2013 and a severe change in the teachers' working hours enforced by law have transformed the Danish *Folkeskole* and the teachers; longer school days for students and a more fixed schedule for teachers placing their working hours primarily at the school.

A great deal of the research dealing with governing professionals in public sector has concluded that professionals are caught in a pressure between policy and practice. Due to scarce resources they cannot act according to their professional identity. This research primarily deals with *who* governs *whom*, instead of *how* and *why* and with what consequences the governing plays out in real life. How and why is therefore the main focus in this master's thesis, which seeks to answer the following research question: *In which ways and why are teachers' practices sought to be governed and which consequences does it have for the teachers' professional identity?*

This master's thesis first examines the different ways in which teachers' practice are being governed. By using Michel Foucault's governmentality as the main theoretical approach I seek to define different problematizations; i.e. the ways in which power is reflected upon, of teacher practice, expressed in policy documents. In addition the thesis seeks to define the subjectivations; i.e. the ways teachers are being constructed in specific ways due to the problematizations. Overall these problematizations and subjectivations will provide a framework for further research dealing with the research question's second part; which consequences do the governing of teacher practice have for teachers' professional identity, exemplified through the case of *Brovst Skole*.

The thesis has shown that the teacher practice is governed through an overall understanding of more competent students, measured by better results according to international

standards. Whether governing sought to determine the principals' right to manage, the education of teachers, the transition from *Folkeskole* to further education or something else, the main focus is always to attain competent students.

The thesis' critical realistic point of view assumes that problematizations and subjectivations evolving around teacher practice have consequences for the teachers' professional identity. By adding a theory synthesis to governmentality and conducting interviews with teachers, the second and foremost aim is to discuss consequences of the defined problematizations and subejctivations. With this approach I seek not to locate how pressures occur, as previous research has done, but mainly to define the perceptions of teachers when dealing with policy implementation.

The main finding is that the professional identity at *Brovst Skole* is under pressure. The general power of decision has changed, partly because teachers are no longer involved in scheduling their working time. This means less time for creativity and developing new ideas. Surprisingly the teachers are overall satisfied with these standardisations, as it exempts them from having to make difficult professional choices. Additionally, as the thesis will illustrate, the professional identity is strong – or at least not missing – in other aspects. However, it is of particular interest that it seems like the teachers are reproducing NPM in their professional work, e.g. by using terms as *efficiency* and *products* when referring to their teaching.

Kapitel 1: Problemfelt

1.1 Moderniseringen af den offentlige sektor

Moderniseringen af den offentlige sektor har de sidste ca. 30 år skabt store forandringer for brugere, organisationer og professionelle i velfærdsstater verden over. Moderniseringens indtog, og hvad der er blevet betegnet som New Public Management (NPM), har transformeret den offentlige sektor på en lang række områder (se fx Hoods syv doktriner i Hood 1991: 4-5). Med rod i bl.a. principal-agent-teori, public-choice-teori og en neo-liberal markedstænkning har NPM stadfæstet en tankegang i offentlig sektor med fokus på effektivitet og efficiens (Dalsgaard og Jørgensen 2010: 19, Kristensen 2014: 176). Hvad NPM skal ses som svar på, er der i forskningen forskellige bud på. Det afhænger især af det konkrete fokus, da NPM er en teoretisk samlebetegnelse for såvel politiske strategier, styringstiltag, italesættelser af den offentlige sektor og konkrete redskaber til styring.¹ Foruden dette har NPM udfoldet sig forskelligt i forskellige lande og udviklet sig over tid (Newman 2013: 43), og af samme grund er NPM måske ikke så 'New' mere (Ackroyd 2013: 21).

Hovedlogikken i NPM har været, at den offentlige sektors løsninger er ineffektive, at bureaukratiet og detailstyringen ikke fungerer, og at der eksisterer en manglende brugerorientering (Kristensen 2014: 176). Det er blevet søgt løst med indførelsen af diverse managementmodeller, der kendes fra den private sektor, hvilket har betydet store omvæltninger for den administrative del af den offentlige sektor og ikke mindst for de professionelle (Ackroyd 2013: 21, Dalsgaard og Jørgensen 2010: 18). Hvad angår de professionelle, kan der argumenteres for, at de senere års fokus på modernisering har skabt en tiltagende økonomisk og administrativ *problematisering* af velfærdsprofessionernes opgavevaretagelse (Kristensen 2014: 165). Der bliver sat spørgsmålstejn ved velfærdsprofessionernes status, autonomi og faglige råderum ud fra især to parametre, hhv. *tillidsforholdet* mellem profession og stat og *kvaliteten* i opgavevaretagelsen (ibid.). Der er ikke tillid til, at professionerne kan udvise den rigtige kobling mellem nærvær og distance i mødet med borgeren (Hjort 2002: 53), eller at de kan agere som loyale agenter for politiske strategier (Kristensen 2014: 165). Det skyldes i høj grad opfattelsen af professionelle som opportunistiske individer, der frem for alt følger egeninteressen (Lerborg 2013). Der er derudover ikke en udpræget grad af tillid til professionernes "kva-

¹ Studier af forandringer i velfærdsstaten under etiketten NPM har især fokuseret på emner som decentralisering, overgangen fra regel til mål- og rammestyring, fra input til output-styring, udlicitering, bruger-serviceorientering, øget konkurrenceperformance, kvalitetssikring, kontraktstyring, resultatmål samt dokumentation og evaluering af performance (Kristensen 2014: 176)

literalsstempel" på arbejdsopgaverne, hvilket har resulteret i krav om oprustning af uddannelser og vidensgrundlag og ikke mindst krav om evidens i professionernes praksis (Kristensen 2014: 165).

Hvad angår det professionelle arbejde er NPM dermed blevet lanceret som en ledelsesstrategi, der kan "tøjle" de professionelles egeninteresser og derudover sikre, at det professionelle arbejde er kvalitetssikret gennem evidensbaseret forskning. Det har betydet ændrede opgaver for de fagprofessionelle, fordi de dermed forventes at være i stand til at træde ud af rollen som den plejende eller givende i de enkelte menneskelige relationer og se tingene udefra med fokus på konkurrence og kunder. Det forventes her, at de professionelle skal kunne begrunde deres til- og fravalg, skaffe lydhørhed og formidle den praksis, de er tilhængere af (Hjort 2002: 64, Molander 2013: 47). NPM-logikken har ligeledes bragt nye opgaver, fx inden for økonomistyring, ledelse, markedsføring og forskning, som bl.a. har betydet, at professionelle skal "*arbejde for at få lov til at arbejde*" (Hjort 2002: 56), idet administrative opgaver skal udføres før det traditionelle affektive velfærdsarbejde, forstået som arbejdet med menneskelige livsprocesser (Hjort 2012). På den måde er NPM blevet lanceret som svaret på de paradoksale krav om en både mere effektiv og billigere stat *og* bedre offentlige ydelser og mere professionalisme (Evetts 2009: 249).

1.2 Professioner, viden og dilemmaer

Professionssociologien som forskningstradition har beskæftiget sig med det særegne ved professioner, dvs. hvilke egenskaber og kvalifikationer, der ligger til grund for kategorisering som profession, men også hvordan professionelle adskiller sig fra andre professionelle og erhvervsgrupper (Moos 2004). En generel opfattelse i den traditionelle forståelse af professioner har været, at en profession opnår autonomi via viden. Der kan dog argumenteres for, at en sådan forståelse bør revurderes i en moderniseret offentlig sektor, hvor det ikke på forhånd er givet, hvad særlig viden og faglig kunnen er, men at begreberne er åbne for betydningstilskrivning. Når begreber på den måde er åbne, står det også klart, at forskellige interessenter omkring professionsarbejdet vil forsøge at indholdsudfylde begreberne til deres fordel (Dalsgaard og Jørgensen 2010: 160, Hansbøl og Krejsler 2004: 23, Jørgensen og Dalsgaard 2009: 86, Light 1995: 37). I mange tilfælde har det været op til professionerne selv, gennem kontrol med uddannelser og autorisationssystemer, at definere den særlige viden. Det er det i flere henseender stadig for især de traditionelle professioner såsom læger og advokater, men noget

tyder på, at det er radikalt anderledes for de fagprofessionelle, hvis opgaver er mere direkte knyttet til kerneydelser i velfærdsstaten, som betyder at fagprofessionelle er underlagt en større grad af statslig styring (Dalsgaard og Jørgensen 2010: 147). Det ses bl.a. gennem tidernes udbyggede uddannelsesbekendtgørelser for diverse professionsuddannelser (Bøje 2012, Larsen 2013), men også via diverse metodeanvisninger for den konkrete opgavevaretagelse hos de enkelte professioner.

Det er netop denne styring, der er udslagsgivende for den senere forskning inden for fagprofessioner, der har udviklet sig i takt med netop de omfattende forandringer, velfærdsstaten og det fagprofessionelle arbejde har gennemgået. I den forbindelse er der empiriske eksempler på, hvordan fagprofessionelle oplever et krydspres mellem "*det ønskelige og det mulige*" (Hjort 2002: 58). Her henvises til den situation, fagprofessionelle kan stå i, når de ønsker at udføre en opgave med baggrund i faglige, professionelle standarder, men hvor ressourcerne ikke rækker, eller hvor statens krav til administrativt arbejde, målbarhed og effektivitet står i stærk kontrast til det mere helhedsorienterede professionsfaglige ideal (fx Hansbøl og Krejsler 2004, Hjort 2002, 2005, Hjort og Weber 2004, Lipsky 1980, Staugård 2009). Hertil må også nævnes, at NPM-logikken ikke har været eneheriker på området. Sideløbende har der eksisteret en logik om professionalisme, som især er båret af de fagprofessionelle, der i praksis udfører velfærdsopgaver (Lerborg 2013: 73ff). Her står begreber som decentralisering, selvstyre og faglig autonomi centralt, og et iboende rationale er, at fagprofessionelle generelt er mere loyale over for deres profession og kollegaer end over for statslige, politiske institutioner og dermed den mere overordnede NPM-styringslogik (ibid.: 75).

1.3 Governmentaliseringen af fagprofessioner

En overvægt af den ovenfor nævnte styrings- og professionsforskning, samt den forskning jeg vil præsentere i det kommende kapitel, konkluderer, at statens interesse er én ting, og at denne interesse ofte står i direkte modstrid med fagprofessionernes interesser og ønsker. Meget forskning har dermed anlagt en meget hierarkisk, dikotomisk, top-down-orienteret og ofte negativ vinkel på styring af fagprofessioner, der ender med at konkludere, at statens styring, ofte begrundet i økonomi og ressourcspørgsmål, er uforenelig med fagprofessionernes ønskelige praksis og deres kamp for professionalisme og fagligt selvstyre.

Færre har imidlertid beskæftiget sig med magt og styring af fagprofessioner som en mere produktiv og positiv magt, hvor omdrejningspunktet ikke er, *hvem* der styrer, men *hvordan*

der styres. Ved et sådan blik på styring åbnes der for, at samspillet mellem institutionelle teknikker og den fagprofessionelles kendetegn ikke behøver være i modstrid med hinanden (Hansbøl og Krejsler 2004: 34). Det handler om en særlig måde at styre på, hvor magt er allestedsnærværende, og hvor styringen mønter sig på individer eller gruppers integration i samfundets institutioner. Et governmentalityperspektiv inspireret af Michel Foucault er ofte udgangspunkt for denne type undersøgelser.

Det relative fravær af opmærksomhed på denne type styring i forskningen kan hænge sammen med, at governmentalityperspektivet isoleret set står stærkest i historisk betingede analyser, hvor nutiden diagnosticeres ved at bruge historien som "*modhukommelse*" (Villadsen 2002: 85-86). Jeg vil dog argumentere for, at perspektivet i ligeså høj grad har sin relevans i mere nutidige analyser og uden opstilling af en klassisk genealogi. Jeg mener dermed, at governmentality kan være behjælpelig med at fremanalysere tidens gældende problematiseringer og dermed de rammebetingelser, en bestemt fagprofession er underlagt. Ligeledes tilbyder perspektivet et blik for, hvilken type borger eller ansat, der søges skabt, når der styres gennem fx lovgivning, reformer eller metodeforskrifter, og dermed hvordan individer eller grupper forsøges integreret i moderne institutioner (Hansbøl og Krejsler 2004: 34).

1.4 Lærerprofessionen – en samtidsanalyse

I nærværende undersøgelse er det lærerprofessionen, der er fundet særlig interessant at undersøge. Det skyldes primært, at folkeskolen lever i en turbulent tid, hvor der udspiller sig en række aktuelle styringsdilemmaer som konsekvens af ny folkeskolereform og lov om arbejdstid (Fuglsang 2014, Pors 2014: 10). På samme tid har lærerprofessionen på mange måder indtil nu undgået den "*NPM-virus*" (Gravesen 2013), der har hersket i den danske offentlige sektor på forskellige niveauer siden den første moderniseringsreform i 1980. Måske af samme grund har overgangen til de omfattende ændringer i folkeskolen og i lærernes arbejdstid heller ikke været en gnidningsfri proces. Med folkeskolereformen fra 2013 blev der bl.a. åbnet for længere skoledage og andre faggruppers mulighed for varetagelse af undervisningsopgaver. Især sidstnævnte fik lærerne til at protestere – måske fordi lærerne om nogen fagprofession nogenlunde har bibeholdt monopol på deres arbejdsopgave, undervisning i folkeskolen (Larsen 2013). Kritik af folkeskolereformen blev ydermere en særlig problematik, idet det hurtigt stod klart, at reformen ikke kunne gennemføres uden en gennemgribende ændring i lærernes arbejdstid. Sammenhængen mellem reform og overenskomstforhandlinger var der-

for åbenlys, og konflikten gik for alvor i gang, da det stod klart, at Lærernes Centralorganisation (LC) ikke ville gå med til Kommunernes Landsforenings (KL) forslag om, at lærerne skulle undervise en større del af deres arbejdstid og desuden i højere grad være underlagt skoleledernes ledelsesret. Trods enorme protester fra lærerne blev udfaldet efter længerevarende konflikt og flere ugers lockout, at SRSF-regeringen i april 2013 greb ind og fornyede overenskomsttaftaler pr. lov til fordel for KL.

Lærerne i folkeskolen lever dermed i en brydningstid, og selvom forandringsprocesserne går mere end hundrede år tilbage (Krejsler et al. 2004: 91), tyder noget på, at forandringerne, der aktuelt sker i og omkring folkeskolen, er særligt intensiveret. Det, der er sket, gennem de sidste år er noget særegent i dansk kontekst og kan måske endda betragtes som en kulmination på 20 års kamp om folkeskolen, hvor lærerne "omsider" har tabt (Fuglsang 2014: 16).

Reformen har, måske i særlig høj grad pga. sin tydelige sammenhæng med overenskomstforhandlingerne, mødt stor modstand fra lærernes fagforening. Modstand hos en faggruppe har såvel teoretisk som empirisk vist sig at være en stor barriere for implementeringsprocessen på det decentrale niveau. Det er kommunerne, skoleledere og de fagprofessionelle på lokalt plan, der skal implementere og oversætte den vedtagne politik, og hvordan dette gøres på lokalt plan er derfor af stor betydning (Grøn og Foss Hansen 2014b, Lipsky 1980, Winther og Nielsen 2008). Naturligt skal lovgivning følges, men ud over denne foreligger et handlerum, som de decentrale enheder skal udfylde med konkrete beslutninger og lokale tiltag. Fx er det med folkeskolereformen vedtaget, hvor meget undervisning de enkelte årgange som minimum skal modtage, mens udformningen heraf er overladt til den enkelte kommune eller skole. Her må holdningen til politikken, der skal implementeres, alt andet lige have stor betydning for måden, der implementeres på (Nielsen 2011). Frontlinjemedarbejderadfærd bliver derfor også et særligt centralt perspektiv – for hvordan reageres der i praksis på den styring, der har været så meget modstand til?

Dermed skaber de nye vilkår for lærerprofessionen og i folkeskolen grobund for en dybdegående analyse. Interessant er det at undersøge de nye styringstiltag, de bagvedliggende ræsonnementer og dermed de iagttagelser, der ligger til grund for styringen. Og særligt interessant er det herefter at undersøge, hvordan politikken nedfældes i organisationer, og hvilke konsekvenser de nye betingelser har for lærerne, deres opfattelser af sig selv og deres fagidentitet.

1.5 Problemformulering og erkendelsesteoretisk udgangspunkt

Ud fra ovenstående diskussion er jeg kommet frem til følgende problemformulering:

På hvilke måder og hvorfor søges folkeskolelærernes praksis aktuelt styret, og hvilke konsekvenser har det for deres fagidentitet?

En præcisering af problemformuleringen og en diskussion af sammenhængen bliver derved central. Særligt vigtigt er det, at jeg indleder undersøgelsen med en forklaring af den underliggende tese i problemformuleringen om, at måden hvorpå folkeskolelærernes praksis styres, formuleret som første spørgsmål, har konsekvenser for lærernes fagidentitet, formuleret som andet spørgsmål. Jeg befinder mig rent metateoretisk inden for den kritiske realisme. Det kan virke paradoksalt, når min teoretiske tilgang tager sit udgangspunkt i en poststrukturalistisk forståelse. Det drejer sig dog ikke om de valgte teorier men i højere grad om, hvilket kausalitetsbegreb og hvilken erkendelsesteori, der arbejdes ud fra.

Den kritiske realisme står i stærk kontrast til positivismens mål om klare årsagsvirkningssammenhænge og objektivitet (Jespersen 2009: 145, Pedersen og Toft 2009: 56). Målet med nærværende undersøgelse bliver således ikke at opstille empiriske regelmæssigheder, da empirien ikke er eneste kilde til erkendelse. Relationer sker uafhængigt af forskeren, og formålet med en kritisk realistisk undersøgelse bliver således

"at afklare relationer mellem aktører og institutioner, der løbene ændrer deres adfærd og struktur" (Jespersen 2009: 146)

På den måde bliver det, der undersøges på én gang åbent og struktureret – i god tråd med governmentalityteoriens fokus på magtens muligheder og begrænsninger, hvor der så at sige opleves en differentieret virkelighed, hvor inden for det er muligt for individer at handle (Dean 2006: 11). I den kritiske realisme er der lagt vægt på en karakteristik af det genstandsfelt, der danner referencerammen om undersøgelsen (Jespersen 2009: 145), præcis som jeg ønsker at gøre med denne undersøgelse. Før det kan afdækkes, hvilke konsekvenser styringen af lærernes praksis har, må rammerne for lærernes praksis karakteriseres. Vi må så at sige bevæge os på det "*trascendente*" niveau, hvor der sker mere end blot det umiddelbart observerbare og forudsigelige (ibid.: 147). Undersøgelsens art kræver et fokus på genstandsfeltets sociale ontologi, hvormed der menes

"sociale strukturer, normer, institutioner, der karakteriser Virkeligheden" (Jespersen 2009: 149)

Det er denne ontologi, der dermed er bestemmende for hvilken form for viden, der kan erhverves og hvordan. Et fokus på *generative mekanismer*, kan derfor være særligt frugtbart. Med generative mekanismer menes

”tendenser, som kan förstärkas, modifieras eller undertryckas i en komplex interaktion med andra mekanismer under öppna villkor” (Danermark et al. 1997: 234)

Det er disse generative mekanismer, der kan være med til at forklare og begrunde den observerede virkelighed og udvikling, hvor der er en kontingent sammenhæng mellem aktører og rammer (ibid.: 150). De generative mekanismer kan sige noget om korrelationer, tilbøjeligheder, sammenhænge, tendenser eller potentialer, men anerkender, at de ikke er eneste faktor for sammenhæng, og at det derfor er umuligt at få en sikker og fuldstændig viden om et bestemt genstandsfelt (ibid.: 153).

For undersøgelsen betyder det, at kontekst og rammebetingelser skal defineres klart og præcist ud fra den eller de givne teorier. Af den grund kan problemformuleringen også først præciseres yderligere efter det valgte teori er fremlagt. Når problemformuleringen er todelt, betyder det ligeså, at jeg forventer en sammenhæng mellem X = styringen af praksis og Y = lærernes fagidentitet. I en kritisk realistisk analyse kan jeg dog ikke finde kausal forbindelse mellem X og Y – i stedet kan jeg søge at definere X, dvs. lærernes rammebetingelser, så præcist som muligt, så det er det første spørgsmåls konklusioner, der er baggrund for analysen af konsekvenserne. På den måde forventer jeg sammenhæng mellem X og Y, men anerkender, at der kan være andre sammenhænge, og at den politiske styring af lærernes praksis således ikke er den eneste faktor, der har betydning for lærernes fagidentitet.

1.6 Læsevejledning

Med problemfelt, problemformulering og erkendelsesteoretisk udgangspunkt klarlagt kan opgavens struktur og sammenhæng opridses. Det kommende kapitel, *Kapitel 2*, vil præsentere undersøgelsens genstandsfelt, først gennem en diskussion af det anlagte blik på styring, som skal blive væsentligt i undersøgelsen. Derefter vil jeg fremstille et litteraturreview, så undersøgelsesfeltet kan indsnævres og præciseres. I *Kapitel 3* vil undersøgelsens teoretiske udgangspunkt fremlægges. Dette gøres i to dele; først governmentality, der anvendes i den første analysedel, som skal besvare første del af problemformuleringen. Dernæst præsenteres en teorisyntese bestående af et perspektiv på hhv. oversættelse, professionsteori, litteratur om fagprofessionelle og implementeringsteori, der skal bringes i anvendelse i anden del af analy-

sen, der skal besvare anden del af problemformuleringen. Med teorien fremlagt vil *Kapitel 4* præsentere undersøgelsens metodiske udgangspunkt, herunder sondringer om valg af forskningsdesign, udvælgelse af case og empiri samt analysestrategi. *Kapitel 5* vil fremlægge en tabel over de centrale udviklingstendenser, som folkeskolen og lærerprofessionen har været genstand for de sidste mange årtier. Tabellen er udarbejdet på baggrund af det skriftlige produkt, der kan findes i Bilag 1. En sådan historisk gennemgang er relevant og nødvendig, før analysen kan påbegyndes i *Kapitel 6*, som vil beskæftige sig med de overordnede problematiseringer, der har gjort sig gældende i styringen af lærernes praksis. Disse fremanalyserede problematiseringer vil danne ramme om den næste analysedel, der vil forsætte i *Kapitel 7*. Her vil styringens konsekvenser for lærerne blive analyseret og diskuteret med afsæt i teorisynthesen og ud fra en konkret case, Brovst Skole. Slutteligt vil konklusionen i *Kapitel 8* samle undersøgelsens varierende indtryk samt præsentere og diskutere de empiriske fund i relation til de teoretiske forestillinger, så problemformuleringen kan besvares.

Kapitel 2: Genstandsfelt

Nærværende kapitel vil lægge ud med en diskussion af undersøgelsens operationalisering af kernebegrebet styring. Derefter vil kapitlet præsentere et litteraturreview, hvor forskning, der anlægger en lignende forståelse for styring, vil blive diskuteret, så undersøgelsesfeltet kan indkredses, forinden teori og metode efterfølgende bringes i spil.

2.1 En omtænkning af styringsbegrebet

Styring er i sig selv ikke en fast størrelse og kan anskues som både substantiv (en regering, en ledelse, et regime) og verbum (at styre eller administrere *noget* og med hvilke styringsværktøjer) (Grøn og Foss Hansen 2014a: 66). Centralt for dette speciale står, at styring ikke skal anskues på traditionel vis, som substantiv, hvor det ofte undersøges, hvem der styrer hvad og hvem. I stedet kan der tales om en omtænkning af styringsbegrebet (Dean 2006: 29), hvor der ikke tales om styringens *fra*, da staten ikke kan betegnes som en enhedsaktør, og da politisk styring skal forstås bredere (Villadsen i Dean 2006: 10). I stedet er der fokus på styringens *hvordan*. Denne forståelse henter sin inspiration i Michel Foucaults forståelse af styring som *conduct of conduct* og indebærer forsøg på at styre egne eller andres handlinger i en bestemt retning (Foucault 1982). Styring skal på den måde ses som det at guide, lede, føre eller dirigere *noget* i en bestemt retning. Dette *noget* skal i en Foucault optik forstås som adfærd, handlinger og optræden (Dean 2006: 43). Styring skal derfor anskues som en formning af adfærd med bestemte mål for øje (ibid.). På den måde bliver styringen møntet på menneskelig adfærd og tankemønstre nærmere end på det at lede et individ til at gøre noget bestemt i en bestemt situation (ibid.: 44).

Centralt står det, at der i sådanne forsøg på styring sigtes mod en bestemt tilstand. Styringen kan derfor anses som forsøget på at bringe en nuværende tilstand tættere på en anden (Dahlaget 2005: 52). Det der sker i denne proces, betegner Foucault som subjektivering. Det drejer sig om at forme handlinger og adfærd for derved at skabe bestemte subjekter. Hvordan det mere konkret gøres, er en del af et større begrebsapparat, som jeg vil præsentere i *Kapitel 3: Teori*, hvor governmentality introduceres. For nu må det være tilstrækkeligt at påpege, at en sådan styring sker gennem konkrete *teknikker* eller *styringsværktøjer*, der stiller individer over for information og viden, der skal handles på. Af samme grund er begrebet viden særlig centralt i nærværende undersøgelse, da viden netop gøres til genstand for styring (Larsen 2011). Viden får nemlig en form for politisk karakter, idet definitionsmagten bliver afgørende for, hvad der accepteres som sandt.

En sondring mellem "hård" og "blød" magt – eller direkte og indirekte styring – er her central. Det særlige blik på styring forudsætter nemlig et frit individ, der har mulighed for at udøve modmagt (Foucault 1982: 781). På den måde er lovgivningen omkring folkeskolen særlig, da den både kan repræsentere den hårde magtform, reguleringen, hvor individer principielt ikke har mulighed for at udøve modmagt, idet der fx i folkeskolen er klare regler for målstyret undervisning. På samme tid indeholder lovgivning og reformtekster en række implicite antagelser, der er med til at definere de styrede og den styrende. På én og samme tid er lovgivning og reformtekster dermed udtryk for styring, som folkeskolelærere kan og ikke kan modsætte sig. Det betyder, at styringen i sin helhed er med til at definere, strukturere og opsætte et bestemt rum for handling hos lærerne. På samme tid er styringen dog også mulighedsskabende og er dermed ligeledes et udtryk for frie individer, der kan handle.

2.2 Litteraturreview

Med undersøgelsens blik på styring fremlagt kan litteraturreviewet afgrænses til at omhandle den del af forskningen, der ligesom nærværende undersøgelse anlægger et kritisk blik på styringen. I tråd med Yin (2009) vil følgende litteraturgennemgang således være behjælpelig med at indsnævre undersøgelsesfeltet ved at fokusere på en række key-studies, der adresserer samme felt som jeg.

Mange studier der anskuer styring som et fænomen, der er med til at skabe og forme aktører, har det fællestræk, at de fremstiller en historisk vinkel eller en såkaldt genealogi (Andersen 2001, Bøje 2012, Hermann 2007, Karlsen og Villadsen 2008, Larsen 2013, Rennison 2011). Både Andersen, Rennison samt Karlsen og Villadsen anlægger et organisationsinternt blik, enten gennem fagblades italesættelser af den ansatte (Andersen 2001), gennem ledelsen (Rennison 2011) eller gennem organisationens interne styringsteknikker (Karlsen og Villadsen 2008). Larsen (2013) fokuserer i stedet på den større politiske kontekst, idet den gængse forståelse af professioner udfordres ved at fokusere på udviklingen i uddannelsesbekendtgørelserne hos fire forskellige fagprofessioner. Bøje (2012) beskæftiger sig ligeledes med udviklingen af fagprofessioner med fokus på ændringer i uddannelsesbekendtgørelserne, især ift. overgangen til professions**bachelor**er, som han betegner som en professionalisering – om ikke andet af navn. Hermann (2007), som skal blive vigtigere i *Kapitel 5*, arbejder med folkeskolen fra 1950 til 2006, hvor han via en Foucault-inspireret genealogi kritisk fremstiller de forskellige måder, hvorpå man fra politisk hold har "programmeret" folkeskolen.

Fælles for de nævnte studier er således en historisk vinkel, der ikke inddrager en praksisnær forståelse af konsekvenser for den ansatte, idet fokus ikke alene er på samtiden, men på samtiden sat i relation til fortiden. Ved udelukkende at have fokus på den historiske udvikling fralægges interessen for konkrete, praksisnære forståelser hos den ansatte. Det er således dén vinkel, jeg i nærværende undersøgelse søger at belyse.

Ander studier, der ikke nødvendigvis opstiller en klassisk genealogi, men alligevel opererer med styring som en formende og skabende karakter, tager ofte sit afsæt i et blik på borgeren, og hvordan denne skabes i sit møde med velfærdsstaten (bl.a. Andersen 2003, Dean 1998, Järvinen og Mik-Meyer 2003, Villadsen 2003). Dele af denne litteratur har fokus på den politiske kontekst, og hvordan denne har betydning for skabelsen af borgeren, mens andre studier fokuserer på konkrete styringsteknikker som fx borgerkontrakter. Ideen, om at den politiske virkelighed på overordnet plan kan være med til at skabe individer, lever således videre i nærværende undersøgelse. Jeg vender dog blikket mod den gruppe af individer, der arbejder direkte med borgeren – de såkaldte fagprofessionelle – og spørger, om den politiske kontekst ikke også har betydning for den fagprofessionelles praksis. I den forbindelse beskriver flere, at blikket i en styringsoptik også bør falde på de, der styrer på lokalt plan, og ikke kun de der styres (Larsen 2011: 153-154, Triantafillou 2012: 70-71). Dette er også udgangspunktet i bogen *At skabe en professionel* (Järvinen, M. og N. Mik-Meyer 2012), som beskæftiger sig med forskellige professionelle, herunder folkeskolelærerne. Fælles for undersøgelseerne i bogen er dog, at de ender med en forholdsvis dikotomisk og entydig forståelse af krydspresset mellem politik og praksis. Således konkluderer mange af undersøgelseerne, ligesom mange NPM-studier med fokus på professioner, at de fagprofessionelle er fanget i en række rammebetingelser, der gør det besværligt at udføre det ønskelige arbejde. Ift. lærerprofessionen er der desuden et ovevejende fokus på lærer-elev-relationen, og hvordan læreren i stigende grad skal bruge sin person i det professionelle arbejde (Bjerg og Knudsen 2012). Denne vinkel er også undersøgt af andre, der peger på at lærerens personlige nærvær er afgørende i relationen til eleven i folkeskolen (Jørgensen 2003). Fællesnævneren bliver dog igen, at det i højere grad er fokus på styringen af borgeren, i dette tilfælde eleven, nærmere end det er et fokus på styringen af læreren.

Med genstandsfeltet fremlagt, vil næste kapitel opstille det teoretiske begrebsapparat, der ligger til grund for undersøgelsen. Først governmentality, som konstruerer et blik på sty-

ring, der er lig det ovenfor fremlagte, og herefter teorisyntesen, der skal muliggøre en praksisnær, case-orienteret tilgang til styring.

Kapitel 3: Teori

Som præsenteret ovenfor anskues styring i nærværende undersøgelse ikke på traditionel vis, men i stedet som noget der opstår i alle relationer. Dette blik på styring har været afgørende for valget af governmentality, hvor magt, styring og viden er i centrum. Nedenstående vil derfor præsentere governmentality som analyseramme for specialet. Governmentality tilbyder dog ikke et specifikt blik på professioner, hvorfor jeg supplerer med en teorisyntese med fokus på fagidentitet. Dermed skal governmentalityoptikken især benyttes til at forklare de rammebetingelser, lærernes praksis er underlagt, og de subjekter det fra statslig side ønskes skabt. Teorisyntesen skal modsat finde anvendelse i den konkrete case, Brovst Skole,² hvor den kan bibringe konkrete sondringer om styringens konsekvenser for lærernes fagidentitet.

3.1 Governmentality

Governmentality har rødder hos Foucault, der udviklede begrebet ifm. en forelæsningsrække på Collège de France i 1978-79 (Foucault 2008). Nærværende speciale vil benytte sig af Foucaults governmentalityanalytik, men for at gøre den mere "operationel" inddrages også professor og sociolog Mitchell Dean (1998, 2006) samt professor Kaspar Villadsen (2002, 2003, 2007, Dean og Villadsen 2012), som begge har tilført governmentality en sociologisk og politisk vinkling, der gavner undersøgelser af moderne magtudøvelse. Ligeledes har de bidraget til videreudviklingen af begrebsapparatet og tilgangen til governmentalityanalysen.

Styring skal i en governmentalityoptik forstås som den særlige måde at styre på, der er karakteriseret ved at styre andres selvstyring (Foucault 1988: 16, Foucault 2008). Det betyder naturligt ikke, at mere hierarkiske magtstrukturer er fraværende, men i stedet at det centrale undersøgelsesobjekt bliver de nye måder, der *også* styres på. Det betyder heller ikke, at der rejses et negativt blik på staten og dens rolle men snarere et fokus på, at magt og styring udgår fra flere aktører, hvormed det er interessant at undersøge, hvordan der styres (Dean og Villadsen 2012: 7-8, Foucault 2008).

Villadsen pointerer, at governmentality kan forstås bredt (Villadsen i Dean 2006: 14). For det første som en ny styringstænkning, der med baggrund i økonomi skaber en ny forbindelse mellem magt og viden. For det andet en ny tendens i moderne samfund, hvor frie individers handlinger bliver det dominerende styringssubjekt. For det tredje kan governmentality anskues som en mere aktiv term, forstået som hvordan staten gradvist har bevæget sig fra en

² For uddybning af valg af case se Kapitel 4: Metode samt Bilag 2

suveræn magtudøvelse og er blevet mere *governmentaliseret*. Fælles for alle forståelser står et fokus på gældende styringsregimer og logikkerne bagved disse. Med styringsregimer forstås en samling af konkrete teknikker, iagttagelser og italesættelser – fx kan NPM anskues som et styringsregime.

Mange analyser med afsæt i governmentality har som hovedformål at forklare og beskrive sådanne regimer, der virker styrende for bestemte grupper eller individers handlinger. Det er dog ikke ønsket med nærværende undersøgelse. For det første fordi regimer sjældent lader sig entydigt definere eller adskille fra hinanden (Lerborg 2013).³ For det andet fordi der eksisterer et væld af styringsregimer, både helt overordnede for samfundsudviklingen og mere politikspecifikke på fx beskæftigelses- eller uddannelsesområdet. For det tredje tilbyder et hovedfokus på overordnede regimer ikke et konkret fokus praksis. Bevidstheden om at der findes overordnede problemforståelser – styringsregimer eller paradigmer om man vil – er dog central. Jeg mener blot ikke, at det er interessant for mit formål at kategorisere problemforståelser ud fra hvilket regime, de tilhører. Snarere finder jeg de enkelte problemforståelser og disses konsekvenser interessante. Hermed kommer jeg også til fokus på netop de begreber, som skal finde anvendelse i nærværende speciale, og som skal udgøre det særlige begrebsapparat i analysen af governmentalisering af lærerprofessionen, hhv. *problematiseringer* og *subjektiveringer*. Hertil må det nævnes at problemformuleringens første del, der spørger, på hvilke måder og hvorfor lærernes praksis søges styret, i højere grad kan præciseres, når teori kobles på. Styring af praksis skal således vise sig ikke udelukkende at være konkrete styrings tiltag, men mere specifikt måden at tale om hhv. styring og lærerne på.

3.1.1 Problematiseringer

Det centrale sted at begynde en governmentalityanalyse er ved problematiseringer. Problematiseringer skal forstås som

”de specifikke situationer, hvor der bliver sat spørgsmålstejn ved styring, de tidspunkter og situationer, hvor styring bliver problematiseret” (Dean 2006: 67)

Hermed er der fokus på at undersøge den måde, hvorpå der stilles spørgsmål til styring. Problematiseringer forudsætter, at der sættes fokus på bestemte dele af virkeligheden, og at disse opfattes som problematiske. Det drejer sig på én og samme tid om, at der stilles spørgsmål

³ Lerborg (2011) argumenterer for, at der i alt er seks styringsparadigmer: Det bureaukratiske, Det professionelle, NPM-marked, NPM-kontrakt, Det humanistiske og Det relationelle. Desuden lægges der op til, at op til fem nye paradigmer kan være på vej.

ved nutidens styring, og at der defineres (nye) mulige måder at styre på. Her er der fokus på den styrede og den styrende, og det er på den måde centralt at have blik for de forskellige objekt-subjekt relationer. Staten som begreb bliver særlig relevant, når der tales om magten til at definere problematiseringer. Staten skal i en governmentalityanalytik anses som en aktør, der er resultat af forlig, koordinering og forhandling. Staten bliver et kernebegreb forstået på den måde, at det er herfra konkret styring udgår. På den måde er problematiseringer ikke udtryk for regerende partiers holdninger men i stedet *nutidens italesættelser* af styringsproblematikker og -løsninger, idet styring ikke bør reduceres til enkeltaktørers motiver (ibid.: 71). Det er på én og samme tid governmentalitys fordel og ulempe. Ulempe fordi det ikke giver plads til analyse af, hvordan styring bliver til, og fordel fordi det giver mulighed for analyse af konkret styring. Mere om denne anskuelse kan findes under punkt 3.1.4 *Kritik af governmentality*.

I problematiseringer handler det om at stille spørgsmål til styringens *hvordan* snarere end styringens *hvem* (ibid.: 69-70). På den måde kan det undersøges i dybden, hvordan forskellige institutioner og aktører konstitueres som magtfulde, og hvordan bestemte områder er objekt for styring og administration (ibid.). Hvordan problematiseringer mere konkret fremanalysedes, sker ifølge Dean ved hjælp af

"bestemte teknikker, begrebsbrug, analyse- og evalueringssystemer og bestemte former for viden og ekspertise" (ibid.: 68)

I en analyse hvor det ønskes at definere gældende problematiseringer, skal der derfor lægges vægt på, hvordan der tales om styring, hvordan problemer søges løst, og hvilken form for viden og hvilke ræsonnementer der trækkes på. Dean opsummerer de dimensioner, der skal inddrages, når problematiseringer skal defineres:

"1. Bestemte former for iagttagelse, måder at se og erkende på.

2. Bestemte måder at tænke og spørge på, baseret på bestemte begreber og procedurer for produktionen af sandhed" (ibid.: 61)

3.1.2 Subjektiveringer

Med problematiseringer følger bestemte italesættelser, opfattelser og holdninger til, hvordan mennesker skal handle. Styring og magtudøvelse handler derfor grundlæggende om, hvordan aktører former sig selv eller andre som bestemte subjekter (Foucault 1982, Foucault 2008). Skabelsen af bestemte subjekter er derfor kernen i styringstankegangen i governmentality.

Det drejer sig i høj grad om, hvad der forventes af myndighedsudøverne (politikere), og af dem der skal styres (lærerne) (Dean 2006: 75). Der er fokus på, hvilke former for adfærd der forventes, ligesom der er fokus på rettigheder, pligter, kapaciteter og egenskaber. Spørgsmålet omkring subjektiveringer handler således om, hvordan man får *"bestemte individer og bestemte befolkningsgrupper til at påtage sig bestemte identiteter"* (ibid.: 75).

Argumentet hos Foucault og hans arvtagere er, at moderne samfund er karakteriseret ved en særlig styringsrationalitet, der på én og samme tid fungerer totaliserende og individualiserende (Villadsen 2007: 158). Totaliserende, fordi der ofte styres ud fra en objektiv kategorisering af individer, og individualiserende fordi der samtidig er et ønske om at fremelske individuelle styrker og egenskaber. Et godt eksempel herpå er kontanthjælpsreformen fra 2013, der beskriver, hvordan kontanthjælpsmodtagere skal inddeles i kategorier ud fra objektive krav, men som samtidig lægger op til en tilgang med fokus på empowerment (BM 2013a). På den måde knytter subjektiveringer sig op på problematiseringer: Der defineres et problem, der handles på fra politisk hold, og det fordrer samtidig, at subjekter tænker, handler og begår sig på en bestemt måde. Dean definerer, i forlængelse af de to tidligere dimensioner yderligere to punkter, der skal inddrages, når subjektiveringer skal undersøges:

"3. Bestemte måder at handle, intervenere og styre på, funderet i bestemte former for praktisk rationalitet ("eksperitise" og "knowhow"), og baseret på bestemte mekanismer, teknikker og teknologier.

4. Bestemte måder at skabe subjekter, selv'er, identiteter, individer eller aktører på."
(Dean 2006: 61)

3.1.3 Teknologier – niveau for styring

Netop de *"mekanismer, teknikker og teknologier"*, Dean beskriver i sin tredje dimension, skal vise sig særlig relevante. De berører nemlig de forskellige niveauer for styring, der opereres med (Foucault 1988). Der er naturligt forskel på den *direkte* og den *indirekte* styring, men jeg mener også, det kan være gavnligt at sondre mellem andre typer teknikker til styring. I den forbindelse vil jeg introducere to begrebspar, som kan siges at være de, der knytter forståelsen af problematiseringer og subjektiveringer sammen, hhv. magtteknologi/selvteknologi og handlingsteknologi/præstationsteknologi.

3.1.3.1 Magt- og selvteknologier

Magtteknologier er rettet mod det udefrakommende og objektiverende, mens selvteknologier er det, subjektet retter mod sig selv (Villadsen 2007: 159-160). Idet styring i Foucaults optik

netop ikke er karakteriseret ved tvang, men mere fungerer som en produktiv magt, skal magt-teknologier ses som det, subjektet "præsenteres" for (Foucault 1988: 1-2). Magt-teknologier skal defineres som

"teknologier, der søger at bestemme individers adfærd og underkaste dem bestemte mål eller former for dominans" (ibid.: 160)

Magt-teknologier indeholder på den måde bestemte måder at iagttage verden på, bestemte former for viden og særlige mål-middel overvejelser. Hermed kan det siges, at magt-teknologier er med til at opstille et handlerum, hvori subjektet kan handle. Karikeret sagt er magt-teknologien så at sige den hårde, direkte magt, der udspiller sig.

Selvteknologier er mere subtile og indbefatter i højere grad de teknikker, der retter sig mod individers selvstyring, deres formning af sig selv og deres adfærd. Dermed skal selvteknologier opfattes som en indirekte og subtil magtform modsat magt-teknologier. Relationen mellem begreberne er således, at magt-teknologier forsøger at binde sig op på selvteknologier for at fremme selvstyring. Ift. dette speciale er begrebsparret særlig relevant, da det netop er tesen, at de mere formelle forandringer i folkeskolen (magt-teknologier) er med til at forme og skabe lærerne på bestemte måder – både gennem konkrete regelsæt, men også fordi store forandringer kan være med til at skabe refleksion over egen praksis (selvteknologier).

3.1.3.2 Handlings- og præstationsteknologier

Handlings- og præstationsteknologier placerer sig på mange måder op ad definitionen af magt- og selvteknologier. Handlingsteknologier skal dog ses som konkrete teknikker, der søger at styrke eller gøre brug af de styredes kapacitet til at handle – det kan bl.a. ske gennem tildeling af bestemte rettigheder eller ved udarbejdelse af kontrakter, der giver de styrede mulighed for at handle gennem deres frihed (Dean 2006: 266-267). En handlingsteknologi kan i tilfældet med lærerne være adgang til efteruddannelse, hvor lærerens kompetencer og ressourcer øges, så denne anerkender sig selv som et kunnende og aktivt individ. Præstationsteknologier er modsat handlingsteknologierne mere begrænsende, da de søger at regulere og strukturere den frie handlen (ibid.: 267-269). Det kan fx være, at elevens færdigheder søges benchmarket, hvormed koblingen mellem præstations- og handlingsteknologier i høj grad kan knyttes til ansvarliggørelse: Læreren tildeles muligheder (handlingsteknologier), men forventes at forvalte sin frie handlen på en bestemt måde (præstationsteknologier). Særligt for forskellen mellem de to begrebspar er niveauet, de søger at styre på. Mens magt- og selvteknolo-

gier kan defineres ud fra, hvordan de søger at styre (selvstyring eller styring af selvstyring), skal handlings- og præstationsteknologier defineres ud fra, hvad de søger at opnå (øget handlingskapacitet eller regulering af handlingskapacitet). De to begrebspar kan således kobles på kryds og tværs – noget kan fx både være en magtteknologi og en handlingsteknologi, mens noget andet kan være en selvteknologi og en præstationsteknologi. Nedenstående figur opsummerer de to begrebspar:

Tabel 1: Governmentalitäts begrebspar

Teknologi	Definition	Karakteristik
Magtteknologi	Magtteknologier er rettet mod det udefrakommende og objektiverende. Det der kan betegnes som "praktisk"/reel styring.	<u>Hvordan styres:</u> Gennem selvstyring
Selvteknologi	Selvteknologier er rettet mod "selvet" og selvets styring af adfærd.	<u>Hvordan styres:</u> Gennem styring af selvstyring
Handlingsteknologi	Handlingsteknologier søger at gøre brug af de styredes kapacitet til at handle gennem tildeling af bestemte rettigheder.	<u>Hvad søges opnået:</u> Øget handlingskapacitet
Præstationsteknologi	Præstationsteknologier søger at regulere handlinger på varierende måder – fx gennem benchmarking.	<u>Hvad søges opnået:</u> Regulering af handlingskapacitet

3.1.4 Kritik af governmentality

Governmentality tilbyder et stærkt fundament til at kunne analysere tiders gældende problematiseringer, ligesom den tilbyder en teknik, der gør det muligt at udlede de forsøg på skabelse af subjekter, der forekommer i disse problematiseringer. Hvad governmentality dog kan kritiseres for i nærværende undersøgelse kan indfanges i to punkter, hhv. manglende blik for *politiktilblivelse*, som er mindre relevant i denne kontekst, og manglende blik for *politikmodtagelse*, som skal vise sig central.

Governmentality giver kun overfladisk plads til fokusere på, hvordan konkrete styrings tiltag er blevet til. Her menes især de magtkampe, den koordinering og den korporative tradition, som ligger til grund for mere overordnet styring. Særligt for situationen med lærerne må dog nævnes, at folkeskolereformen og lov om arbejdstid *ikke* var resultat af varetagelse af fællesinteresser, om end folkeskolereformen uafhængigt af arbejdstiden blev modtaget med relativt positive bemærkninger fra Danmarks Lærerforening (DLF) (DLF 2013a).⁴ Alligevel må det nævnes, at fagpolitiske organisationer som DLF naturligvis kan have stor betydning – om ikke i beslutningsprocessen, så i en form for medlemskontrol (Cawson 1985: 6) og dermed i im-

⁴ Mere om denne diskussion kan findes i Kapitel 6: Problematiseringer i folkeskolen

plementeringsprocessen (Winther og Nielsen 2008: 75-76). Når DLF er utilfreds med udfaldet af forhandlingerne og konflikten i 2013, og dermed store dele af den politik, der skal indføres, må det forventes, at der i hvert fald hos en række lærere ligger en iboende modstand til den politik, de som fagprofessionelle skal implementere.

Dermed kommer jeg også til det næste kritikpunkt, nemlig at governmentality ikke har tilstrækkeligt blik for politikmodtagelsen. Et sådant blik er nødvendigt, når formålet med denne undersøgelse er at fremhæve aktuelle forsøg på styring af lærerne og denne styrings konsekvenser for lærernes fagidentitet. Jeg ønsker på den måde en empirisk, case-orienteret tilgang til emnet, hvor governmentality som overordnet ramme ikke kan stå alene. Det skyldes både det manglende blik for den kulturelle, organisatoriske og individbaserede implementering, men også at governmentalitys fokus på subjektivering er møntet på individer generelt og således ikke bestemte grupper af individer i samfundet. Sidstnævnte kan være grunden til, at governmentality sjældent er anvendt på professioner (Larsen 2013).

En særlig væsentlig sondring er her de forskellige niveauer, politikken flourer på (Andersen 2000: 107-108). Når der fra politisk side defineres intentioner (her problematiseringer og subjektiveringer), skal disse intentioner bevæge sig fra makroprocesser (fx til en kommunal forvaltning eller til skoler) over mesoprocesser, hvor de skal institutionaliseres og tilpasses den enkelte skoles regler og processer (ibid.). Ydermere kan der tales om mikroprocesser, dvs. den proces der udspiller sig hos enkelte lærere. Det vil således være en fejlslutning at fokusere på overordnede politiske intentioner i et governmentalityperspektiv for derefter at koble dette direkte til fx oplevede konsekvenser hos en række lærere. Af den grund vil det næste underkapitel præsentere en teorisyntese, der kan supplere governmentalityteorien i min forklaringsmodel. Nedenstående teorisyntese vil samle sondringer fra det nyinstitutionelle perspektiv med fokus på politikoversættelse, og derudover professionssociologi, litteratur om fagprofessionelle og implementeringsteori. Det vil tilbyde min undersøgelse et blik for de kulturelle, organisatoriske og individuelle forandringer, som overordnet styring forårsager, og vil dermed være gavnligt ift. anden del af mit undersøgelsesspørgsmål.

3.2 Teorisyntese

Denne teorisyntese vil forsøge at koble tre overordnede teoretiske afsæt med formålet om af indsnævre og præcisere begrebet fagidentitet. Oversættelsesperspektivet skal være behjælpelig i niveauspørgsmålet – dvs. hvordan jeg reelt kommer fra den første analysedels fokus på

makroprocesser til den anden analysedels fokus på mikroprocesser. Professionssociologien skal finde anvendelse ift. særlige karakteristika hos (fag)professioner. Slutteligt skal implementeringsteorien med fokus på frontlinjemedarbejdere præsentere en række sondringer om implementeringsadfærd og de mekanismer, der træder i kraft, når lærerne står i dilemmaer og spændinger.

3.2.1 Oversættelse i organisationer

Som allerede antydnet sker politikoversættelse på flere niveauer. Der skelnes mellem ændringsfasen (makroprocesserne) og tilpasningsfasen (meso- og mikroprocesserne) (Andersen 2000: 107), hvor det naturligt er tilpasningsfasen, jeg beskæftiger mig med. Det betyder, at fokus på såkaldt spredning, forstået som hvordan reformer og praksisser "tvinger" sig vej ind i organisationer, udelades (ibid.: 114). I stedet sættes fokus på, hvordan nye organisationsformer og praksisser adopteres (ibid.). Fokusset giver nogle redskaber, der kan være med til at give blik for den proces, politik og reformer gennemgår i organisationer for i sidste ende at få konsekvenser for en gruppe lærere. For ligeså vel som frontlinjemedarbejdere agerer på bestemte måder, når politik skal implementeres, skal også *frontlinjeorganisationer* implementere vedtaget politik (Brodkin 2013: 17). Professioner virker i (og på tværs af) organisationer, og på den måde knyttes det organisatoriske oversættelsesperspektiv til de enkelte professioner. Det bliver således oversættelse via den kommunale forvaltning men især også oversættelse via ledelsen i den konkrete case Brovst Skole.

Derfor kan oversættelsesperspektivet anses som det, der kobler de to spørgsmål i problemformuleringen. Oversættelse og fortolkning bliver derved centrale begreber til at definere overgangen fra overordnede politiske problematiseringer og subjektiveringer til konsekvenser for den enkelte lærer. En særlig sondring er her, at reformer på landspolitisk niveau ikke løser "ægte" problemer, men at responsen på reformer på organisatorisk niveau tilpasses den enkelte kontekst og forsøger at løse de reelle problemer (Røvik 2007: 248). På den måde gennemgår reformer en oversættelses- og omformningsproces, så de matcher en organisations eksisterende praksis (Christensen et al. 2010: 93).

3.2.2 Professionssociologi og fagprofessionelle

Subjektskabelse, som det fremgår hos Foucault (1988) og Dean (2006), er som udgangspunkt ikke møntet på bestemte grupper. Her må det dog anses som vigtigt at se på de mange forskellige aspekter, som subjekter og subjektiveringer indeholder i moderne samfund (Rose 1996:

144). Her er det væsentligt at påpege, at lærernes fagidentitet, som begrebsligt fremgår af undersøgelsesspørgsmålet, derfor må ses som noget mere specifikt og indkredset end Foucaults 'subjekt'. *The self* er således en bred betegnelse, og undersøgelsesobjektet bliver i den forbindelse nærmere *The Teacher-Self* (Zembylas 2003) eller *Teacher professionalism* (Sachs 2001). Jeg anskuer, qua min kritiske realistiske position, derved ikke subjektet som 'tomt' forinden styring. Jeg fremhæver, at lærernes identitet delvist er præget af styring (*managerial professionalism*) men også af lærerprofessionen selv (*democratic professionalism*) (ibid.: 149-150). Mens *managerial professionalism* forstærkes gennem styring og ledelse med fokus på begreber som effektivitet og ansvarliggørelse, som præsenteret i såvel problemfelt som i governmentality ovenfor, opstår *democratic professionalism* i stedet hos professionen selv (ibid.: 151-155).

Den tidlige professionsforskning har delt sig i to grene. Den funktionalistiske tilgang har søgt at definere professioners særlige karakteristika og deres funktioner i samfundet (fx Hall 1975, Millerson 1964, Parsons 1939). Den symbolsk interaktionisme, senere udviklet til en neo-weberiansk tilgang, har i stedet fokus på konflikt, magtkampe og forhandling – ofte i relation til andre professioner (fx Friedson 2001, Parkin 1979). Ligesom Moos (2004: 13) vil jeg påpege, at begge retninger er svære at koble direkte til undersøgelser af professioner i moderne samfund, især fordi teorierne har haft klassiske professioner såsom læger og advokater som omdrejningspunkt. Viden, videnskab og professioner har skiftet betydning og må derfor anskues i deres aktuelle, samfundsmæssige og politiske udviklingsprocesser (Hansbøl og Krejsler 2004: 22, Moos 2004: 13). Alligevel har begge grene af professionslitteraturen en række antagelser og sondringer, der kan være brugbare i analyser i dag. På samme vis som andre tidligere har gjort det, vil jeg derfor lade mig inspirere af de forskellige professionsteoretiske tilgange (Hansbøl og Krejsler 2004: 31). Jeg vil desuden supplere de klassiske antagelser med nyere litteratur om professioner, hvor argumentet netop er, at nyere samfundstendenser kræver et nyt og anderledes blik på professioner og ikke mindst deres forhold til staten (Jacobsen 2009: 20). Denne nyere professionsteoretiske udvikling er desuden i flere tilfælde sat ifm. Foucault og governmentality, hvilket gør denne vinkel særlig relevant for specialet (ibid.: 22). I nedenstående vil jeg kort skitsere relevante anskuelser og begreber i hhv. professionssociologien og litteraturen om fagprofessionelle, som kan finde anvendelse i undersøgelsen. Med inspiration i Noordegraaf (2007) og Dalsgaard (2013) vil jeg gøre det ud fra

den anskuelse, at fagprofessionelles særkende skal ses ud fra to aspekter, hhv. *det særlige arbejde* og *den særlige måde at organisere arbejdet på*.

3.2.2.1 *Det særlige arbejde*

Det særlige arbejde er karakteriseret ved krav om viden, kunnen og vilje (Dalsgaard 2013: 42). Traditionelt set har der i professionssociologiens beskrivelser af disse begreber været fokus på systematisk teori, autoritet, formel og uformel kontrol med viden og uddannelser, etisk kodeks, fælles kultur og et ønske om at gøre noget for almenvellet (Dalsgaard og Jørgensen 2010: 148, Hansbøl og Krejsler 2004: 27). Det særlige arbejde er også ofte sat i relation til faggruppers diskretion, skønsudøvelse og mulighed for at gennemtrumfe en vurdering (fx Bourdieu 1987, Friedson 2001, Grimen og Molander 2010, Lipsky 1980). Især den nyere forskning inden for professioner har sat fokus på praksiselementet, dvs. den type praksisviden, der anskaffes gennem erfaringer (Hjort 2005, 2012) eller hvad der er blevet betegnet som de *"effektive <<koblinger>> mellem abstrakt kunnskap og praksis"* (Smeby 2013: 18). Det er netop denne kobling mellem teoretisk indsigt og praktisk erfaring, eller sammenkoblingen af analytiske evner og diskretion, der er de fagprofessionelles kendetegn (Dalsgaard 2013: 41-42). Det er også denne kobling Noordegraaf (2007) beskæftiger sig med, når professionalisme karakteriseres ved, at den professionelle kan anvende abstrakt, generel og specialiseret viden til konkrete problemer, eller sagt kort *"They know what skills to use, and they are skilled in using them."* (Noordegraaf 2007: 766). Gennem de fagprofessionelles uddannelse erhverves videnskabelig viden, som benyttes i praksis, når fagprofessionelle interagerer med borgere. Praksiselementet gør de fagprofessionelle erfarne, og det kan gøre dem til eksperter på området (ibid.). Det tager på den måde tid at erhverve sig kompetencer, og det er ligeledes et af de punkter, der gør arbejdet særligt: Viden og kompetencer kan kodificeres – men kun til en hvis grad (ibid.). Særligt står nemlig også sondringen om det affektive og etiske velfærdarbejde med fælles sprog (Hjort 2012), fælles kultur (Evetts 2009: 248) og de såkaldte *schemas* der opstår, når der erfaringsudveksles (Maynard og Musheno 2012: 19).

Det særlige arbejde hos fagprofessionelle kan og skal dermed forstås bredt. Det afhænger af flere elementer og især af den enkelte faggruppes karakteristika. Særligt må det være at konstatere, at det er centralt at beskæftige sig med emner som viden, kunnen og vilje, når der tales om det særlige arbejde, en fagprofession udfører. Viden forstået som det, der tilegnes gennem uddannelse, kunnen forstået som praktiske færdigheder der gør, at den professionelle ved, hvad situationen kræver, og vilje forstået som at ville gøre en indsats for almenvellet.

Forståelsen for netop det særlige i fagprofessionelles arbejde vil blive centralt i analysen til forståelse af lærernes udtalelser og deres opfattelse af egen praksis.

3.2.2.2 Den særlige måde at organisere arbejdet på

I sin historiske kerne kan professionalisme anskues som en teknisk-rationel måde at løse problemer på i velfærdsstater (Dalsgaard 2013: 42). Til dette kræves en statslig autorisation, muligvis statslige jurisdiktioner (Abbott 1988), der kan give monopolstatus på et beskæftigelsesområde (Dalsgaard 2013: 42, Noordegraaf 2007: 767). Det behøver dog ikke være tilfældet, da processen for monopolstatus er dynamisk, hvorfor faggrupper også må kæmpe for at bibeholde status, når de først har fået den. Derfor kan denne proces også ses som en løbende kamp om fordelingen af begrænsede ressourcer, hvor der er konkurrence professionerne imellem (Dalsgaard 2013: 42, Hansbøl og Krejsler 2004: 29).

Selvom staten tildeler autorisation, er det fagprofessionelle arbejde karakteriseret ved, at professionen i høj grad selv ønsker at konstituere, definere og kontrollere det professionelle arbejde (Noordegraaf 2007: 767). At være professionel betyder således ikke blot en række formelle kompetencer, som den enkelte kan praktisere. Det betyder ligeledes, at den enkelte er en del af et professionelt fællesskab og en særlig "*code of conduct*" (ibid.).

Det anerkendes, også af de fagprofessionelle, at ledelsen har en koordinations- og kontrolbeføjelse, men i den senere tid kan der argumenteres for, at ledelsen har fået en særlig, ny betydning, hvor indtoget af NPM i offentlig sektor har sat professionernes autonomi under stærkt pres (Dalsgaard 2013: 42). Måske derfor tales der også om, at et særligt vilkår for fagprofessionelle er ambivalens og dilemmaer. For det første hos professionelle selv, der er plaget af såvel rationelle som etiske mekanismer, der kan skabe dilemmaer. Fx ønsker om mere effektiv problemløsning og professionernes definition af god service, deres etiske kriterier og deres værdier (Noordegraaf 2007: 768). For det andet de udefrakommende – især politiske – krav, der ofte er udmøntet i såvel indholdsmæssige som operationelle reformer (Dalsgaard 2013: 41). For det tredje de ledelsesmæssige og organisatoriske krav om især måling og evaluering. Sidst er der professionernes "kamp" for egen status – både ved at skabe legitimitet ift. omverdenen og ved at lukke andre professioner ude.

Dilemmaerne udspringer således hos de fagprofessionelle, i høj grad fordi deres autonome kontrol er under pres (Jørgensen og Dalsgaard 2009: 85). Her er det relevant også at tale medarbejdertyper. For mens en stor del af litteraturen omkring professioner generelt fokuserer på en specifik faggruppes ligheder, vil der med al sandsynlighed være forskellige

empiriske eksempler på, hvordan subjektiveringer jf. governmentality får ben at gå på. Caroline Howard Grøn og Hanne Foss Hansen (2014b) argumenterer for, at ansatte har forskellig motivation, forstået som forskellige intentioner og ressourcer, hvorfor styringen med fordel kan tilpasses de styrede. Medarbejdere kan således anses som medspillere eller modspillere, begge fleksible størrelser der kan ændres over tid (Grøn og Foss Hansen 2014b: 165). Der skelnes i den forbindelse mellem styring gennem tillid (præget af positive forventninger) og styring gennem kontrol (præget af negative forventninger). Hverken den ene eller anden type styring kan stå alene – en hvis form for tillid må altid gives til den offentlige ansatte, og en hvis form for dokumentation skal altid til, fx for at sikre borgerens retssikkerhed (ibid.: 167-168). Ideen med at kategorisere medarbejdere som værende det ene eller andet er, at forskellige medarbejdertyper kræver forskellige styringsværktøjer for at opnå legitimitet. På den måde skal medarbejdere opfattes som en heterogen størrelse med forskellige motivationsfaktorer (ibid.: 175).

Det står klart, hvad angår måden at organisere arbejdet på hos fagprofessionelle, at såvel stat som ledelse spiller en væsentlig rolle. Den traditionelle forståelse af professioner har generelt været, at den særlige viden og ekspertise skaber autonomi for professionelle. Den forståelse vil jeg argumentere for bør revurderes. Måske som konsekvens af moderniseringsbølgen i den offentlige sektor kan der nemlig tales om, at definitionen af viden er gået fra at være gavnlig viden om et specifikt område til at være et middel, der kan genere vækst og konkurrence (Hansbøl og Krejsler 2004: 22-23). På den måde giver særlig viden ikke a priori autonomi. Fordi økonomi, effektivitet og efficiens spiller så stor en rolle i samfundsdiskurserne, er staten – og dermed den ledelse der skal styre lokalt – blevet aktive medspillere i definitionen og kontrollen af viden, og den tidligere ”kausale” forbindelse mellem viden og autonomi har således fået i hvert fald én ekstra variabel (Dalsgaard 2013: 42, Evetts 2009: 255).

3.2.3 Frontlinjemedarbejdere og implementering

Litteraturen inden for frontlinjemedarbejderadfærd og implementering er til dels overlappende med især oversættelsesperspektivets mikroprocesser, som derfor også vil blive inddraget i det følgende. Samtidig har litteraturen inden for frontlinjemedarbejdere, herefter FLM, og implementering også lighedspunkter med professionssociologien, især hvad angår professionernes forhold til staten. Modsat professionsteorien tilbyder teori om FLM's adfærd dog et blik på selve implementeringsprocessen, og kun på den måde kan det undersøges, hvordan reformer adopteres af organisationer og individer (Andersen 2000: 127). Nævnes

må dog, at FLM reelt set er en bredere kategori, der også indeholder andre medarbejdergrupper end fagprofessionelle – fx det administrative personale i en Borgerserviceafdeling.

3.2.3.1 Handlemuligheder og afværgemekanismer

Medarbejdere er sjældent passive agenter, der blot lader sig styre, og det er således særligt relevant at spørge, hvad styringen ”gør” ved offentligt ansatte, og hvad deres adfærd bliver (Grøn og Foss Hansen 2014b: 162). Michael Lipsky (1980), som var en af de første til at beskæftige sig med FLM’s adfærd, betegner FLM som værende indflydelsesrige i særligt to aspekter, hhv. deres store mulighed for skønsudøvelse og deres relative autonomi fra den organisatoriske autoritet (Lipsky 1980: 13). Denne anskuelse ligger i fin forlængelse af oversættelsesperspektivets fokus på mikroprocesser, hvor Andersen (2000) argumenterer for, at der netop skal ses på menneskets forskellige handlemuligheder og adfærd (Andersen 2000: 124-126).

Lipsky kredser i sit værk om, hvordan FLM oplever et krydspres mellem statens krav om administrativt arbejde og målbarhed på den ene side og professionernes faglighed på den anden side (Lipsky 1980). Her introducerer Lipsky de såkaldte afværgemekanismer – en begreb som rummer FLM’s håndtering af det krydspres og den ressourceklemme, de er underlagt (Winther og Nielsen 2008: 116).

Der kan kategoriseres i alt fire grupper afværgemekanismer, som skal søge at rumme en række ensartede adfærdsmønstre hos FLM, og som kan inddeles ud fra deres umiddelbare effekt på FLM’s arbejdsmæssige hverdag: 1) Begrænsning af efterspørgsel, 2) Rationering af service/aktivitet, 3) Automatisering af service/aktivitet og 4) Kontrol over klienten/brugeren (Lipsky 1980, Winther og Nielsen 2008). Før mekanismerne kan bringes i anvendelse i nærværende undersøgelse kræves en operationalisering til den konkrete undersøgelse af lærerne, hvor alle afværgemekanismer naturligt ikke har sin relevans for lærerprofessionen, og hvor gruppen *Kontrol over klienten/brugeren* ikke er medtaget.⁵ Tabel 2 operationaliserer afværgemekanismerne med eksempler fra lærerprofessionen:

⁵ Den fjerde kategori er velegnet til andre fagprofessionelle, som kan isolere sig fra borgeren og holde distance eller ved at være borgeren overlegen i sprogbrug og information. Kategorien er afskrevet efter afholdelse af interviews og udarbejdelse af analyse, da den ikke har vist sig relevant. Kategorien har ikke blik for, at brugerne er børn, og at forældrene ikke nødvendigvis er ’svage borgere’. Kategorien tilbyder derfor ikke noget yderligere end kategori 2.

Tabel 2: Afværgemekanismer med eksempler fra lærerprofessionen

Umiddelbar effekt	Mekanismer og eksempler
1. Begrænsning af efterspørgsel	I denne gruppe må en mulig konsekvens hos lærerne være begrænsning af information om det eller de fag, der undervises i, metoderne og den konkrete tilgang. Desuden kan adgangen til lærerne , fx for ledelse eller forældrene blive et emne af relevans, især set i betragtning af lærernes ændrede arbejdstid.
2. Rationering af service/aktivitet	I denne gruppe er der først arbejdsopgavernes prioritering . Her tales om de programmerede aktiviteter, de presserende opgaver eller de opgaver, der stiller FLM bedre, enten via skumning af egen fløde, produktivitet og målbarhed eller effektivitet (Winther og Nielsen 2008: 118-119). Væsentligt er også her fokusering på bestemte opgaver til fordel for andre . Endnu et relevant element er det, der betegnes som modificering af politik- og programmål (Lipsky 1980: 44). For læreren kan det være, at denne mener " <i>det er vigtigere at holde orden i klassen, end at børnene lærer så meget som muligt</i> " (Winther og Nielsen 2008: 119). Sondringerne lægger sig dermed meget op ad fokus på evne og vilje (Nielsen 2011: 251). I gruppen nævnes også, at ansatte kan risikere at udvikle en mere kynisk opfattelse af brugerne (Winther og Nielsen 2008: 120), fx hvis en lærer via uddannelse har lært at se på eleven som <i>et helt menneske</i> , men i stedet fokuserer på eleven som <i>et produkt til videre uddannelse</i> .
3. Automatisering af service/aktivitet	I denne kategori er der især fokus på afværgemekanismer, der på den ene eller anden måde automatiserer arbejdsopgaver eller kategoriserer borgeren. Denne anskuelse er i overensstemmelse med governmentalitets fokus på især objektiverende styring, hvor der kan "puttes i kasser" og tages beslutninger ud fra en bredere kategorisering. Det kan resultere i standardløsninger, rutinisering og tommelfingerregler i en opgavevaretagelse, der er karakteriseret ved enkeltindivider og kompleks opgaveløsning. Det kan i lærernes tilfælde fx være, hvis forberedelse til undervisning bliver præget af rutine, hvor der ikke er rum til særlig hensyntagen til bestemte elevgrupper.

3.2.3.2 At cope positivt

Det er ofte afværgemekanismerne, som Lipsky efterfølgende er citeret for. Langt mindre er der blevet skrevet om de afsluttende og måske mere positive sondringer, som er samlet i frasen "*Keeping New Professionals New*" (Lipsky 1980: 204ff). Omdrejningspunktet er især, hvordan FLM kan agere i en verden, hvor der ikke er tid eller ressourcer til især de socialfaglige elementer (ibid.: 205). Her peger Lipsky på incitament og belønninger som løsningen – dog ikke forstået som belønning for mængden af arbejde men nærmere ift. "bløde" og mere kvalitative værdier som graden af ansvar og kvaliteten af interaktion med kollegaer, borgere og ledelse (ibid.: 206). Det handler i Lipskys optik om anerkendelse for godt arbejde og om muligheden for udvikling (ibid.: 207).

Det er også lidt denne sontring, Vibeke Lehmann Nielsen (2006, 2011, Winther og Nielsen 2008) går videre med. Nielsen kritiserer i princippet Lipskys teori for primært at fokusere på det (negative) krydspres, FLM oplever, når der er uoverensstemmelser mellem FLM's ønsker og knappe ressourcer, og hvordan dette krydspres tackles gennem afværgemekanismer for at undgå frustration (Nielsen 2006: 862, Nielsen 2011: 339). Selvom Nielsen anerkender Lipskys mere "løsningsorienterede" sontringer om, hvordan nye professioner holdes nye (Nielsen 2006: 864), kritiserer hun alligevel Lipskys teori om FLM for kun at kunne overleve i en kontekst, hvor brugerne er svage, og hvor FLM ønsker en mere overkommelig arbejdsbyrde. Der plæderes for, at FLM også benytter afværgemekanismer i tilfælde, hvor brugere er stærke, samt at der kan være andre interesser på spil en blot en overkommelig arbejdsbyrde – fx mulighed for spændende opgaver på arbejdspladsen (ibid.: 865-866). Nielsen påpeger, at der med fordel foruden Lipskys afværgemekanismer kan ses på, hvordan FLM's adfærd mere generelt kan være positivt motiveret for at skabe større arbejdsglæde (Nielsen 2006). Nielsen argumenterer for, at det kan være muligt for FLM både at 'cope' negativt og positivt, dvs. negativt for at undgå frustration og positivt for at skabe større arbejdsglæde.

Samlet set giver Lipskys og Niensens sontringer om negative og positive afværgemekanismer et godt afsæt til at diskutere, hvordan lærerne perciperer styringen af praksis. Inddragelsen af adfærdsmekanismer skal ikke ses som redskab til at definere enhver situation i analysen som en særlig mekanisme hos lærerne – nærmere forventer jeg at kunne relatere en række udsagn til de mere overordnede sontringer hos Lipsky og Nielsen.

3.2.4 Opsamlende om teorisynthesen: Indkredsning af begrebet fagidentitet

Teorisynthesen skal fungere som et redskab i besvarelsen af anden del af problemformuleringen. Først introducerede jeg oversættelsesperspektivet, som skal finde sin relevans i overgangen fra den politiske styring til den lokale implementering. Oversættelsesperspektivet kan bidrage med sontringer om, hvordan forskellige indsatser, der bestemmes fra centralt hold, bliver adopteret og prioriteret på lokalt plan. Dernæst præsenterede jeg professionssociologien og en række nyere litteratur om fagprofessionelle, som skal bidrage til forståelsen af lærerne, deres særlige arbejde og måden arbejdet er organiseret på. I dette teoretiske perspektiv har jeg fremlagt en række gængse opfattelser af, at det særlige ved det fagprofessionelle arbejde er placeringen mellem teoretisk og erfaringsbaseret viden. Jeg har desuden stillet spørgsmålstejn ved ideen om, at særlig viden a priori giver en profession autonomi, hvor jeg har plæderet for, at staten og ledelsen er væsentlige medspillere i denne definition. Slutteligt

har jeg inddraget bidrag fra implementerings- og frontlinjemedarbejderforskning, hvor de operationaliserede afværgemekanismer skal danne grobund for diskussioner i analysen.

Med udgangspunkt i de samlede sondringer i teorisyntesen kan opstilles i alt fire begreber, der samlet set kan definere og indkredse begrebet *fagidentitet* og dermed være med til at strukturere anden del af analysen.⁶ For det første *dispositionsmuligheder*. Her drejer det sig om den fagprofessionelles diskretion – dvs. det at have mulighed for at træffe valg og udøve skøn ud fra den fagprofessionelles viden. Det kan fx være lærerens ret til at vælge én metode frem for en anden i undervisningen. Det næste begreb *interaktionsmuligheder* rummer særligt den fagprofessionelles mulighed for samspil med kolleger, ledelse og elever. Det kan fx være lærernes inddragelse – eller mangel på samme – i oversættelsen af de politisk bestemte tiltag. Det kan også være lærerens mulighed for faglig sparring med kollegaer. Som det tredje står *udviklingsmuligheder*. Det være sig således både lærernes mulighed for efter- og videreuddannelse, men i særdeleshed også deres *lyst* og *vilje* til at udvikle og forandre skolen. Et eksempel kan være lærerens mulighed for iværksættelse af nye projekter lokalt. Slutteligt står *fælles begreber, metode og etik*. Her menes således ikke den konkrete undervisningsmetode, men fælles ideer om "*hvad der er godt*" og en kollektiv forståelsesramme af fx den samlede opgaveløsning (Jørgensen og Dalsgaard 2009: 86).

⁶ Begreberne er valgt med inspiration i Jørgensen og Dalsgaards (2009) definition af netop fagidentitet.

Kapitel 4: Metode

I nærværende kapitel vil der blive redegjort for valg af forskningsdesign og dets implikationer for undersøgelsen. Herefter vil der blive argumenteret for valg af empiri, hhv. dokumenter og interviews. Slutteligt vil analysens konkrete metodiske fremgangsmåde blive præsenteret, herunder analytisk behandling af empirien og opbygning af analysen.

4.1 Casedesign

Nærværende undersøgelse antager karakter af et casedesign, hvor ønsket er at forstå komplekse sociale fænomener (Yin 2009: 4). At undersøgelsen er et casedesign skal vise sig gennem til- og fravalg i hele undersøgelsen. Vigtigt er det således, at undersøgelsen ikke blot af navn er et casestudie, men at selve designet er i tråd med casedesignets grundlæggende betingelser for anvendelse, nemlig *"If you need to know how and why"* (ibid.: 10). *Hvordan og hvorfor* er centrale elementer i min undersøgelse; hvordan søges lærernes praksis styret, med hvilke bevæggrunde, og hvilke konsekvenser har det for en række læreres fagidentitet. Den dybdegående analyse af et afgrænset felt bliver således casedesignets force (Antoft og Salomonsen 2007: 39). Casedesignet står stærkt i undersøgelsen af igangværende begivenheder, hvor det undersøgte fænomen og kontekst ikke kan adskilles (Yin 2009: 18). Denne betragtning er velegnet, idet lærerne således ikke kan adskilles fra den kontekst, de fungerer i, herunder især samfundets generelle udviklingstendenser, fx NPM, og ikke mindst den politiske kontekst, herunder folkeskolereform og lov om arbejdstid. Casedesignet er ydermere karakteriseret ved mange variable, multiple kilder til dokumentation og ved en teoretisk position, der kan guide såvel dataindsamling som analyse (ibid.). Også denne sondring stemmer overens med denne undersøgelse, hvis teoretiske position har været guidende til forskellige datakilder, hhv. dokumenter fra både nationalt og lokalt plan samt interviews.

Undersøgelsen er et single case design og kan desuden betegnes som *embedded* (Yin 2009: 46). Det skyldes, at jeg har flere enheder, flere lærere, der er enhed for analyse. Lærerne fungerer således som subenheder i den samlede case. Det betyder, at lærerne i de pågældende interviews skal besvare spørgsmål om sig selv på vegne af sig selv, så jeg derefter kan sætte det i en teoretisk forståelse med fokus på *fagidentitet*. Brovst Skole er dog fællesnævneren for de udvalgte lærere og udgør derfor rammen om deres erfaringshorisont.

4.1.1 Eksemplets magt

Problemformuleringen kan i princippet lægge op til en undersøgelse af enhver skole i Danmark. Ydermere vil det første spørgsmål i problemformuleringen kunne danne ramme om undersøgelser af fagidentitet på skoler landet over. Valget af Brovst Skole skyldes derfor i høj grad pragmatiske overvejelser. Skolen er ikke udvalgt på baggrund af sandsynlighedsudvælgelse, da det ikke er den bedste udvælgelsesmetode til at få bedst muligt udbytte af undersøgelsen ift. den valgte teoretiske tilgang (Flyvbjerg 2006: 230). Det betyder også, at casens type (jf. fx Yins fem case-typer, Yin 2009: 47-48) ikke på forhånd kan defineres, men i stedet må forventes at blive en del af resultatet. Information om Brovst Skole er vedlagt i Bilag 2.

Specialet er optaget af det konkrete og situationsafhængige frem for det mere universelle og søger således ikke at definere Brovst Skole som repræsentativ på nogen måde. *Eksemplets magt* har sin relevans, fordi det kan være med til at danne ny empirisk viden (Antoft og Salomonsen 2007: 39, Flyvbjerg 2009: 90-94). Selvom casen ikke er repræsentativ, bør tilgangen ikke betyde, at der ikke kan siges noget om lignende cases også. Jeg erkender, at danske folkeskoler har implementeret folkeskolereformen forskelligt, og at lærernes daglige praksis derfor er forskellig fra skole til skole. Der er dog en række fællestræk, idet flere nye tiltag *skal* implementeres, herunder fx længere skoledag for elever og en vis tilstedeværelsespligt for lærerne. Casestudiets relevans bør derfor ikke vurderes ud fra dets mulighed for statistisk generalisering, men i stedet ud fra dets evne til analytisk generalisering, der er kendetegnet ved at generere slutninger ved at koble enkelttilfælde til den valgte teori (Antoft og Salomonsen 2007: 49, de Vaus 2009: 240, Yin 2009: 43). Dermed bliver det centralt "*at udvikle analytiske konstruktioner, der kan være medvirkende til at fastlægge, hvilket fænomen casen er*" (Antoft og Salomonsen 2007: 50).

Studiet kan betegnes som teorifortolkende, hvor den teoretiske tilgang, governmentality sammensat med teorisyntesen, anvendes til at forstå og fortolke den udvalgte case (ibid.: 34). Indsigterne, jeg kommer frem til, søges således vundet gennem en pendulbevægelse mellem det empiriske og det teoretiske, hvad der i dette tilfælde kan betegnes som *retroduktion* (Damermark et al. 1997: 151). Hermed forstås en tankeoperation, gennem hvilken vi kan komme fra *noget* til *noget andet* (ibid.: 152). Her spiller såkaldt *transfaktisk argumentation* en stor rolle, defineret som de strukturelle vilkår, der muliggør undersøgelsen af det valgte fænomen (Andersen 2007: 115). I relation til den kritiske realistiske position, undersøgelsen abonnerer

på, handler det om, hvordan man når frem til at definere de *generative mekanismer*, som beskrevet under problemformuleringen.

4.2 Udvalgelse af empiri

4.2.1 Dokumenter

Dokumenterne, der skal danne baggrund for den første analysedel kan i princippet komme fra et bredt felt af interessenter omkring folkeskolen, fordi flere interessenter forsøger at styre (Light 1995, Dalsgaard og Jørgensen 2010: 160). Det kan dog være særlig svært at opretholde et skel mellem styrende og styrede, hvis flere forskellige positioner medtages (Dean 2006: 68). Af den grund – og fordi jeg samtidig ønsker et blik på konsekvenser af *konkret* styring frem for et fokus på forskellige iagttagelser – har jeg valgt at inddrage en række officielle, politiske dokumenter. Dokumenterne skal være med til at definere de rammer, der er om folkeskolen og lærernes praksis i dag.

Jeg har udvalgt dokumenter, der beskriver visioner, mål, strategier og tiltag, og som har relevans for lærerens virke i år 2015. Det betyder samtidigt, at andre politiske dokumenter er fravalgt, fx udtalelser fra partier eller dokumenter fra Folketingstidende, da disse nærmere vil kunne sige noget om forudgående intentioner frem for konkret styring. De udvalgte dokumenter er valgt på baggrund af et overblik over publikationer fra hhv. Statsministeriet, Undervisningsministeriet og Beskæftigelsesministeriet, da det er erfaret, at det er inden for disse tre ministerier, folkeskolen og lærerne som politiske emner bliver behandlet. Dokumenterne er blevet udvalgt, hvis de konkret beskæftiger sig med folkeskolen eller lærerne. Foruden ministerielle dokumenter er der valgt en arbejdstidsaftale fra 2008, som kan være med til at sammenligne det lovgrundlag, der blev vedtaget for lærernes arbejdstid i 2013. De udvalgte dokumenter kan ses i nedenstående tabel:

Tabel 3: Udvalgte dokumenter fra nationalt plan

Dokument	Afsender	Udgivelse
Nye Mål – regeringsgrundlag (Regeringen 2005a)	Regeringen	Februar 2005
Verdens bedste folkeskole – vision og strategi (Regeringen 2005b)	Regeringen	August 2005
Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen 2008 (KL og LC 2008)	Kommunernes Landsforening og Lærernes Centralorganisation	August 2008
Danmark 2020. Viden > vækst > velstand > velfærd (Regeringen 2010)	Regeringen	Februar 2010
Velkommen til Ny Nordisk Skole (2. udgave) (UVM 2012)	Undervisningsministeriet	Oktober 2012

Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen (Regeringen 2012)	Regeringen	December 2012
Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (Regeringen 2013)	Regeringen	Juni 2013
Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område (LOV nr. 409) (BM 2013b)	Beskæftigelsesministeriet	April 2013

Dertil har jeg udvalgt en række dokumenter, der relaterer sig til den lokale skole. Som proklameret i teorien er det således ikke blot de overordnede politiske tiltag og den overordnede politiske styring, der er relevant for et casesdesign som dette. De lokale dokumenter er centrale for Brovst Skoles implementering af folkeskolereformens hovedpunkter, og disse vil blive inddraget løbende i anden analysedel, der vil fremanalysere den mere overordnede styringskonsekvenser for en række lærere på Brovst Skole. De udvalgte dokumenter fremgår af nedenstående tabel:

Tabel 4: Udvalgte dokumenter fra lokalt plan

Dokumenter	Afsender	Udgivelse
Skolepolitik Jammerbugt Kommune (3. Udgave) (JK 2013a)	Jammerbugt Kommune	2013
Mål og retning for folkeskolen i Jammerbugt Kommune efter folkeskolereformen (JK 2013b)	Jammerbugt Kommune	2013
Skoleudviklingsplan 2014/2015 (BS 2013)	Brovst Skole	2013
Skoleudviklingsplan 2015/2016 (BS 2014)	Brovst Skole	2014
Planlægningsgrundlag for skolernes planlægning af lærernes og børnehaveklasseledernes tjenestetid (JK 2015)	Jammerbugt Kommune	2015

4.2.2 Interviews

Ved at foretage interviews bliver det muligt at "afprøve" de resultater, der fremkommer via dokumenter, på virkeligheden. Dermed ikke sagt at jeg via interviews kan be- eller afkræfte, om givne problematiseringer også findes i virkeligheden. I stedet kan interviews bidrage med unik viden, der ikke kan fremanalyses i dokumenter (Elklit og Jensen 2012: 133, Triantafillou 2012: 42), fordi der skabes et indblik i informanternes oplevelser og livsverden (Kvale og Brinkmann 2009: 17). På den måde kan det udledes, hvordan lærere tænker, perciperer og agerer, når praksis styres.

Der er afholdt interview med skoleleder og i alt syv lærere. Information om udvælgelse af interviewpersoner kan findes i Bilag 2. Alle interviews er blevet afholdt som semi-

strukturerede interviews med udgangspunkt i de problematiseringer, der er fremanalyseret sat i relation til teorisynthesen. Problematiseringerne har på den måde dannet ramme for temaer og forskningsspørgsmål til videre undersøgelse. Væsentligt for alle interviews har været ikke blot at få kendskab til informanternes holdninger, men især også deres konkrete erfaringer og vurderinger, som må være baggrund for de holdninger, informanterne besidder (Harrits et al. 2012: 153-156).

Det semi-strukturerede interview giver plads til opmærksomhed på uforudsete temaer (ibid.: 150). Derfor har interviewene forløbet flydende, og interviewguidens formål har været at sikre, at alle relevante emner er blevet behandlet. Rent praktisk er der forskel på interview med skoleleder og interviews med lærere. Interviewet med skolelederen har været forberedende, hvor jeg har stillet dybdegående, opklarende spørgsmål til skolen, lærerne og skolens udviklingsplaner. Hos lærerne har strukturen af interviewene været ensartet, dog med variation i spørgsmål afhængig af det klassetrin og de fag, læreren underviser i, og ikke mindst de temaer, der igennem interviewet har vist sig relevante ift. teorien.

Specialets interviewdata placerer sig mellem to idealtyper, indsamling af viden og konstruktion af viden (Kvale og Brinkmann 2009: 66). Som interviewer er jeg bevidst om min rolle som medproducent af viden, og jeg anerkender qua min kritiske realistiske position, at jeg ikke kan tømme interviewpersoner for "sand viden". Ej heller kan min dataindsamling ses som en social konstruktion. Undersøgelsens interviewdata skal derfor ses som informanternes egen fortolkning og opfattelse af virkeligheden. På den måde arbejder jeg inden for den metodiske kollektivism, som lægger vægt på, at individet er formet af de sociale- og samfundsmæssige rammer, det indgår i (Fuglsang og Olsen 2009: 21), modsat den metodiske individualisme, hvor aktørerne opfattes som egennyttmaksimerende individer (ibid.: 22). Det betyder også, at det især er her, den retroduktive tilgang kommer til udtryk qua vekslingen mellem teori og empiri, så udtalelserne kan kobles til en bredere forståelse af fagidentitet. Transskribering af alle interviews er vedlagt som bilag på USB (Bilag 9-16).

4.3 Analysestrategi med governmentality som teoretisk afsæt

I Foucault-inspirerede analyser arbejdes der kun sjældent med faste retningslinjer for undersøgelsesdesign, idet faste metodologiske retningslinjer kan stå i vejen for det kritiske potenti-ale, governmentality tilbyder undersøgelser (Triantafillou 2012: 24-25). Her er jeg til dels enig, til dels uenig. Naturligt skal designet ikke alene diktere undersøgelsens konkrete frem-

gangsmåde og på forhånd konkludere på baggrund af kategoriseringen *casedesign*, hvorvidt undersøgelsen kan kvalitetsstemples.⁷ Designet skal i min optik fungere som ramme, således opbygningen af undersøgelsen forekommer logisk. Om det derfor kaldes en analysestrategi (Esmark et al. 2005: 11) eller en konkret fremgangsmåde i *casedesignet* er for mig underordnet. Centralt må det være, at det ekspliciteres, hvordan undersøgelsen udarbejdes, så reliabilitet kan sikres, og at undersøgelsen i sidste instans ender med at svare på det, den har spurgt om, jf. den interne validitet (de Vaus 2009: 28-29, Yin 2009: 42-45).

4.3.1 Problematiseringer og subjektiveringer

I den første analysedel vil dokumenterne blive læst ud fra en klassisk kvalitativ indholdsanalyse, som er karakteriseret ved at ville strukturere og forklare en given tekst ud fra dens centrale budskaber (Duedahl og Jacobsen 2010: 79-82). De centrale budskaber skal defineres ud fra det enkelte problem og det anlagte teoretiske perspektiv. Jeg opstiller ikke på forhånd givne kategorier i analysen, men lader empirien "tale" gennem teorien. Det betyder, at jeg i læsningen af dokumenterne har fokus på *governmentalities problematiseringer* og *subjektiveringer* samt begrebsparrene magtteknologi/styringsteknologi og handlingsteknologi/præstationsteknologi. Jeg går således ikke kronologisk frem, hvor hvert dokument særskilt analyseres, men samler dokumenternes centrale budskaber og fremlægger dem samlet under overordnede problematiseringer.

Den første analysedel vil tage udgangspunkt i Deans fire dimensioner, som opstillet i *Kapitel 3: Teori*. Det drejer sig således om at fremanalysere de gældende problematiseringer, som kommer til udtryk i officielle dokumenter, og de dertilhørende italesættelser af subjekter. Det drejer sig om *hvad* der styres, *hvorfor* der styres, *hvordan* der styres, og *hvem* styringen skaber (Dean 1998: 91). Ved udgangen af første analysedel forventer jeg at kunne konkretisere, hvilke problematiseringer og hvilke subjektiveringer der har gjort sig gældende fra centralt hold, således disse kan danne rammen om de spørgsmål, der skal stilles til lærerne.

4.3.2 Konsekvenser for fagidentitet

Første analysedel skal derfor danne rammen om den næste og bærende del af analysen. De fremanalyserede problematiseringer og forsøg på subjektiveringer skal være udgangspunktet for inddragelsen af casen Brovst Skole. Dette gøres ud fra de i teorien fremlagte sondringer

⁷ Kvalitetsstempel forstået som hhv. konstruktionsvaliditet, intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet (Yin 2009)

om implementeringens vigtighed. Analysen vil, som præsenteret i teorien, blive inddelt i fire hovedområder, som til sammen konstituerer begrebet *fagidentitet*, hhv. dispositionsmuligheder, interaktionsmuligheder, udviklingsmuligheder og fælles begreber, metoder og etik. Herunder vil jeg præsentere de konkrete elementer, der har vist sig vigtige gennem såvel første analysedel, men også gennem interview med skoleleder og lærere på Brovst Skole. Jeg kan ikke uden videre danne sammenhænge mellem den overordnede nationale linje og de konsekvenser, som Brovst Skoles lærere oplever efter folkeskolereformens implementering, hvorfor jeg under hvert delelement – fx organiseringen af lærernes arbejdstid – vil starte ud med en kort fortolkning af, hvordan politikken er oversat i Jammerbugt Kommune og på Brovst Skole. Ud fra opsamlingen på første analysedel og den mere lokale viden om Brovst Skole kan jeg således undersøge, hvilke konsekvenser problematiseringerne og forståelserne af lærervirket har for en række lærere på Brovst Skole og dermed knytte forståelserne op på begrebet fagidentitet.

Hvad angår de forskellige interviews, vil disse, ligesom dokumenterne, blive læst ud fra et fokus på meningsindhold. Kvale og Brinkmann kalder denne tilgang meningskondensering og beskriver den som velegnet til at overskueliggøre datamængden og skabe overblik (Kvale og Brinkmann 2009: 227-229). Centralt for meningskondenseringen står det, at der igennem denne ikke forsøges tolket på det usagte, som i fx meningsfortolkningen (ibid.: 230). Med meningskondensering er det tilladt at give interviewpersonernes udtalelser kortere eller mere præcise formuleringer, så det centrale budskab udledes. Det betyder, at jeg har foretaget grundig transskribering, men også at jeg i meget begrænset omfang har korrigeret for meningsforstyrrende elementer og fx udeladt påbegyndte sætninger, der ikke færdiggøres. Det betyder også, at citaterne, som de kommer til at fremgå i analysen *kan* have en anden ordstilling end de på bilag vedlagte transskriberinger for at undgå forstyrrelser i teksten. En væsentlig pointe for denne analysedel er desuden, at den vil præsentere såvel lærernes fælles opfattelser, men også de enkeltstående fortolkninger. Af hensyn til læsevenligheden underbygges enhver påstand ikke med citater fra alle lærere, selvom udtalelserne er i overensstemmelse. Hvis der er bred enighed, vil det beskrives men ikke eksemplificeret med utallige citater. Hvis jeg derimod anvender en tolkning, der er særegen, vil det fremgå, således jeg også jf. min teori kan anskue lærere som heterogene størrelser.

Kapitel 5: Folkeskolens udviklingstendenser

Dette kapitel har til formål kort at skitsere de centrale udviklingstendenser, der har gjort sig gældende i folkeskolen siden 1950'erne. Dette gøres ved at opstille en tabel, som ses på næste side. Tabellen er udarbejdet med afsæt i det skriftlige produkt i Bilag 1, som inddrager reformtekst, lovgrundlag og især fire større undersøgelser eller sammenfatninger, som har beskæftiget sig med folkeskolen i et udviklingsperspektiv (Andersen 2000, Hermann 2007, Krejsler et al. 2004, Thejsen 2014).

Jeg deler opfattelsen af tankegangen i specielt den historiske institutionalisme, hvor stiafhængighed står centralt (Pierson 2000). Særligt står det her, at historien ikke blot er det, der var før, men at historien sætter spor og lever videre i nutiden. Denne antagelse stemmer også overens med governmentality-perspektivet, for som allerede proklameret søger en stor del af forskningen inden for dette felt at beskrive nutiden ud fra de historiske tendenser. Denne inddragelse af historien betyder dog ikke, at undersøgelsen kan betegnes som en genealogi, som jeg tidligere har afgrænset mig fra. Det historiske oprids er nemlig ikke genstand for analyse, men er i stedet et redskab til at forstå de udviklingstendenser, folkeskolen og lærerne har gennemgået.

Tabellen på næste side er opdelt ud fra årtier. At der springes to årtier mellem tabellens kolonner skyldes, at der har forelagt en væsentlig ændring af folkeskolereformen i hhv. 50'erne, 70'erne, 90'erne og 2000'erne. Ligeledes tilbyder en opstilling på denne måde en større mulighed for at tydeliggøre afstanden mellem perioderne (Hermann 2007: 20). Ydermere skal der ikke lægges større mening i, at der er tyve års spring mellem de første perioder, og kun ti år mellem den næstsidste og den sidste, da det udelukkende skyldes en ny folkeskolereform fra 2006, som lagde op til en række brud i de pædagogisk-politiske tendenser, der var indført i 1990'erne (ibid.).

For uddybning af tabellen på næste side henvises til det skriftlige produkt i Bilag 1.

Tabel 5: Udviklingstendenser og lærerprofessionen over tid

	Folkeskolens formål	Målsætning	Lærerens rolle	Teknikker og metoder	Lærerprofessionen
1950'erne	Almindennende Styrkelse af elevers karakter og at <i>give</i> elever nyttige kundskaber.	Lykkelige mennesker	Læreren som facilitator Fokus: Omsorg og udvikling	Differentiering ud fra evner, behov og interesser	<p><i>Relevante pointer om lærerprofessionen og professionalisering gennem perioden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Lærerprofessionen er den fagprofessionelle gruppe med den længste historie Lærerprofessionen kan rent historisk betegnes som en enhedsprofession - en kamp der især har været drevet af DLF Lærerne har fra år 1930 til 1996, hvor der indførtes linjefag, haft et uafklaret forhold til enhedslæreren på den ene side og specialisering på den anden side. Lærerne har "kæmpet" mod andre professioner i mange årtier – fx gymnasielærere og pædagoger Læreruddannelsen blev akademiseret med bekendtgørelsen fra 2007 – udviklingen fulgte i stor grad formålsparagraffen i folkeskolen og lagde i høj grad vægt på faglighed Diskussionen om lærernes arbejdstid fyldte allerede meget i 1970'erne DLF søsatte i 2002 et professionsideal som udtryk for grundlæggende fælles holdninger til det at være lærer
1970'erne	Demokratiserende Styrkelse af elevers mulighed for at <i>tilegne</i> sig viden og kundskaber. Folkeskolen som ramme for dannelse af det hele menneske.	Demokratiske medborgere	Læreren som koordinerende led Fokus: Dialogisk omsorg og fællesskabsøvelser	Differentiering med fokus på hhv. faglige vanskeligheder og personlige problemer Gruppearbejde	
1990'erne	Individualiserende Styrkelse af elevers personlige udvikling. Påbegyndelse af en managementtankegang.	Personlig udvikling	Læreren som coach Fokus: Læring og distanceret intimitet	Undervisningsdifferentiering som det bærende princip Logbog som evaluerings- og selvevalueringsredskab	
2000'erne	Konkurrerende Styrkelse af færdigheder og kundskaber, der nu står som privilegerede midler i udviklingen af eleven. Forberedelse til videre uddannelse.	Kundskab og præstationer	Læreren som underviser Fokus: Indlæring	Evalueringsteknikker og test Elevplaner Nationale mål	

Kapitel 6: Problematiseringer i folkeskolen

Denne del af analysen skal søge at definere de problematiseringer og subjektiveringer, der gør sig gældende i politiske dokumenter. Det drejer sig om, hvordan problematiseringer og subjektiveringer søger at skabe skolen og folkeskolelærerne på en bestemt måde. Centralt skal blive, hvordan styringsteknikker jf. governmentalitets begrebspar er med til forsøge at danne og forme skolens og lærernes praksis. Formålet er ikke at definere hver enkel styringsteknik som den ene eller anden teknologi, men at sætte problematiseringer ind i en bredere kontekst, der både fokuserer på selvstyring, styring af selvstyring, øget handlingskapacitet og regulering af handlingskapacitet. Formålet er derfor både at definere, hvad der reguleres, hvad der gives af muligheder, hvilke handlemuligheder der opstilles, og hvordan disse handlemuligheder på samme tid begrænser lærernes praksis.

6.1 Danmark skal have den (fagligt) bedste folkeskole

Et væsentligt startpunkt for analysen er den overordnede idé om, at Danmark bør have verdens bedste folkeskole. Italesættelserne herom har baggrund i forskellige vidensformer. Nogle steder underbygges argumentet af økonomi (Regeringen 2005a: 15) eller i et forbedringspotentiale ift. tidligere generationer (Regeringen 2012: 7), mens argumentet i videst omfang begrundes med baggrund i faglighed, som det vil fremgå af nedenstående.

6.1.1 Fagligheden skal i centrum

Særligt er det nemlig, at *den bedste folkeskole* gennem hele perioden defineres ud fra et fokus på faglighed, hvilket bl.a. ses i følgende citater:

"Undervisningen skal fremme unges kreativitet og selvstændighed, med fagligheden som omdrejningspunktet" (Regeringen 2005b: 1)

"Vi sætter det mål, at eleverne i folkeskolen bliver blandt verdens bedste til læsning, matematik og naturfag" (Regeringen 2010: 5)

Klart står det, at det er fagligheden, der måles på, når det ønskes at definere *verdens bedste folkeskole*. De faglige aspekter prioriteres på den måde højere end de socialfaglige aspekter, som tidligere i undersøgelsen er blevet betegnet *dannelse* (se fx Tabel 5). Centralt er det her at påpege, at italesættelsen af verdens bedste *faglige* skole bygger på særlige vidensformer. Der argumenteres nemlig for, at det er internationale standarder og benchmarks, der skal afgøre, om danske elever besidder et tilstrækkeligt fagligt niveau (Regeringen 2010: 20, Regeringen 2013: 1). Den viden, der trækkes på, jf. især governmentalitets spørgsmål om, hvordan et gi-

vent fænomen iagttages, beror på især én undersøgelse, der sammenligner lande på tværs, og hvor danske elever placeres gennemsnitligt, nemlig OECD's PISA-undersøgelse. Denne undersøgelse kan som vidensform i høj grad betragtes som en magtteknologi, der er rettet mod det udefrakommende og objektiverende (Grek 2009). Dermed ikke sagt, at PISA ikke leverer gode input til debatten om folkeskolen, men ligeså positivt undersøgelsen benyttes af nogen, i lige så høj grad kritiseres brugen af undersøgelsen af andre – her både folkeskolelærerne, forskningen og af Undervisningsministeriet selv (DLF 2013b, Hopmann og Brinek 2007, UVM 2013).

6.1.2 Der skal fokus på resultater, målstyring, evaluering og evidens

Foruden OECD's PISA-undersøgelse tillægges magtteknologier som målstyring og evaluering stor vægt i de politiske publikationer. Folkeskolen ønskes dermed inden for også nationale rammer mål og vejet ift. fagligheden – her især via yderligere evaluering, nationale standarder, måltal og tests (Regeringen 2005a: 17, Regeringen 2005b: 13, Regeringen 2012: 48). Desuden er der en forståelse af, at der kommunalt og lokalt på de enkelte skoler ikke er blevet anvendt de målstyrings- og evalueringsredskaber, der ønskes, hvilket bl.a. ses i følgende uddrag:

"Undersøgelser viser, at der trods lovkrav om evaluering i folkeskolen mangler en stærk evalueringsskultur" (Regeringen 2005a: 17)

På den måde argumenteres der for, at kommuner og skoler ikke har påtaget sig den rolle, som det fra politisk hold er ønsket. I den forbindelse må det også påpeges, at evidens og åbenhed tillægges stor betydning. Det være sig fx når, regeringen sætter krav om, at det er den nyeste viden, der skal danne grundlag for lærernes praksis (Regeringen 2013: 10). Konkret viser det sig dog, at denne viden er en *bestemt* viden – nemlig den viden, regeringen selv fremhæver. Lærernes praksis, og det der ofte er betegnet som lærernes metodefrihed, skal nemlig lægges åbent frem og i højere grad styres ved fx at give lærerne lettere adgang til viden, som ministeriet med ansvar for undervisning lægger frem (Regeringen 2013: 20). I den forbindelse bliver ministeriets undervisningsportal (emu.dk) udbygget, så den *"giver et overblik over viden, metoder og redskaber, der er baseret på den bedst tilgængelige viden"* (Regeringen 2013: 22). Ligeledes bliver de Fælles Mål,⁸ også formuleret af ministeriet, udbygget og præciseres, så *"de*

⁸ Fælles Mål: I 2009 udkom Fælles Mål, der fastlagde mål for hvert enkelt af folkeskolens fag. Med folkeskolereformen 2013 (Regeringen 2013) blev det fastlagt, at disse mål skulle forenkles, så de var lettere at tage i brug for den enkelte skole og lærer. Forenkede Fælles Mål træder i kraft ved skoleåret 15/16.

bedre kan anvendes af lærerne i undervisningen” (Regeringen 2013: 10). Dermed ønskes en større kontrol med relationen mellem lærer og elev. Metoder der virker skal lægges åbent frem, og det forventes, at læreren tager de af ministeriet fremlagte redskaber i brug i sit møde med eleverne. Der ligger en forståelse af, at de metoder og den viden, der fremhæves frem på ministeriets hjemmeside, er *den rigtige viden*.

Naturligt har læreren pligt til at undervise inden for rammerne af de mål, der nationalt bliver sat for enkelte fag og klassetrin (jf. Fælles Mål og Forenklede Fælles Mål – fodnote forrige side), men som noget nyt – også ifølge Undervisningsministeriet selv, fremlægges *”inspiration til, hvordan læreren systematisk kan arbejde med læringsmål i tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen ud fra det konkrete læringsmål”* (UVM 2015). Det er således ikke et krav, at læreren skal tage redskabet (emu.dk) i brug, men det kan anses som en selvteknologi, der er rettet mod lærerens styring af sig selv (Villadsen 2007: 159-160). Ønsket bliver således at forme læreren som et subjekt, der handler i overensstemmelse med den viden, der fra politisk side fremlægges og betegnes som den sande og rigtige viden. Alt i alt bliver løsningen på manglende faglige resultater dermed målstyring, evaluering og evidens – mere præcist de parametre, hvorpå der kan måles. Det ligger i fin tråd med også problemfeltets skildring af NPM’s rodfæstning i den offentlige sektor.

6.2 Folkeskolen er blot et skridt på vejen

Særligt for nutidens italesættelse af folkeskolen er også, at folkeskolen defineres som værende et led i en større sammenhæng. Det være sig for det første ift. videre uddannelse, men som det skal vise sig senere også i relation til beskæftigelse.

6.2.1 Folkeskolen er et led i elevens videre uddannelse

Ift. videre uddannelse foreslår regeringen bl.a., *”at afgangsprøverne skifter navn til ”9. klasseprøver” for at understrege, at der ikke er tale om afslutningen på et uddannelsesforløb”* (Regeringen 2012: 35). Uddraget taler i høj grad for dig selv, men det understøtter regeringens idé om, at folkeskolen blot er et led i elevens videre uddannelse. I den kontekst inddrages også regeringens mål om, at alle unge (2005) – eller 95 procent af unge (2012) – skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringen 2005a: 18, Regeringen 2012: 7). Ræsonnementet er her, at folkeskolen ikke forbereder unge mennesker tilstrækkeligt på videre uddannelse, og at det faglige niveau i folkeskolen derfor skal forbedres, så målopfyldelsen kan realiseres (Regeringen 2012: 7). Således problematiseres folkeskolens *”overlevering”* af elever til ungdomsud-

dannelser. Hermed kan ændringen af formålsparagraffen til at indeholde formuleringen *videre uddannelse* (UVM 2006a) som præsenteret i Tabel 5 også forklares. En relevant pointe fremført af skolelederen på Brovst Skole er her, at problemstillingen kan vendes om og i stedet spørge, om ungdomsuddannelserne er klar til at møde de elever, der kommer fra folkeskolen (Skoleleder: 1). Under alle omstændigheder kan det postuleres, at ideen om at folkeskolen skal forberede unge til ungdomsuddannelser blot er én måde at italesætte, hvordan overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse bedst organiseres.

6.2.2 Folkeskolen er vejen til beskæftigelse

Et fokus på arbejdsmarkedet gennemsyrrer også periodens dokumenter. Der er en forestilling om, at folkeskolen lægger de grundlæggende færdigheder for individers videre færden på arbejdsmarkedet. Her argumenteres der bl.a. for, at dårlige færdigheder i folkeskolen bliver *”en barriere for at kunne håndtere mange forhold på arbejdspladsen og i hverdagen.”* (Regeringen 2012: 7). Det er dog ikke alene de grundlæggende faglige færdigheder i folkeskolen, der italesættes som værende centrale for menneskers videre færden. Det er også de dygtige elever, der skal blive endnu bedre, så de kan matche de krav, arbejdsmarkedet stiller og på den måde være konkurrencedygtige i en global verden:

”Det store flertal af børn klarer sig godt i skolen. Men de kan blive endnu dygtigere. Det er nødvendigt. For samfundet, arbejdsmarkedet og den globale verden stiller stadig større krav til os alle sammen” (Regeringen 2012: 7)

Det er som sådan ikke selve formuleringen, der kan stilles spørgsmålstejn ved, men i højere grad den kontekst, ideen skrives ind i. Folkeskolen bliver et sted, hvor elever skal udvikle sig som dygtige individer, der matcher arbejdsmarkedets krav og som kan konkurrere med den globale verden. Flere vendinger minder om den retorik, der bl.a. findes i politiske dokumenter på beskæftigelsesområdet, hvor der tales om, hvordan individet bedst muligt gøres konkurrencedygtigt og matches med arbejdsmarkedets krav (fx Arbejdsmarkedsstyrelsen 2007: 3). Lidt på samme vis tales der i nyere politiske dokumenter vedrørende folkeskolen om uddannelsesparathed (Regeringen 2012: 33, Regeringen 2013: 13) – et begreb der for alvor vandt indpas med kontanthjælpsreformen fra 2013 (BM 2013a: 3).

6.3 Der skal tages ansvar for folkeskolen decentralt

Endnu en central problematisering er ansvaret for folkeskolen og dens udvikling. Her tillægges såvel kommuner, ledere og lærere stor betydning (Regeringen 2012: 39). Regeringen øn-

sker en klar definition af, hvem der har ansvaret for hvad, og beskriver ansvarsfordelingen således: Lærerne skal have ansvar for sammenhæng i undervisningen, evaluering af undervisningen og at de faglige mål nås. Ledelsen skal i højere grad arbejde med målstyret undervisning og evaluering på skoleniveau, mens kommunes kontrol med skolerne skal styrkes (Regeringen 2005b: 2,6, Regeringen 2013: 6,9).

6.3.1 Ledelsesretten skal styrkes

Skoleledelsen er et omdrejningspunkt, der løbende bliver fokus i de udvalgte dokumenter. Der ønskes en ledelse, der indtager en lederrolle som i andre offentlige institutioner og private virksomheder (Regeringen 2005b: 8-9). Generelt hersker et ønske om, at skolelederen skal have mere kontrol med lærerne og deres praksis, hvor især metodefriheden problematiseres:

"Traditionen for, at lærerne i praksis selv frit vælger metoder, og forestillingen om læreren som "privatpraktiserende" begrænser skolelederens adgang til at lede" (Regeringen 2005b: 8)

Lærernes metodefrihed anfægtes, en større kontrol med praksis ønskes, og en styrket ledelse skal derved blive løsningen. Når skolelederen på den måde bliver iscenesat som en leder, der skal begrænse lærernes frihed til at vælge metoder, kan det anskues som en magtteknologi mellem stat og leder, der søger at bestemme lederens adfærd (Villadsen 2007: 160), eller som en handlingsteknologi, der tildeler lederen bestemte rettigheder i mødet med den ansatte. På samme tid kan der i italesættelsen defineres en præstationsteknologi mellem leder og lærer, som søger at begrænse lærerens metodefrihed. Til sammen et klassisk eksempel på, at moderne magtudøvelse, governmentalisering, sker på varierende måder, der ofte sameksisterer (Foucault 1988: 18).

Endnu en central sondring ift. ledelsen er ideen om, at der skabes et større ledelsesrum, der skal udfyldes, og at skoleledelsen på den måde *gives* frihed til at beslutte lokalt på skolen (Regeringen 2012: 39). Før skolen kan opnå denne frihed kræves dog, at skolerne samtidig giver noget fra sig:

"Regeringen vil give større lokal frihed til at tilrettelægge undervisningen. Som modstykke hertil skal skolerne dokumentere deres resultater" (Regeringen 2010: 21)

Ovenstående kan ses som endnu et klassisk eksempel på nogle af de styringsforståelser, governmentality kan bidrage med. På den ene side tildeles skoler og skoleledere en lokal frihed til at organisere undervisningen, en handlingsteknologi, men på den anden side forventes det, at skolerne forvalter handlingsrummet på en bestemt måde, en præstationsteknologi.

Centralt er det derfor at påpege, at det ikke er en hvilken som helst ledelse, der skal gives den påståede frihed. Ny opgavevaretagelse kræver nemlig ifølge regeringen nye kompetencer hos skolelederne (Regeringen 2013: 18-20). Centralt står det dog, at denne kompetenceudvikling skal udmøntes i et større fokus på de nye styringsværktøjer som målstyring og evaluering (Regeringen 2013: 18), så det fra politisk side sikres, at ledelsen er klædt på til den nye opgave, som venter. For igen at anvende governmentalitys begreber søges lederne styret til at kunne forvalte selvstyring – en magtteknologi der således binder sig op på en selvteknologi.

6.3.2 Der skal være mere kommunal overvågning

Det er ikke alene skoleledelsen, der fra politisk side søges ansvarliggjort. Også den kommunale forvaltning skal i højere grad fungere som kontrolinstans for de enkelte skoler, hvor tilsynet ønskes præciseret og styrket (Regeringen 2005a: 18). Desuden tales der om, ligesom det var gældende for skoleledelsen, at kommunerne skal have en større grad af frihed (Regeringen 2012: 49-50, Regeringen 2013: 24).

Hvad friheden mere konkret består i, står ikke klart, men især to ting fremhæves. Først at der generelt skal styres efter få, klare mål og mindre efter regler og procedurekrav (Regeringen 2012: 49, Regeringen 2013: 24-25). Dernæst at kommunerne i stigende grad får mulighed for at anvende den understøttende undervisning,⁹ herefter USU, til de formål, der giver bedst mening under lokale forhold (Regeringen 2012: 50). Frihedsgraden ligger på den måde i, at kommunerne får mulighed for at præge opgavevaretagelse i USU, hvor der vil være færre regler og procedurekrav end i den fagopdelte undervisning. Det er også i denne kontekst, at det bliver italesat, hvordan *"Vi skal vise folkeskolen tillid"* (Regeringen 2012: 47). Hertil kan det påpeges, at kommunen stadig – og måske endda i endnu højere grad end tidligere – skal holde et skarpt tilsyn med skolerne, hvad angår den fagopdelte undervisning med baggrund i *"få, klare mål og viden om resultater"* (Regeringen 2013: 22).

Skarpt stillet op betyder det på den måde, at kommunerne får en øget tilsynspligt hvad angår folkeskolens faglige aspekt, men at kommunerne får lov at forvalte den nyetablerede USU, der i højere grad lægger vægt på socialfaglige aspekter. Luften går dog lidt af ballonen, når regeringen negligerer USU, som de netop har givet kommunerne ansvar for:

⁹ Understøttende undervisning er et nyt initiativ iværksat med folkeskolereformen fra 2013. Det kan både være et særskilt fag, eller en hjælp i den fagopdelte undervisning. USU vil blive forklaret nærmere på de følgende sider.

"Kommunerne og den enkelte skole kan beslutte at konvertere den nye tid til understøttende undervisning til fagopdelte undervisningstimer i fagene" (Regeringen 2013: 6)

På den måde får kommune og skole ret til at erstatte USU med flere fagopdelte undervisningstimer. Kommunens frihed til at planlægge og forvalte USU anses således ikke ligeså væsentlig som det faglige aspekt – i øvrigt i fin tråd med den første fremanalyserede problematisering, der understregede faglighedens forrang over dannelsesdelen.

6.4 Der skal andre faggrupper i klasselokalet

Kendetegnende for perioden er ligeledes et fokus på at bryde med lærernes monopol på undervisningsopgaven ved inddragelse af andre faggrupper. Der argumenteres for, at forskellige medarbejdergrupper kan varetage forskellige opgaver i folkeskolen (Regeringen 2013: 17), at bachelor- og kandidatuddannede fra universiteterne skal kunne stå for undervisningen i udskoling (Regeringen 2005a: 15), og at pædagoger skal kunne varetage en assistentfunktion (Regeringen 2012: 26).

Inddragelse af universitetsuddannede begrundes med, at de *"med deres forskningsbaserede uddannelser og personlige erfaringer bidrage til at bringe nye arbejdsformer og ny viden ind i skolen"* (Regeringen 2005b: 19). For pædagogerne gælder det, at de kan bidrage til *"en mere afvekslende og spændende skoledag"* (Regeringen 2012: 19), og at de qua deres kompetencer kan bidrage til elevens faglige udvikling (Regeringen 2013: 17). Særligt inddragelse af pædagoger fylder i især de nyere dokumenter, hvor det stadfæstes, at de kan få selvstændigt ansvar for afgrænsede undervisningsopgaver i folkeskolens 1. til 3. klasse og dermed ikke blot fungere som assistent (Regeringen 2013: 17). Særligt bliver det, at inddragelsen af pædagoger italesættes som en frihed:

"Øget frihed til at anvende pædagoger i undervisningen på 1.-3. klassetrin" (Regeringen 2012: 50)

Jeg anfægter ikke, at det kan anskues som en frihed for ledelsen at kunne ansætte pædagoger til varetagelse af undervisningen. Det kan være et gode at kunne ansætte pædagoger, da de fx er billigere at ansætte, men det kan af samme grund ses som et pres. De løbende udgifter til skolevirksomhed kan nemlig reduceres, hvis der ansættes et stigende antal pædagoger frem for lærere til varetagelsen af undervisningsopgaven i indskoling. På én og samme tid ses derfor igen et klassisk eksempel på, hvordan en handlingsteknologi og en præstationsteknologi fungerer sideløbende: Øget handlingskapacitet ift. ansættelse af andre faggrupper kontra

regulering af handlingskapacitet, idet det dermed nærmere bliver en pligt at ansætte pædagoger frem for en ret og en frihed. Uagtet denne diskussion betyder andre faggruppers inddragelse dog mere praktisk, at folkeskolelærerne til dels mister monopol på undervisningsopgaven, når andre faggrupper kan varetage undervisningen.

6.5 Vi skal have samarbejdende og fagligt dygtigere lærere

Trods mål om inddragelse af andre faggrupper i undervisningen er der ikke nogen tvivl om, at den primære undervisningskompetence stadig påhviler folkeskolelærerne. Det er lærerne, der *"har den generelle undervisningskompetence"*, og lærerne der *"skal sikre sammenhæng i undervisningen, og at de faglige mål for fag og klassetrin bliver indfriet"* (Regeringen 2013: 17).

Særligt bliver den nye rolle for folkeskolelærerne dog i højere grad at skulle kunne samarbejde med andre faggrupper, hvor lærerens ansvarsområde derfor bliver at skulle kunne koordinere og sikre sammenhæng i undervisningen. Andre faggruppers inddragelse betyder ikke, at der ikke er et ønske om at udvikle lærerprofessionen – snarere tværtimod. Folkeskolens faglige resultater er således til stadighed noget, der forventes at kunne løftes med lærerprofessionen. Det påpeges flere steder, at undersøgelser viser, at folkeskolen omfatter engagerede lærere med vilje til at forbedre skolen (Regeringen 2005a: 15, Regeringen 2010: 20). Samtidig sættes læreruddannelsen i en sammenhæng, der næsten forklarer de ikke tilstrækkeligt gode, faglige resultater i folkeskolen (Regeringen 2005: 15). Det er således ikke lærernes holdning, der italesættes som værende problemet, der kan begrunde de ikke tilfredsstillende faglige resultater. I stedet er det læreruddannelsen, der ikke har klædt lærerne rigtigt på. Løsningen bliver derfor en reformering af læreruddannelsen, som i højere grad skal specialiseres mod en større faglig målretning (Regeringen 2005a: 15).

Regeringen kritiserer i særlig grad læreruddannelsen og dens indbyggede system, der gør, at alle folkeskolelærere i regi af deres uddannelse potentielt kan undervise i alle folkeskolens fag og på alle klassetrin – i øvrigt en diskussion der går langt tilbage og var forventet afsluttet med beslutning om indførelsen af linjefag i 1996, jf. *Kapitel 5*. Alligevel problematiseres systemet og defineres som værende ikke tidssvarende, da øget specialisering kræves (Regeringen 2005b: 18, Regeringen 2005a: 15). Det er også i denne kontekst færre linjefag og aldersspecialisering på fagene indføres med lærerloven fra 2007, som forklaret i Bilag 1. Ligeledes indføres den *nye læreruddannelse* fra 2013, som i højere grad lægger vægt på lærernes faglighed, hvor adgangskrav til uddannelsen er skærpet (minimum karakter 7 – ellers en op-

tagelsessamtale), og hvor læreren skal have tre undervisningsfag (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015). I forlængelse heraf indføres der med folkeskolereformen 2013 målet om, at alle elever i folkeskolen i 2020 skal undervises af lærere, der har undervisningskompetence eller tilsvarende kompetencer via efteruddannelse (Regeringen 2013: 18).

Samtidig med at lærerne på den ene side derfor skal afgive kompetence til bl.a. pædagogerne, bliver de dermed sikret i egen kompetence: Når elever forventes at blive undervist af lærere med undervisningskompetence eller lignende kompetencer i 2020 betyder det samtidigt, at enhver anden faggruppe ikke kan varetage undervisningen i de fag i folkeskolen, en lærer kan specialisere sig i på seminarierne.

Dermed søges kontrollen med lærerne på skolerne forstærket. Samtidig betyder det dog også, at der sættes ind i læreruddannelsen. Det være sig ikke alene i uddannelse af lærere med undervisningskompetencer i de enkelte fag, men også hvad angår det mere specifikke indhold i undervisningskompetencen. Her bliver den målretning og faglighed, som regeringen ønsker, folkeskolen skal omfavne, særlig central. Ideen bliver, at læreruddannelsen i høj grad skal målrettes undervisningsmetoder med fokus på evaluering og evidens (Regeringen 2005b: 3,14). Dermed står det klart, at lærerne skal uddanne sig til at besidde kompetencer inden for undervisningsmetoder, som i højere grad afspejler de krav, der sættes fra national side. Lærerne skal så at sige blive dygtigere, men på en bestemt måde, der i højere grad sikrer, at lærerne er klædt på til at varetage den opgave, de bliver pålagt af staten.

6.6 Der skal fokus på dannelse og sociale aspekter

Selvom fokus i høj grad retter sig mod folkeskolens faglige elementer, betyder det ikke, at de socialfaglige aspekter udebliver. Tværtimod ses gennem hele perioden et fokus på, hvilke styrker den danske folkeskole har, hvis der måles på andet end blot de rent faglige resultater. Her beskrives det bl.a., at danske folkeskoler *"er blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere og til at give dem gode sociale kompetencer"* (Regeringen 2013: 1). Ligeledes beskrives det, at de danske elever ift. andre lande er mere selvsikre, glade og med større interesse for samarbejde, og at eleverne har en god viden om samfundsforhold og demokrati (Regeringen 2005b: 1-2).

Selvom der er en tilkendegivelse af, hvad den danske folkeskole er god til udover de faglige aspekter, understreger italesættelserne samtidig fokuset på netop faglighed. For når der tales om målsætningen om *verdens bedste folkeskole*, menes der, som påvist i begyndelsen af

denne analyse, de faglige resultater og ikke de socialfaglige, hvor regeringen ellers beskriver, at danske elever er placeret i toppen internationalt set. Alligevel vinder de socialfaglige elemente indpas gennem perioden, hvor der bl.a. argumenteres for, at personlige egenskaber som kreativ tænkning og omstilling gør den enkelte i stand til at leve et godt liv (Regeringen 2006b: 2). De socialfaglige elementer er prioriteret i samtlige udvalgte publikationer, og selv om det tidligere er eksemplificeret, hvordan regeringen argumenterer for, at det faglige og det dannelsesmæssige aspekt kan skilles ad, ligger der en forståelse af, at de to aspekter netop er gensidigt afhængige. Det være sig fx når det påpeges, hvordan børns mulighed for leg udgør et vigtigt element i læringen (Regeringen 2005b: 16), eller når de praktiske og musiske fag, som der i meget begrænset omfang laves målstyring på, sættes i en sammenhæng med elevens læring i øvrige fag (Regeringen 2013: 8).

Særligt i diskussion af socialfaglige elementer står initiativet *Ny Nordisk Skole*, hvor der i højere grad end i andre politiske dokumenter er fokus på folkeskolens dannelsesmæssige aspekter. Styringsaspektet er på mange måder vendt på hovedet, hvor der fokuseres på, hvordan vellykket forandring skal komme nedfra i stærkt samarbejde med skolers lærere og pædagoger (UVM 2012: 5). Særligt for *Ny Nordisk Skole* er dog, at det er et *tilbud* om iværksættelse af bestemte projekter, skoler kan vælge at ansøge om for at blive en del af. Brovst Skole skulle have været en såkaldt *Ny Nordisk Skole Institution*, men endte med at vælge det fra, fordi det ikke kunne opfylde målsætningen om et mere inspirerende læringsmiljø, idet universiteterne, som Brovst Skole ønskede at inddrage, ikke var en del af initiativet (Skoleleder: 14-15).

At *Ny Nordisk Skole* alligevel kort inddrages skyldes, at det på mange måder indeholder den tilgangsvinkel til udvikling, som har været efterspurgt fra lærerne (Danske Underviserorganisationers Samråd 2013: 3). Alligevel må det bemærkes, at *Ny Nordisk Skole* kan kritiseres for at have været noget, der reelt set ikke har haft stor værdi. Som Fulgsang bemærker, blev projektet ikke nævnt i taler fra regeringstoppen eller i Folketinget, når der blev diskuteret skolepolitik på højere plan (Fuglsang 2014: 33). Det understreges måske også af, at *Ny Nordisk Skole* har præcis de samme målsætninger for udvikling som folkeskolereformen,¹⁰ som er blevet kritiseret for netop *ikke* at indeholde et klart socialfagligt dannelsesideal (Qvortrup

¹⁰ De tre mål: 1) Udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, som de kan 2) Mindske betydningen af social baggrund ift. faglige resultater og 3) Styrke tilliden til dagtilbud og uddannelser med respekt for professionel viden og praksis (UVM 2012: 9, Regeringen 2013: 11)

2014). Når Ny Nordisk Skole alligevel har som øverste mål at forbedre de faglige resultater, synes det igen værd at bemærke, at den faglige dimension prioriteres højt.

Netop dét, at det socialfaglige aspekt ofte prioriteres *efter* det faglige forstærkes gennem følgende uddrag:

"Det er timer [USU], der ikke har samme karakter som de normale, faglige undervisningstimer, men som supplerer undervisningen med en række spændende aktiviteter, der kan fremme elevernes faglige, personlige og sociale kompetencer og deres trivsel"
(Regeringen 2012: 21)

Som det ses, bliver der således plads til de socialfaglige aspekter, fordi det foregår ved siden af den rent faglige undervisning. USU bliver således der, hvor personlige kompetencer og trivsel kan sikres. Det virker selvmodsigende, når det på de forrige sider blev vist, at regeringen fremlagde de faglige og de sociale aspekter som gensidigt afhængige. Ydermere virker det paradoksalt, som også tidligere påpeget i analysen, når kommunerne får myndighed til at erstatte USU med flere faglige undervisningstimer (Regeringen 2012: 26). Selvom regeringen således erklærer, at leg og læring er to sider af samme sag, undermineres det af de reelle løsninger, hvor dét regeringen selv definerer som rummet til udvikling af sociale kompetencer og trivsel, kan erstattes med yderligere faglighed.

6.7 Lærerne skal undervise mere

Lærernes arbejdstidsregler italesættes gennem perioden som værende en barriere for ledernes mulighed for at råde over lærernes arbejdstid (fx Regeringen 2005b: 8-9). Der ønskes derfor i trit med det tidligere fokus på ansvarliggørelse, at skolelederen får større mulighed for at lede og fordele arbejdet. Bemærk at dette er et fokuspunkt allerede i 2005, otte år før lovindgrebet i 2013. Centralt for denne problematisering står det også, at Danmarks lærere bliver sammenlignet med lærere i andre lande, på samme vis som elevernes faglige resultater blev sammenlignet tværnationalt:

"Danske læreres årlige undervisningsforpligtelse er ikke af samme omfang som for lærere i en række andre lande, vi sammenligner os med" (Regeringen 2005b: 8)

Dermed gøres det klart, at det ikke alene er for fleksibilitetens skyld, at ledelsen skal kunne lede og fordele arbejdet. Det er ligeledes fordi, lærernes årlige undervisningsforpligtelse dermed kan øges. I oplæg til folkeskolereformen 2013 fortsættes kritikken af lærernes arbejdstidsregler. Her argumenteres der for, at eksisterende ressourcer skal benyttes bedre, dvs. en effektivisering, og at lærernes arbejdstid skal kunne anvendes mere fleksibelt (Regeringen

2012: 53). Ligeledes italesættes de kommende overenskomstforhandlinger, hvor regeringen henviser til KL's udmelding om, at arbejdstidsaftalen er en barriere for bedre ledelsesprioritering og bedre resultater i folkeskolen (Regeringen 2012: 53). Særligt her er det naturligt at påpege, at netop arbejdstid i Danmark forhandles mellem arbejdsgiversiden og arbejdstagersiden – normalt uden ministeriel indblanding. Det viste sig dog, at regeringen havde været indblandet i denne proces også før oplæg til folkeskolereform.

I 2011 blev der nemlig nedsat en arbejdsgruppe mellem Finansministeriet, Undervisningsministeriet og KL, som skulle forberede overenskomstforhandlingerne på det offentlige arbejdsmarked, og som skulle vurdere ressourceforbruget med henblik på mere effektiv anvendelse (Thejsen 2014: 250, Mailand 2014: 93). DLF blev opmærksomme på arbejdsgruppen, men foreningens ansøgning om aktindsigt blev afvist. Der blev sat spørgsmålstejn ved, om det havde været planlagt på den måde at holde DLF uden for. Samme dag som DLF var til forhandling første gang, brød forhandlingerne sammen (Thejsen 2014: 247). Det endte i lock-out i mere end tre uger som sluttede, da et flertal i Folketinget vedtog et lovindgreb, Lov 409 (BM 2013b). Regeringen blev efterfølgende kritiseret af FN-organisationen International Labour Organization (ILO), der efter DLF's og FTF's klage over regeringen stadfæstede, at den danske regering burde have inddraget DLF, at der var en mangel på fair og reelle forhandlinger, og at det lovindgreb der stoppede lockouten ikke var til fordel for begge parter, som regeringen påstod (ILO 2013). ILO henstillede til, at regeringen i højere grad skulle respektere gældende principper i forhandlingerne mellem parterne i fremtiden (ILO 2013: 8). Selve lærernes arbejdstid er derfor vanskelig at diskutere ift. governmentalitets begrebspar, da processen fremstod meget hierarkisk. Alligevel kan der argumenteres for, at styringen udfoldede sig som en magtteknologi, hvor ideen forsøgte at binde sig op på en række objektiverende og udekommende faktorer, som fx at lærernes arbejdstid skulle normaliseres i lige tilfælde med ansattes arbejdstider i andre institutioner. Ligeledes var hensigten med omlægningen af lærernes arbejdstid også en ledelsesmæssig større kontrol med lærerne og dermed en præstationsteknologi, der skulle forsøge at begrænse lærernes handlingskapacitet ved ikke at kunne organisere arbejdet selv.

Lovindgrebet blev således starten på en stor omvæltning for folkeskolelærerne. Her blev det bl.a. stadfæstet, at lærernes arbejdstid så vidt muligt skal placeres samlet og på arbejdspladsen (BM 2013b, underbilag 2.1 §3), modsat aftalen i 2008 der fastslog, at arbejdet kunne foregå såvel på arbejdspladsen som uden for (KL og LC 2008: 12). Ydermere blev ledelsens

ansvar synliggjort. For det første, idet det blev fastlagt, at ledelsen råder over lærernes arbejdstid (BM 2013b, underbilag 2.1: §7), og for det andet fordi det er ledelsen alene der bestemmer arbejdsdagens organisering jf. opgaveoversigten (BM 2013b, underbilag 2.1: §5). Det betød også, at ledelsen fik ansvar for at beslutte, hvor meget forberedelse, den enkelte lærere skal have, idet tidligere fastlagte rammer for den garanterede forberedelse blev afskaffet.

6.8 Den bedre skole kræver inklusion og differentiering

Særligt for perioden er også et fokus på såvel inklusion som differentiering, og hvordan disse to begreber hænger sammen. Regeringen påpeger, at folkeskolen udskiller en for stor del af eleverne fra den almindelige undervisning (Regeringen 2012: 35). Dette er i regeringens optik i strid med folkeskolens værdier, hvor der skal være plads til alle i fællesskabet (Regeringen 2013: 15), ligesom det er en økonomisk ulempe, når udgifterne til specialtilbud stiger (Regeringen 2012: 35). Et centralt input er her, hvordan det beskrives, at der trods stigende økonomiske midler til specialundervisningen ikke sker faglige fremskridt:

"Udviklingen skal ses i lyset af, at der ikke er dokumentation for, at elever, som udskilles til specialskoler og specialklasser, klarer sig bedre fagligt, end de ville have gjort i den almindelige folkeskole" (Regeringen 2012: 35)

Dermed skal inklusionen øges, især fordi de penge, der placeres i specialundervisningen ikke skaber bedre *faglige* resultater. Regeringen bygger deres viden på økonomi og faglige resultater, og de kræver således *'value for money'* ved at sige, at udgifter til specialområdet skal kunne betale sig i form af bedre faglige resultater. Dette er i høj grad et ræsonnement, der ligger i relation til NPM-tankegangen. Det faglige skinner igennem i hele perioden, og trods lovgivningen der påpeger, at der skal være andre barrierer end rent faglige for placering i specialundervisning (UVM 2014: §3), argumenteres der for, at en elev sagtens kan modtage specialtilbud i ét fag og fungerer almindeligt i en klasse i andre fag (Regeringen 2005b: 14). Her kan der stilles spørgsmålstejn ved, om den eneste kilde til succes i specialklasser skal være faglige resultater. Placering i specialklasser skal ske med udgangspunkt i en vurdering, der påpeger, at en elevs udvikling kræver særlig støtte (UVM 2014: §3) – herunder altså ikke alene den faglige udvikling. Der er en forståelse af, at såvel elever, der kræver særligt støtte, og "læringsparate" elever kan drage nytte af mere inkluderende klasser (Regeringen 2012: 35). Særligt er det, at denne udmelding ikke dokumenteres eller bakkes op af viden, som vi tidligere har set ved bl.a. inddragelse af OECD. Hertil må det desuden nævnes, at der med folkeskolereformen som udgangspunkt ikke er tildelt øgede ressourcer til specialområdet inklusion i al-

mindelige klasser.¹¹ Der er naturligt fulgt ressourcer med til USU men som beskrevet tidligere, er USU som udgangspunkt møntet på alle elever, og i særdeleshed understøttende *faglige* elementer. Desuden bliver det også i inklusionsammenhæng påpeget, at klasser kan ansøge om en kortere dag, hvis de forhøjer undervisningstimetallet i dansk og matematik, og dermed annullerer USU (Regeringen 2013: 16). Her kan der i høj grad stilles spørgsmålstegn til, om de der betegnes som inklusionsbørn er egnede til udelukkende at skal modtage fagopdelt undervisning, og om det – ud fra regeringens egne målepunkter – vil skabe bedre faglige resultater for alle. Her kan bl.a. inddrages en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut, der foreskriver, at inklusionsdelen til stor fortrydelse hos lærerne kommer til at fylde størstedelen i lærernes mulighed for kompetenceudvikling på bekostning af kompetenceudvikling i fag, der måles på (EVA 2013: 17-23).

Samtidig med målsætningen om øget inklusion ses et mål om øget differentiering. Særligt for differentieringsbegrebet må det siges, at det ikke fremstår som en fast størrelse i de officielle dokumenter. Det defineres i høj grad alene som det at kunne give udfordringer til alle elever, og altså ikke nærmere specifikt om det drejer sig om metoder, konkrete opgaver eller holddeling. Ideen med den differentierede undervisning fra politisk hold er dog, at de faglige kundskaber forventes forbedret, hvis undervisningen rummer udfordringer for alle elever, hvilket ifølge regeringen ikke er tilfældet (Regeringen 2005b: 13). Samtidigt er der en italesættelse af, at heldagskolen, der blev indført med folkeskolereformen i 2013, skal skabe bedre mulighed for differentieret undervisning for de fagligt svage, de fagligt stærke men også for elever med særlige vanskeligheder (Regeringen 2012: 35). Med henvisning til OECD beskriver regeringen nemlig, at lærerne har haft svært ved at undervise differentieret (Regeringen 2012: 7). Her skal USU således blive relevant, idet regeringen plæderer for, at yderligere differentiering kan imødekommes netop i USU. Det kan både være gennem USU som særskilt fag med én lærer/pædagog i klassen eller med en ekstra lærer eller en pædagogos tilstedeværelse i de fagopdelte timer (Regeringen 2013: 18). Hertil må det dog påpeges, at når regeringen samtidig definerer USU som differencen mellem den tid, skolen bruger på fagopdelte timer, og minimumstimetallet for skoledagens længde (Regeringen 2013: 4), bliver det svært at forestille sig, hvordan en stor del af USU kan gå til fx en tolærerfunktion.

¹¹ Hertil må dog nævnes, at økonomiaftalen for 2014 opstiller seks punkter, som den afsatte 1. mia. til efteruddannelse af lærere i perioden 2014 til 2020 kan benyttes til, herunder 'understøttelse af øget inklusion' (Regeringen og KL 2013: 8)

6.9 Delkonklusion

Denne del af analysen har søgt at definere rammerne om folkeskolen på en måde, der ikke alene påpeger de områder, hvor lærerne og skolerne er blevet begrænset. Særligt er det, at bedre faglighed bliver det gennemgående for måden at styre og tale om styring på. Fagligheden danner grobund for de styringstiltag, der udarbejdes, såvel i forhold til bedre forberedelse til ungdomsuddannelse, reform af læreruddannelsen, mulighed for flere faggrupper i undervisningen, ledelsens ret til at lede og fordele arbejdet og ikke mindst inklusion og differentiering. Alle områder bliver betragtet som væsentlige at styre på, så de faglige resultater kan forbedres. Særligt står det her, at forskning og internationale undersøgelser benyttes som vidensbasis, hvor det forstærker regeringens målsætning om stærkere faglighed, men at forskning og undersøgelser udelades på områder, hvor ræsonnementerne ikke er konsistente, som vi bl.a. så ift. inklusion og differentiering. Her blev det især tydeligt, at de faglige målsætninger er altoverskyggende.

Særligt er det også, at de socialfaglige aspekter, dannelsesdelen, rent retorisk vægtes højt – dog altid med en prioritering *under* det faglige. Det være sig både i tilfælde, hvor faglighed og dannelse adskilles, men også når de beskrives som hinandens forudsætninger. For lærernes praksis betyder det, at de skal navigere i et system præget af en ny styringsmentalitet, der sætter fokus på faglighed og ikke mindst skoleledelsens nye rolle som værende mere ansvarlig for det arbejde, der leveres. Lærerrollen søges ændret, så den på mange måder ikke er så "enerådig", som den ifølge regeringen tidligere har været. Dokumentations- og evalueringskrav skal gennemsyre folkeskolen og lærernes mentalitet, og det skal således være både kommunen og skolelederens opgave i højere grad at kontrollere, hvordan og med hvilke metoder, læreren udfører sit arbejde. Friheden der italesættes påhviler den kommunale forvaltning og ledelsen, mens lærerens frihed – både rent planlægningsmæssigt ift. arbejdstid og hvad angår valg af metoder – begrænses. Særligt er det også, at friheden hos de ledende instanser italesættes som frihed på én bestemt måde – nemlig med fagligheden og ikke mindst ministeriets hensigter om øget mål- og resultatstyring for øje.

Kapitel 7: Styrings konsekvenser for lærernes fagidentitet

Følgende analysedel skal søge at besvare anden del af problemformuleringen, nemlig hvilke konsekvenser styringen af praksis, dvs. problematiseringer og subjektiveringer jf. den teoretiske operationalisering, har for lærernes fagidentitet med udgangspunkt i casen Brovst Skole. Som allerede præsenteret i hhv. teori og metode vil analysen opdeles ud fra fire hovedsondringer, der konstituerer begrebet fagidentitet, hhv. dispositionsmuligheder, interaktionsmuligheder, udviklingsmuligheder og fælles begreber, metoder og etik. Under hver enkel af disse sondringer vil de emner der har vist sig relevant gennem første analysedel og i de foretagne interviews med lærerne på Brovst Skole blive behandlet. Kort må det nævnes, at de fire hovedsondringer på mange måder er overlappende, og at diskussionerne derfor tages, hvor det giver bedst mening.

7.1 Dispositions muligheder

Med dispositions muligheder menes lærerens mulighed for at handle selv jf. især *det særlige arbejde* og lærernes diskretion, som fremlagt i teorisynthesen. Diskretion skal i den forbindelse anses som lærerens mulighed for skønsudøvelse og for at handle og beslutte selvstændigt. Særligt for casen er fundet tre relevante perspektiver. Først arbejdstidens tilrettelæggelse, herunder den implementerede arbejdstidsaftale. Dernæst implementeringen af USU, og slutteligt den generelle beslutningskompetence, forstået som lærernes autonomi til selvstændigt at beslutte, hvad der sker i klasselokalet.

7.1.1 Arbejdstidens tilrettelæggelse

I Jammerbugt Kommune, herefter JK, er det besluttet, at de enkelte skolers lærere skal følge modellen om fuld tilstedeværelse, og at det er op til de enkelte skoleledere at udmønte det i praksis. Det betyder, at der ikke som i nogle andre kommuner er lavet en aftale med lærerkredsen om en specifik model for fordelingen af hhv. tilstedeværelsestid og flexetid. Lærerkredsen er dog blevet inddraget i det fælleskommunale planlægningsgrundlag, som første gang er udarbejdet i 2014. Det er kommunalt besluttet, at lærerne i gennemsnit skal undervise to lektioner mere ugentligt end det hidtidige gennemsnit på ca. 25 lektioner (JK 2013b: 6). På Brovst Skole, herefter BS, har planlægningsgrundlaget resulteret i en model, hvor lærerne har 39,5 times ugentlig tilstedeværelse på skolen i 40 uger, såkaldt fikstid,¹² og derudover en

¹² Fikstiden indbefatter undervisning og undervisningsrelaterede opgaver, herunder undervisning, individuel forberedelse, samarbejde med kolleger men også netværksmøder og anden mødevirksomhed.

flexpulje¹³ på 40 timer i alt, der skal fordeles over hele året. Lærere på BS underviser efter folkeskolereformens implementering som udgangspunkt 27 lektioner, medmindre de har særlige yderligere opgaver – herunder dog ikke klasselærerfunktion, da stort set alle lærere varetager denne funktion (se Bilag 3 vedlagt på USB).

7.1.1.1 En ufleksibel løsning

For lærere på BS har den nye organisering af arbejdstiden betydet en opfattelse af mindre fleksibilitet. Lærerne føler, at *"alting ligesom er puttet i kasser og bokse"* (Lærer C: 2), og at den meget skemalagte arbejdsdag kan blive en stor barriere, fordi læreren er nødsaget til at forberede sig på det tidspunkt, hvor forberedelse er indskrevet på skemaet (Lærer D: 5, Lærer G: 6), og ikke på det tidspunkt læreren føler sig mest *"klar i hovedet"* (Lærer E: 5). Nogen har, med egne ord, været heldige med, hvordan forberedelsen ligger placeret (Lærer G: 6), mens det for andre har betydet, at de er gået glip af deres forberedelse, fordi størstedelen af en lærers forberedelse er placeret om fredagen, som i forårsperioden er stærkt sammenfaldende med helligdage (Lærer A: 1-2). En lærer påpeger her:

"Jeg siger ikke, at vi behøver komme tilbage til de tilstande, vi havde før, men jeg ville ønske, at vi kunne få lidt flere timer at gå hjem med, så jeg ikke var bundet her helt så meget" (Lærer C: 2)

Således opfattes det som en hæmsko for de fleste lærere, at de ikke selv kan definere arbejdstidens tilrettelæggelse, og at de ikke har en større flexpulje. Det er dog, som udgangspunkt, ikke noget, lærerne modsætter sig:

"Jamen for mig gik det meget på, hvor meget fleksibilitet var der inden for den fulde tilstedeværelse. Og i og med at vores leder har sagt, at mandag til kl. 17 og de andre dage til kl. 15. Det synes jeg egentlig var fint nok" (Lærer D: 2)

Hermed italesætter Lærer D, at fleksibilitet vægter højt, men at det *"egentlig er fint nok"*, at skolelederen har valgt den konkrete model, som alt andet lige må anses som en til dels ufleksibel løsning. Set ude fra er fleksibiliteten i BS' model nemlig stort set ikke tilstedeværende, idet lærerne gennemsnitligt set kun har én times flextid om ugen. At nogle lærere alligevel synes det er *"fint nok"*, og dermed ikke modsætter sig det, kan måske skyldes, at fleksibilitet må ses som noget andet og mere end blot det at kunne forberede sig hjemme, fx *"sammenhængende og effektiv tid til forberedelse"* (JK 2015: 6). Om ikke andet er det særligt, at den

¹³ Flexpuljen kan indeholde stort set alt: Yderligere forberedelse, mødevirksomhed, skole/hjem-samtaler mm.

manglende fleksibilitet ikke tilskrives ledelsens organisering af lærernes arbejdstid, når en lærer på BS fx oplever at have en bedre løsning, end andre skoler har:

"Sådan som det er blevet stukket sammen på Brovst Skole, det synes jeg er fornuftigt i forhold til, hvad man oplever andre steder" (Lærer D: 6)

Her er det særligt at nævne, at langt de fleste skoler i JK har implementeret en løsning med en større flexpulje end BS (se Bilag 3 vedlagt på USB). Det virker således til, at det ikke alene er størrelsen på flexpuljen, der er afgørende. Der kan også argumenteres for, at lærere på BS ikke kender til andre muligheder for organisering af arbejdstid end den af ledelsen fastlagte fiks- og flexetid. Sidstnævnte kan underbygges af, at jeg efter interview med en lærer blev spurgt til, om det rent lovmæssigt var muligt med en større flexpulje. Enten har lærerne således ikke interesseret sig sønderligt for arbejdstidens organisering, eller også kan der argumenteres for, at ledelsen har haft gavn af at tilbageholde information om, at det var ledelsens beslutning og således hverken regeringens eller kommunens, som det til dels opfattes af lærerne.

At lærerne på et andet område bliver en kende kritiske over for ledelsen ses, når de bliver indhentet som vikar under deres i forvejen nedsatte forberedelsestid (Lærer D: 6, Lærer C: 5, Lærer E: 6). Selvom dette har været et problem på BS, som lærerne er gået til ledelsen med (Lærer E: 6), er det alligevel som om, at lærerne ender med at kritisere ledelsesretten frem for den reelle ledelse:

"Der er klare regler for, at det behøver ikke blive varslet, de kan ikke gøre noget, de kan ikke sætte nogle klare regler omkring det" (Lærer D: 6)

Når læreren taler om, at ledelsen ikke kan opsætte klare regler om vikardækning, må det påpeges, at ledelsen jo principielt *kunne* vælge en anden løsning end at indhente lærerne i deres forberedelsestid. Der er naturligt et økonomisk spørgsmål også, bl.a. fordi BS efter reformen er blevet ramt af en række sygdommeldinger (Lærer A: 2, Lærer D: 7, Lærer F: 2). Alligevel må det påpeges, at fordi ledelsen har *ret* til at råde over lærernes tid også under forberedelsen, behøver det ikke decideret betyde, at de *skal* gøre det.

7.1.1.2 Adskillelse mellem arbejde og fritid

Det tyder på, at de fleste lærere trods kritiske udmeldinger alligevel er glade for den relativt ufleksible løsning, fordi den er med til at sætte klare rammer om deres arbejde:

"Jeg har været mere tilstede derhjemme, fordi jeg har kunnet lukke af for skole. På den måde har der egentlig været mere positivt end negativt omkring det" (Lærer D: 5)

"Jeg bliver egentligt passet mere på. Jeg er en af dem, der har været bange for at gå ned med stress, fordi jeg forbereder mig alt for meget [...] Så reformen – eller det her med arbejdstiden – har faktisk hjulpet mig" (Lærer B: 2)

"Jeg synes, der har været meget positivt, især det her med arbejdstiden. Når vi har taget herfra, har vi været færdige" (Lærer A: 7)

Ovenstående citater er ikke enkelttilfælde, tværtimod udtaler samtlige lærere noget lig dette. På den måde kan det siges, at lærerne på mange måder ikke ønsker at være ved den større grad af frihed, de tidligere har haft til selv at kunne beslutte organiseringen af deres arbejdstid. Lærerne virker således glade for fastere rammer og standarder, så arbejde og fritid kan adskilles. Det grænseløse arbejde, som lærerne selv beskriver var gældende før, fungerede altså ikke optimalt set ift. den nye løsning. Således er det hensigtsmæssigt, at lærerne kan lægge ansvaret for en eventuel manglende forberedelse fra sig med en forklaring om, at *"om aftenene må vi ikke arbejde"* (Lærer E: 5). Disse opfattelser kan i høj grad indplaceres i en række afværgemekanismer under kategorien *Automatisering af service/aktivitet*. Opgavevaretagelsen bliver standardiseret og automatiseret på en måde, der sætter klare rammer om lærerens arbejde (Winther og Nielsen 2008: 120). Rammer der måske reelt set ikke eksisterer. Der er således ikke forbudt for lærerne at arbejde om aftenen. Lovgivningsmæssigt hedder det blot, at læreren, efter aftale med lederen, er berettiget tillæg eller afspadsring for arbejde i weekender eller i hverdage efter kl. 17 (BM 2013b, underbilag 2.1: §13). I praksis er der på BS desuden lagt op til, at flexpuljen må benyttes fleksibelt, når det passer læreren – således uden godtgørelse (Skoleleder: 4). De relativt positive udtalelser kan dog også anskues ud fra sondringen om, at ansatte vil forsøge at afværge negative udviklinger ved at fokusere på noget positivt (Nielsen 2006: 865-866). At være glad for faste rammer behøver således ikke betyde, at lærerne ikke anfægter den ufleksible løsning, men at de italesætter det på en bestemt måde gennem fokus på positive aspekter for at kunne fungere i deres arbejde. Her må det dog påpeges, at der er klare modsætningsfuldheder i lærernes bevidstheder. På den ene side en stort set uimodsagt kollektiv forståelse for, at arbejdstiden er ufleksibelt organiseret, på den anden side er en fælles forståelse af, at det nok alligevel er den bedste løsning. Hvis det var en generel holdning, at løsningen var positiv, ville stort set alle lærere med al sandsynlighed ikke have kritiseret arbejdstidens organiseringen. På den måde kan der argumenteres for, at lærerne i høj grad *lader sig styre*.

7.1.2 Lærerne vil have ansvaret for den understøttende undervisning

Som det fremgik af første analysedel har et særligt fokuspunkt i folkeskolereformen været USU. Som forklaret kan USU reelt set være to ting; først et særskilt fag, hvor læreren/pædagogen skal støtte op om den fagopdelte undervisning (USU-timer), og næst en ekstra ressource i de fagopdelte timer. Hos BS er USU betegnet som dét, der bliver tilbage, når fagopdelt undervisning, pauser og lektiecafé trækkes fra det vejledende timetal (Skoleleder: 11), præcis som formuleringen i regeringens dokumenter som vist i forrige analysedel. Derfor er USU i størst omfang implementeret som særskilt fag og i mindre grad som en tolærerfunktion, der understøtter den fagopdelte undervisning (Skoleleder: 5). Det betyder ikke, at der ikke er tolærerfunktion på BS, det påpeges blot, at det ikke er ressourcerne fra USU, der i vidt omfang bruges hertil, men nærmere allerede eksisterende ressourcer.

Som det fremgik af første analysedel var hensigten fra politisk hold, at kommuner skal have frihed til at definere indholdet i USU. Her må det dog konstateres, at en klar definition i JK's politikpapirer udebliver. Kommunen skriver:

"Den understøttende undervisning skal bruges til at arbejde med en række elementer, der har betydning for, at fremme børnenes og de unges læring og trivsel og gøre skoledagen mere spændende og afvekslende" (JK 2013b: 8)

Det skal vise sig i det følgende, at den manglende klare definition af USU er medforklarende årsag til lærernes kritik af selv samme. I BS' udviklingsplan 14/15 kopieres ovenstående udmelding fra JK og bliver således ikke udformet i mere konkrete praksisser (BS 2013: 13). Hertil må dog tilføjes, at udviklingsplanen 15/16 mere specifikt afdækker konkret indhold i USU – fx bevægelse, indhold fra timeløse fag (herunder trafik og sundhed) samt projektarbejde (BS 2014: 16). Sidstnævnte træder dog først i kraft fra august 2015.

Alle interviewede lærere har på den ene eller anden måde kritiseret USU, især pga. den konkrete tilrettelæggelse og tildeling af USU-timer, som en lærer betegner som *"tilfældighedernes princip"* (Lærer C: 2). I indskoling har USU i høj grad været varetaget af pædagoger, på mellemtrinnet har det været delt mellem pædagoger og lærere, mens USU i udskoling har været varetaget af lærere (Skoleleder: 5). Som det fremgår af alle interviews er det de færreste lærere, der har haft USU i "egne" klasser, og det italesættes som problematisk. En lærer påpeger her, at problemet er, at USU *"ikke er blevet defineret godt nok"*, og at faget er for *"flyvsk"* (Lærer D: 2-3). Her står det klart, at lærerne som kollektiv ønsker, at det er faglæreren, der skal have ansvaret for USU:

"Det har vi snakket meget om, det skal man være obs på til næste skoleår, fordi det som dansk- og matematiklærer, engelsklærer, natur/teknik-lærer, vil være dejligt med noget understøttende, lektiecafe osv. – det vil være dejligt, at USU ligger sammen med nogle af de store fag" (Lærer A: 2)

"Det skal være nogle af de lærere, der i forvejen har klassen, som skal have de der USU-timer" (Lærer C: 2)

Her kommer lærernes modstand mod andre faggrupper i undervisningen også til udtryk. Argumentet bliver, at det må være lærerne frem for pædagogerne, der skal stå for undervisningen, især fordi lærerne ikke mener, at pædagogerne har de relevante, faglige kompetencer til at undervise (Lærer C: 3, Lærer D: 4, Lærer E: 2-3). Hvis pædagogerne skal være en del af undervisningen, som de jo i princippet skal jf. lovgivningen, italesætter lærerne et behov for en klar udmelding fra pædagogerne selv:

"Så skulle vi først have et møde med dem og vide, hvilke fagspecifikke ting de kunne byde ind med. Jeg mener faktisk, deres uddannelse er beregnet på børnehaver, men nogle af dem har da helt sikkert noget, de kunne komme med, men jeg har ikke lige et forslag til hvad" (Lærer C: 3)

"Jeg mangler ligesom at få at vide, hvad det er, de gerne vil, og hvad de byder ind med. De møder, vi har, hvor der sidder pædagoger [...] de siger ingenting, de er ikke aktivt deltagende, de er der bare. De byder ikke ind med noget" (Lærer A: 3)

Flere er således kritiske over for pædagogernes inddragelse i undervisningen, især fordi de ikke mener, pædagogerne byder ind med, hvad de kan og vil. Andre taler om, at det er en fælles udfordring, og at det igen leder tilbage til den manglende klare definition af, hvad USU skal indeholde. Således bør kritikken rettes mod både ledelse, der ikke har defineret opgaven godt nok, mod lærerne, der ikke har inddraget pædagogerne tilstrækkeligt, og mod pædagogerne der ikke har inddraget lærerne i deres tanker (Lærer D: 2-3).

Lærerne anerkender, at pædagogerne skal være i folkeskolen, men argumenterer for, at det bør forvaltes på en anden måde. I det omfang pædagogerne selvstændigt skal varetage undervisningsopgaven ønskes det, at pædagogerne kan stå for noget andet end det rent faglige, fx bevægelse (Lærer E: 6). Klart står således hos lærerne en kollektiv forståelse om, at deres faglige autonomi og dispositionsmuligheder mindskes, hvis pædagoger skal understøtte den faglige undervisning, som læreren leverer uafhængigt af pædagogen. Det påpeges her, at pædagogerne i givet fald kan have deres relevans i et *samarbejde* med læreren, hvor der indsættes en pædagog som *"assistent"* i den fagopdelte undervisning (Lærer D: 4). Der er dog ikke

enighed blandt lærerne om, hvorvidt pædagogen i det hele taget kan indsættes i den fagopdelte undervisning og i givet fald med hvilke primære opgaver. Nogen mener, det kan være et kærkomment input, og at pædagogen kan tage sig af den gruppe elever, der er selvkørende og fagligt dygtige (Lærer D: 4, Lærer F: 4). Andre mener, at pædagogen kan inddrages i det omfang, der kræves fokus på trivsel (Lærer A: 3, Lærer E: 3, Lærer G: 3), men foretrækker en læreruddannet, hvis den fagopdelte undervisning i højere grad skal kunne niveaudeles (Lærer E: 3, Lærer G: 3). Trods enighed blandt lærerne omkring ønsket om ansvaret for USU, er der således ikke en fælles forståelse for pædagogers muligheder i undervisningsopgaven i det hele taget, og dermed lærernes monopol.

Der forekommer en lidt ambivalent holdning til lærerens nye rolle, når denne i højere grad skal samarbejde med pædagoger. Nogle lærere vil gerne være ved rollen som "arbejdsgiver", der har det overordnede ansvar for klasseundervisningen og kan fortælle pædagogen, hvilke opgaver denne har (Lærer D: 4). Andre påpeger, at de ikke ønsker en sådan rolle:

"Det er ligesom om, jeg skal have en rolle som arbejdsgiver, og jeg er jo ikke arbejdsgiver, du ved >jeg forventer, du gør sådan og sådan<. Det har jeg heller ikke fået at vide, at det er min rolle" (Lærer A: 3)

Skolelederen påpeger hertil også, at flere lærere har udvist bekymring for denne rolle, idet lærerne ikke ønsker ansvaret for dét, pædagogen foretager sig i klasselokalet (Skoleleder: 5). Hertil må nævnes, at lærerne sjældent italesætter et behov for kontrol med egen faggruppe, fx ved tolærersystemet, og at det således er pædagogerne som en anden faggruppe, der problematiseres. På den front kan der argumenteres for, at flere lærere har ageret modspillere ifm. inddragelsen af pædagoger i undervisningen (Grøn og Foss Hansen 2014b: 165). Fra ledelsens side er denne del af implementeringen blevet styret dels gennem tillid, dels gennem kontrol – hvilket på mange måder også stemmer godt overens med, at BS har at gøre med en heterogen lærergruppe, hvor der både er med- og modspillere (ibid.: 175). Det er dog svært at forstille sig, hvordan styringen i praksis skal udmønte sig forskelligt på forskellige lærere, hvorfor der kan argumenteres for, at placeringen mellem styring gennem tillid og kontrol er det bedste mulige. Lederen har forsøgt at sætte krav om fælles forberedelse og fælles drøftelse af indholdet i undervisningen mellem pædagoger og lærere, ligesom han har sagt, at pædagogerne på lige vilkår med lærerne har ansvar for deres del af undervisningen (Skoleleder: 6). Om pædagogerne reelt set *har* taget ansvar, som flere lærere mener de *ikke* har, er svært at undersøge dybere, da pædagogerne ikke er en del af denne undersøgelse. Med baggrund i såvel lede-

rens som lærernes italesættelser står det dog klart, at samarbejdet har været en udfordring (Skoleleder: 6 og fx Lærer A: 3). Denne anskuelse er i fin overensstemmelse med den teoretiske forventning om, at der kan være konkurrence professionerne imellem (Dalsgaard 2013: 42).

Alligevel må det her også påpeges, at noget tyder på, at det ikke alene er en kamp mellem professioner, der har vanskeliggjort praksisgørelsen af USU. Det har således også været den manglende klare definition fra såvel regeringen, JK og BS. At faglærerne fra næste år ønsker ansvaret for USU-timerne er ikke nødvendigvis muligt, da der også er et økonomisk pres ift. at ansætte pædagoger, som er en lidt billigere arbejdskraft (Skoleleder: 4). Ligeledes er det, også begrundet i økonomi, svært at forestille sig, at USU-timerne kan omdannes til timer med to lærere, eller en lærer og en pædagog, da det reelt set vil koste ca. en klasse mere pr. årgang (Skoleleder: 13).

7.1.3 Generel beslutningskompetence

Det er en udbredt opfattelse hos lærerne, at folkeskolereformen ikke har haft store konsekvenser for deres generelle beslutningskompetence ift. til det, der reelt foregår i klasselokalet. De fleste påpeger, at der ikke er den store forskel mellem før og nu, og at lærerne således stadig selvstændigt skal træffe beslutninger om, hvad der konkret skal ske i den enkelte klasse, naturligvis inden for lovgivningens rammer (fx Lærer C: 8). Der er dog ingen tvivl om, at den målstyrede undervisning alligevel fylder mere, end den har gjort tidligere, men her henviser lærerne i stort omfang til, at det er sket løbende over de sidste mange år (fx Lærer B: 7). Generelt opfatter lærerne dog deres handlerum relativt frit, hvilket bl.a. ses i følgende eksempler:

"Jeg synes, der er rimeligt frit spillerum. Der er selvfølgelig nogle ting, jeg ikke kan bestemme, som jeg godt ville bestemme, men det må jeg jo snakke med kollegaer eller ledelsen om, hvis der er noget. Det er jo ikke noget der generer i hverdagen" (Lærer C: 8)

"Der har jeg indtryk af, at der har jeg egentlig en vidtgående frihed, der er ikke nogen der kommer og blander sig i, hvordan min undervisning kører" (Lærer G: 7)

Lærerne føler altså generelt, de har stor beslutningskompetence særligt ift. egne undervisningsmetoder. Selv når en lærer fortæller, at lærerne *"har fået en håndbog til, hvordan man starter en time op, og hvordan man slutter den"* (Lærer D: 8), betragtes det som udviklende og ikke som en indskrænkning af lærerens frihed. Skolelederen udtaler her, at ledelsen netop stiller krav om, at lærerne tænker målstyring, evidens og timens opbygning ind i undervisningen (Skoleleder: 12). For at lede tilbage til sondringerne i governmentality kan det nævnes, at

læreren, når den stilles over for bestemt viden og tager en given teknik som håndbogen i brug, styres på en bestemt måde og mod en bestemt retning. Det opfattes dog ikke som en styring hos læreren, selvom læreren anerkender, at denne med dette værktøj reflekterer mere over egen praksis (Lærer D: 8). Det virker dog som om hos læreren, at det nærmere er noget denne selv er kommet frem til, og det er måske en af medårsagerne til, at denne type styring bliver mere og mere udbredt i moderne samfund, fordi den derved bliver subtil (Villadsen i Dean 2006: 14).

Hos en enkelt lærer udtales det, at folkeskolereformen har gjort det nemmere, at træffe beslutninger:

"For lige nu klapper jeg bare sådan i hænderne over, at der er nogle ting, jeg gerne har villet, som jeg ikke helt har kunnet få mine kollegaer med på, eller som mine kollegaer ikke helt har kunnet se en mening med. Men nu SKAL vi, så gør vi det" (Lærer B: 10)

Ovenstående udtalelse drager paralleller tilbage til teorien om fagprofessionelle, som påpegede, at lærere i større grad end tidligere skal kunne retfærdiggøre egen praksis over for kollegaer og ledelse ved i højere grad at dokumentere, hvad de gør og hvordan, især set ud fra målbare parametre. Dette kommer også til udtryk, når skolelederen ca. to gange årligt besøger de enkelte lærere og observerer deres undervisning. Dette ses dog som udgangspunkt ikke begrænsende for lærerne på BS, der bl.a. opfatter skolelederens observation og tilbagemelding om den enkelte lærers praksis som givende og udviklende (Lærer A: 7, Lærer F: 10). Det ses som udgangspunkt heller ikke som begrænsende, når flere lærere anerkender, at deres beslutningskompetence i den enkelte situation ofte er et udtryk for flere fleres samlede beslutning (fx Lærer D: 8, Lærer F: 10). Tværtimod finder en lærer en vis betryggelighed i at træffe beslutninger sammen med kollegaer frem for at træffe dem selvstændigt (Lærer B: 7).

7.2 Interaktionsmuligheder

Netop det kollegiale samspil bliver derfor også en stor del af denne næste kategori, interaktionsmuligheder. Interaktionsmuligheder skal nemlig skal forstås som lærernes mulighed for samspil med de aktører, de interagerer med – i lærernes tilfælde især lærerkollegaer og ledelse. To centrale dele, som er udeladt i denne kategori er først eleverne, som vil blive inddraget i næste kategori. Derudover har jeg udeladt diskussion om interaktionsmuligheder med andre faggrupper, fordi den i høj grad er blevet inddraget i det forgående i relation til pædagoger,

som viser sig reelt at være den eneste faggruppe, lærerne i deres daglige praksis interagerer med.¹⁴

7.2.1 Det kollegiale samarbejde er forbedret

En klar målsætning med JK's skolepolitik og BS' udviklingsplan efter folkeskolereformen har været at forbedre mulighederne for det kollegiale samarbejde lærerne imellem, både i teams og på årgange (JK 2013a: 9, JK 2013b: 12, BS 2014: 10). Her ses et godt eksempel på, hvordan forskellige aspekter prioriteres og oversættes på lokalt niveau. Hos regeringen lod man det netop være op til kommunen at vurdere, hvordan samarbejde kan give det størst faglige udbytte (Regeringen 2013: 26), og det er således noget der i høj grad er vægtet i JK, og som også er medforklarende faktor for det planlægningsgrundlag, der foreskriver, at lærerene skal placere deres arbejdstid på arbejdspladsen (JK 2015: 4), og for BS' beslutning om hhv. fiks- og flexetid (Bilag 3).

Udbyttet af det kollegiale samarbejde på BS varierer mellem de forskellige teams. Det bedst mulige udgangspunkt må være, at lærerne via samarbejde kan blive mere effektive og samtidig levere en undervisning af bedre kvalitet end før. Det er netop hvad én lærer oplever:

"Jeg oplever faktisk lige nu mere kvalitet i min undervisning, fordi at vi sidder herinde i det her forberedelseslokale, hvor vi forbereder sammen. Jeg synes faktisk, vi er blevet bedre til at udnytte hinanden, samarbejde og på den måde blive mere effektive" (Lærer B: 2)

Helt så positive udtalelser har ikke været at finde hos de andre lærere, men det anerkendes af flere, at samarbejdet er blevet styrket, og at det er en fordel at kunne sparre og vidensdele med kolleger, når lærerne forbereder sig sammen på arbejdspladsen (fx Lærer C: 5, Lærer G: 7). Derudover er der andre fordele ift. det kollegiale samarbejde. Fx påpeger en lærer, at der er flere der kører sammen til og fra arbejde, hvor man således kan *"vende og diskutere ting på vej hjem fra job"* (Lærer A: 7).

Det gode teamsamarbejde opfattes af nogen også som en styrke ift. legitimitet – både over for elever og for ledelse. En lærer nævner, at lærerteamet kan grine af nogle af de bevægelsesaktiviteter, der indføres, fordi de ikke altid har noget med det faglige at gøre (Lærer B: 10). Her føles det således rart, at kollegaer gennemgår de samme udfordringer, og at man ikke

¹⁴ Naturligt har lærerne også et samarbejde med det omgivne samfund, men her påpeges det af flere, at det bliver mindre og mindre pga. ressourcerne og det tidsmæssige pres. Flere italesætter en intention om at sætte det på dagsordenen igen, når de store forandringer kører mere smidigt og der forhåbentligt bliver større mulighed for at tænke nyt (fx Lærer B: 4 eller Lærer D: 5)

er ene om det – eller som læreren udtrykker det, *"der er en eller anden tryghed i, at VI har valgt at gøre sådan"* (Lærer B: 10).

7.2.2 En lyttende ledelse

Skolelederen forklarer, at ledelsesarbejdet på BS i høj grad fokuserer på åbenhed, dialog og synlighed ved at tage udgangspunkt i modellen *Fair Proces* (Skoleleder: 2-3). Modellen har øjensynligt fungeret, for ledelsens inddragelse af lærerne, og dermed lærernes mulighed for sparring med ledelsen, opfattes generelt meget positiv af alle lærere. Lærerne omtaler ledelsen som demokratisk, lyttende, synlig og aktivt medspillende (se Lærer A-G ved spg. om ledelsen). En enkelt lærer påpeger, at denne har opfattet ledelsesstilen ifm. implementering af folkeskolereformen som meget *"topstyret"*, og at ledelsen har trådt i karakter ved at sige, at *"nu bestemmer vi, at det er sådan og sådan, så kan vi lave det om hen af vejen eller næste år"* (Lærer A: 6). Læreren påpeger selv, at opfattelsen måske er uretfærdig, idet ledelsen netop er lyttende og demokratisk (Lærer A: 6). En anden lærer påpeger:

"Jeg har hørt, at i forhold til det med man skal være vikar, der er nogen, der har fået besked på, at vi kan råde over jeres tid, og det er os der bestemmer det. Det er den eneste, jeg sådan har hørt, at man skulle bare tage den vikartime om man kunne eller ej"
(Lærer E: 6)

Ovenstående er et enkelttilfælde, og det må påpeges, at læreren taler om en anden lærer, der skulle have udtalt netop det. De resterende lærere er ikke uenige i, at ledelsen har trådt i karakter, men anerkender, at ledelsen er *"nødt til at gå ind og være ledelse"* (Lærer E: 7), at *"en ledelse skal være en ledelse"* (Lærer C: 7) og at ledelsen også nogle gange må være *"bussemænd og sige >sådan bliver det!<"* (Lærer B: 9). I denne sammenhæng nævnes det også, at det må være svært for ledelsen at give et for stort ansvar til lærerne, fordi lærerne ofte har forskellige meninger, hvorfor alle ikke kan gøres tilfredse (Lærer D: 7).

En central pointe som påpeges af flere er, at selvom ledelsen er lydhøre og inddragende, er det ikke sikkert, det har nogen reel værdi for de beslutninger, der videre tages:

"Det har vi sagt, men om det bliver lyttet til, det ved jeg ikke" (Lærer E: 6)

"Nogle gange kan vi godt grine lidt og sige >jamen I havde besluttet det på forhånd, men nu har I fået det til at se ud som om, at vi har været med til det<" (Lærer B: 9)

Det er således ikke nødvendigvis lærernes direkte afsmitning på beslutningerne, der opfattes som det vigtigste, men i stedet at de føler sig set, hørt og inddraget. På den måde kan der, ligesom det tidligere var tilfældet, henledes til at sige, at lærerne i høj grad lader sig styre og fin-

der en tryghed i, at der er en, der har det overordnede ansvar. Her kan der i øvrigt henvises til professionsidealet, som kort præsenteret i Bilag 1, hvor DLF bl.a. påfører, at det er lærerens ret og pligt at fremføre kritik og sørge for, at der bliver handlet på det (DLF 2002b: XI). Når det er sagt, er der også eksempler på, at lærernes input bliver hørt og handlet på, fx tilrettelæggelsen af USU (Lærer C: 2, Lærer D: 7, Lærer E: 2, Lærer F: 3), som vi tidligere så lærerne kritisere og kræve ansvaret for. Den egentlige fagfordeling for næste skoleår, hvor faglærerne forventer en større grad af ansvar for USU, var dog på interviewtidspunktet ikke meldt ud (Lærer E: 6).

7.3 Udviklingsmuligheder

Udviklingsmuligheder skal for det første som lærernes mulighed for efter og videreuddannelse – især set i lyset af målet om linjefagskompetence 2020. For det andet skal det ses som medarbejderens mulighed for læring og udvikling i organisationen (JK 2013a: 9). Især sidstnævnte skal blive særlig, hvor det vil vise sig, at lærernes mindre tid til forberedelse får betydning for deres syn på underviseropgaven i det hele taget.

7.3.1 Formel kompetence vs. reel kompetence

Hos BS underviser flere i fag, de formelt set ikke er uddannet i (Skoleleder: 9). Skolelederen udtaler i den forbindelse, at han er optaget af den reelle kompetence frem for den formelle, hvor det bl.a. påpeges, at flere lærere i overbygningen har undervist i sprogfag i 25 år, og at skolelederen derfor sjældent vil kunne finde dygtigere undervisere til denne opgave (Skoleleder: 8-9). Dette ligger i fin tråd med den kommunale målsætning om, at lærerne bør have linjefagskompetence eller *tilsvarende* kompetencer (JK 2013a: 9). I den forbindelse er der også iværksat lokale kompetenceudviklingsforløb for ledere og medarbejdere (JK 2013b: 13). Skolelederen udtaler, at det generelt ikke er et problem for BS, at lærerne ikke har den formelle kompetence, fordi skolelederen kun sætter lærere til at undervise i et fag, hvor det er vurderet, at læreren har kompetence tilsvarende linjefag (Skoleleder: 8). Fælleskommunalt er det besluttet, at medarbejderen, hvis denne ønsker det, kan få screenet sine kompetencer og dermed få papir på det. Generelt er det ikke opfattet som et problem blandt de lærere, jeg har talt med, at de mangler linjefagskompetencer – måske fordi størstedelen af de interviewede lærerne *har* haft den formelle kompetence i hvert fald i de målbare fag som dansk, matematik og engelsk. En enkelt lærer udtaler, at denne gerne vil mere på kursus i det fag, personen ikke

er linjefagsuddannet, men at det også skulle være muligt, fordi der er givet en række midler til netop dette med folkeskolereformen (Lærer C: 7).

7.3.2 Udvikling af den differentierede undervisning

Målet om differentieret undervisning fylder meget i de politiske dokumenter, som vist i den forgående analyse. Der findes dog ikke nogen klar definition af begrebet, ej heller hvis der anlægges et blik på oversættelsen på lokalt niveau. JK skriver, at den differentierede undervisning skal tilpasses børnenes forudsætninger for at fremme inklusionen (JK 2013a: 3), og at digitalisering kan blive et middel, der kan understøtte dette (JK 2013a: 7). Skoleleder på BS udtaler, at det ikke er blevet klart defineret, hvad undervisningsdifferentiering er, men at ni ud af ti lærere med al sandsynlighed udfører det i praksis (Skoleleder: 13). Som udgangspunkt virker det også til, at lærerne på BS på forskellig vis differentierer undervisningen. Det kan både være ved at dele klassen op i grupper, der får ens materiale, men som undervises forskelligt (Lærer A: 3, Lærer D: 3), eller som får forskellige opgaver med krav efter niveau (Lærer B: 4, Lærer E: 3, Lærer D: 3). Hos flere læreres berettes også om to- eller trelærerordninger, hvor lærere deles om flere klasser. Særligt for definitionen, lærerne tilskriver begrebet er, at undervisningsdifferentiering ikke er lig med traditionel klasseundervisning (Lærer B: 5).

Særligt for to- og trelærerordninger er, at de ikke bliver opfattet som en type understøttende undervisning. USU har således på BS fået den betydning, at det alene er en særskilt time – ofte med enten en pædagog eller en lærer, der ellers *ikke* har klassen. Særligt er det, når vi tidligere under dispositionsmuligheder så, at lærerne ønsker at definere USU som noget fagligt, at lærerne ikke tænker USU og den differentierede undervisning sammen (fx Lærer B: 5, Lærer C: 2, Lærer D: 3). Det fremgik i første analysedel, at USU fra politisk hold *også* kan defineres som differentieret undervisning, hvilket ligeledes er tilfældet i JK's oversættelse, der eksemplificerer USU med differentierede undervisningsformer (JK 2013b: 8). Den manglende kobling hos lærerne skyldes derfor måske i høj grad BS' implementering af USU, som i udviklingsplanen 14/15 ikke er sat i direkte forbindelse med differentieret undervisning (BS 2013: 13-14), og hvor differentieret undervisning slet ikke er nævnt i udviklingsplanen 15/16 (BS 2014).

Generelt opfattes to- eller trelærerordninger dog positivt hos lærerne, der ikke ser det som en begrænsning af deres frihed, men tværtimod som en mulighed for at udvikle faget, sig selv og sparre med kollager. En lærer udtaler bl.a.:

"Det er en stor hjælp, fordi jeg kan holddele, og jeg kan lave to hold i klassen" (Lærer D: 3)

Lærerne er således positivt stemt over for undervisningsdifferentiering, men opfatter det som noget, der ofte kræver en ekstra hånd, så lærerne kan have god samvittighed ved at fokusere på en del af elevgruppen (Lærer B: 6). Den ekstra hjælp til differentieret undervisning er dog primært noget, der ønskes i de fag, der i høj grad måles på som dansk og matematik. Det ses eksempelvis ved, at en ekstra lærer i natur/teknik beskrives som fejlplaceret (Lærer D: 3). På den måde kan anskuelserne også relateres tilbage til diskussionen om pædagogerne i undervisningen, hvor vi så, at lærerne således helst selv, men gerne i samarbejde med andre lærere, vil have ansvaret for USU, idet faget efter lærernes optik bør kredse sig om de meget faglige undervisningstimer. Hertil kan også kort nævnes, at der generelt forekommer en større åbenhed fra lærerne ift. inddragelse af akademikere. Det være sig fx, når en lærer siger, at de er meget velkomne (Lærer A: 3), eller når en lærer udtaler, at de jo generelt er uddannet på et højere niveau og derfor også kan undervise (Lærer C: 4) – i øvrigt samme lærer, som påpegede, at pædagoguddannelsen var møntet på arbejde i børnehaver. Om det drejer sig om, at der reelt ikke er akademikere på BS, og at lærerne derfor ikke føler sig "true", eller om det nærmere drejer sig om, at revirkampene mod andre professioner således kun går nedad eller til siden, og ikke opad, (Krejsler et al. 2004), er svært at konkludere endeligt. Det kan dog påpeges, at lærerne som udgangspunkt ikke føler en mindskelse af ansvar, når gymnasielærere fx får ansvar for en række valgfag i udskolingen, som det er tilfældet på BS (Lærer C: 4).

7.3.3 Den mindre forberedelse bliver endnu mindre

En særlig problematik hos lærerne på BS er følelsen af mindre forberedelsestid. Det hænger naturligt også sammen med den føromtalte følelse af manglende fleksibilitet, men det skal vise sig, at det i høj grad får betydning for lærerens mulighed for udvikling af undervisningen. Det begrundes bl.a. i, at forberedelsen er skemalagt til at vare fx tre kvarter, hvilket skaber dårlig grobund for fordybelse:

"Det betyder, at min forberedelsestid er hakket op i tre kvarter eller halvanden time ad gangen. Og der er ikke altid tid til den store fordybelse, for når jeg så er i gang med et eller andet, så skal jeg ned og have de næste timer" (Lærer C: 5)

Fordi forberedelsen dermed er skemalagt og ikke foregår samlet, kan det have betydning for fokus som fordybelse, som kan ende ud i, at læreren sidder og *"laver en form for zap i stedet for bare at gøre det færdigt"* (Lærer C: 5). Forberedelsestiden kan også nemt gå til noget andet,

ikke alene fordi man som lærer kan blive indhentet til vikar som tidligere beskrevet, men fordi der kan komme uforudsete, presserende opgaver:

"Man kan sige, den der halve time man måske har, den kan gå med, hvis der er et barn, der er ked af det. Du er ikke hundrede procent sikker på, at det går til forberedelse"
(Lærer E: 5)

Dermed tyder noget på, at forberedelsen reelt er blevet mindsket yderligere end de ca. to lektioner, som det nationalt og kommunalt i JK er besluttet at forhøje lærernes undervisningstid med. Når lærerne således har mindre tid til forberedelse og samtidig føler sig relativt stramt styret af den ufleksible arbejdstidsaftale, skaber det i hvert fald for nogen en mindre forberedt undervisning:

"Før blev man ved, til man var tilfreds med resultatet" (Lærer A: 5)

"Før i tiden kunne jeg aldrig finde på at komme uforberedt, det kan jeg nu" (Lærer B: 7)

Alligevel virker den skemalagte forberedelse for nogen som en pisk, der sikrer en mere effektiv forberedelse:

"Der er også en eller anden pisk, der svinger over mig, at om type minutter, så er klokken altså tre, og jeg mangler stadig at kigge på de der to matematiktimer i morgen"
(Lærer B: 6)

Også her kan det påpeges, at den skemalagte forberedelsestid har sikret den førmtalte adskillelse mellem arbejde og fritid, som flere lærere opfatter som positiv. Som lærerne italesætter det, er det nemlig især forberedelsen, der reelt set før har været ubegrænset, der har presset dem og gjort, at de ikke har kunnet holde fri på et bestemt tidspunkt. At lærerne således ikke længere *må* arbejde om aftenen opfattes som en hjælp, fordi det giver dem en undskyldning for en eventuel manglende forberedelse (Lærer B: 6). Hertil kan igen inddrages professionsidealet som fastslår, at lærerne forventes at tage ansvar for at præstere forsvarlig undervisning, uanset hvad målene fra politisk hold siger (DLF 2002b: I) Hertil må nævnes, at det har sat spor i lærernes bevidsthed, at arbejdstiden ikke blev aftalt mellem arbejdsmarkedets parter, og ansvaret for en eventuel manglende forberedelse tilskrives således politikerne:

"Det er en fælles forståelse, vi har [vi arbejder ikke, når vi går hjem]. Det er noget vi er blevet pålagt det her, og så holder vi det også sådan rimeligt" (Lærer G: 7)

"Der er selvfølgelig nogle ting, man ikke er tilfreds med, men der er også nogle ting, der er politisk bestemt, som gør, at vi ikke kan gøre noget ved det" (Lærer D: 6)

På den måde bliver det også en type afværgemekanisme at give politikerne skylden frem for at holde fast på det professionelle, etiske udgangspunkt, som professionsidealet foreskriver. På den måde kan det siges, at lærerne rationerer servicen ved på sin vis at modificere politik/programsmål (Lipsky 1980: 144), da det alt andet lige må antages, at formålet med hhv. arbejdstidslov og folkeskolereform ikke var at skabe mindre forberedte lærere. En central sontring er i den forbindelse fremført af Grøn og Foss Hansen – i øvrigt det på forsiden fremhævede citat:

"Mange styringstiltag sættes i verden for at få medarbejderne til at yde mere eller yde anderledes. Det er derfor ret essentielt at vide, om et givet styringstiltag måske potentielt kan få medarbejderne til at yde mindre!" (Grøn og Foss Hansen 2014b: 176)

Netop dette vil jeg argumentere for, kan være tilfældet i denne case. Mistilliden, som der fra politisk hold er vist lærerne, har således givet bagslag for i hvert fald en del af lærerstaben. Om muligt har man fra politisk hold "fanget" den del af lærerne, som givet vis skulle arbejde for lidt, men ifølge interviewpersonerne i denne case er der således skabt en dårligere forberedelse hos dem, der gik mindre op i timetælleri og mere op i dybdegående forberedelse.

Hvad den mindre forberedelse reelt betyder for lærernes undervisning, er der delte holdninger til. Nogen mener, det ikke betyder alverden, fordi de måske tidligere har forberedt sig for meget (Lærer B: 6), og fordi eleverne ikke opdager det (Lærer B: 7, Lærer F: 7). En anden lærer mener, at der findes nye metoder, som muligvis ikke er de bedste, men de bedst egnede inden for de givne ressourcer. Det være sig bl.a., når en lærer fortæller, at teamet i matematik er blevet enige om, at eleverne i udskolingen er med til at rette egen færdighedsregning, selvom eleverne efter lærerens optik har gavn af individuel tilbagemelding (Lærer B: 2). På den måde bliver en afværgemekanisme en rutinisering af opgaveløsningen, hvor arbejdsgangen tager udgangspunkt i grove overvejelser og standardiseringer (Winther og Nielsen 2008: 120). Det kan betyde, at lærerens arbejde rutinepræges så meget, at vurderingen i den enkelte situation, udebliver. Hermed kan læreren forbigå intentionen om at behandle elever ud fra deres individuelle forskelle, som ellers er noget af det, der netop karakteriserer deres arbejde (Lipsky 1980: 105).

7.3.4 Manglende tid til kreativitet og nytænkning

Den mindre forberedelse kommer desuden ligeledes til at få betydning på en anden konto, det der betegnes som kvaliteten og udviklingen af undervisningen. Flere lærere påpeger, at havde de mere tid til forberedelse, ville deres undervisning blive bedre:

"Der er ingen tvivl om, at havde jeg tid til at forberede mig mere, så kunne min undervisning være bedre" (Lærer B: 7)

"Det betyder da i nogle tilfælde, at kvaliteten ikke er som den skulle være" (Lærer C: 5)

"Når de vil, at vi skal undervise en større del af vores arbejdstid, så er der noget, vi ikke får med i den anden ende i forberedelsen. Det skal jo koste et eller andet sted. At det så koster på det sjove, det kreative, det lidt eksperimenterende, så er det der, prisen er" (Lærer A: 5)

Her er det især interessant, at øverste citat udtales af samme lærer, som vi tidligere så udtalte, at forberedelsen er blevet mere effektiv, både fordi der kan samarbejdes og fordi piskens svinges. Alligevel erkendes det, at undervisningen kunne være bedre, og at den i stort omfang var det før reformen, hvor læreren ofte sad til sent ud på aftenen for at forberede sig (Lærer B: 6). Lærer C påpeger også, at kvaliteten ikke er, som den bør være, og her kan der i høj grad henledes til forståelsen af de fagprofessionelles standarder hos den enkelte lærer, der således foreskriver en bedre forberedt og dybdegående forberedelse, end hvad muligt er. På samme måde udtaler Lærer A, at nogle af de ting, der udgør det professionelle arbejde, dvs. det kreative og eksperimenterende, må vige til fordel for standardiserede arbejdstider.

Hertil må det påpeges, at flere lærere udtaler, at erfaring gør en forskel. Som erfaren lærer kan man således *"lynhurtigt trækket et eller andet frem"* (Lærer C: 5), *"tage noget på ryggraden"* (Lærer &: 6) eller *"køre på automatpilot"* (Lærer G: 5). Flere lærere påpeger i den forbindelse også, at deres relativt nyuddannede kollegaer er pressede, fordi de ikke har samme erfaring og rutine (Lærer B: 7, Lærer G: 6, Lærer F: 7). Hertil kan endnu engang nævnes professionsidealet, som direkte foreskriver, at læreren *"aldrig kan forlade sig på rutiner, men bestandigt må udøve dømmekraft og evne til omstilling og fornyelse"* (DLF 2002b: VIII). Den kollektive forståelse af lærervirket, forstået som det etiske regelsæt professionsidealet foreskriver, er således langt fra den virkelighed, lærerne på BS står i efter folkeskolereformen. Alligevel er lærerne også bevidste om denne dimension, idet de problematiserer det rutineprægede arbejde og giver udtryk for, at det reelt set ikke er det, de ønsker. En lærer fortæller bl.a. her, hvad denne gjorde før folkeskolereformens implementering:

"Skulle vi bruge pil i indskolingen til et eller andet kreativt, så gik jeg ud i haven eller ud på marken og hentede dem. Det gør jeg heller ikke mere. [...] det er mere efter bogen, efter lærervejledningen. De her lidt sjovere ting, mere kreative ting, kommer ikke så meget ind mere, fordi de har altid taget lidt ekstra tid" (Lærer A: 5)

På den måde arbejdes der i højere grad ud fra lærervejledningen eller bogen, og undervisningen er dermed *"blevet mere fag-faglig"* (Lærer A: 8). En anden lærer fortæller i samme stil, at denne tidligere ofte tog ud til fx en sø i sin forberedelse i natur/teknik og dermed kunne stille varierende naturprodukter klar til forsøg. Læreren udtaler, at forsøgene nu er mere simple (Lærer D: 5). En tredje lærer forklarer, at der ikke længere er tid til den nytænkning, som kan være med til at udvikle arbejdet (Lærer G: 5). Disse udtalelser hænger på mange måder ikke sammen med regeringens mål der foreskriver, at alle elever skal udfordres og blive så dygtige, som de kan. Her kan igen ledes tilbage til diskussionen fra første analysedel, hvor dygtig således er en bestemt form for dygtig, nemlig med udgangspunkt i målinger fra OECD's PISA-undersøgelse og de meget faglige fag. De færreste mål i PISA er møntet på natur/teknik eller kreativitet i det hele taget, og måske af samme grund vægtes det sjældent højt på de enkelte skoler. I forlængelse heraf også en central pointe fra skolelederen, der forklarer, at skolens fokus netop er på hovedfagene, fordi det er disse, der måles på (Skoleleder: 8). Dermed bliver – til skolelederens fortrydelse – fokuset på de andre fag negligeret, fordi disse ikke tæller med i statistikkerne (Skoleleder: 8).

Særligt bliver det alligevel, at flere lærere ikke mener, den mindre forberedelse betyder meget i det store billede:

"Det betyder selvfølgelig noget, men ikke så meget, som jeg havde frygtet. Jeg har ikke haft en masse gange, hvor jeg har været nødt til at sætte en film på. Så mere effektiv forberedelse, men der er nogen ting, der kunne være mere dybdegående" (Lærer D: 5)

"Jeg bilder mig selv ind, at det ingen betydning har, men det vil det sikkert nok have. Så naiv er jeg trods alt ikke. Jeg mener ikke, at jeg leverer et betydeligt ringere produkt, men det er selvfølgelig ikke, som jeg egentlig godt kunne tænke mig, at det skulle være. Man er nødt til at prioritere" (Lærer G: 5)

Her er det særligt at se, hvordan NPM reproduceres i lærernes bevidsthed, når de taler om *effektivitet, produkter* eller at *"man er nødt til at tage sig sammen"* (Lærer E: 5). Lærerne retfærdiggør den virkelighed de er i, ved at opstille kvalitetskriterier, der i høj grad omfavner den politiske diskurs om faglighed frem for alt. Her kan der i Lipskys optik tales om en rationering af service/aktivitet, idet lærerne i manglen på tid prioriterer den konkrete sagsbehandling frem for vidensopbygning (Winther og Nielsen: 118). Hertil må det dog nævnes, at det for mange lærere vil være svært at prioritere anderledes, da de på mange områder er "fastlåste" med skemalagt undervisning og forberedelse, hvorfor udtalelserne også kan an-

skues som lærerne, der forsøger at 'cope' positivt ved at finde mening med den "service", de leverer (Nielsen 2006). Det gør dog ikke lærernes udtalelser mindre interessante: De godtager nemlig i høj grad ideen om, at det er den effektive forberedelse (som til dels bliver overfladisk ifølge læreren selv), og produktet (forstået som reel undervisning), der måles på.

7.4 Fælles begreber, metoder og etik

Med fælles begreber, metoder og etik skal forstås lærernes fælles sprog og kultur (Evetts 2009: 248). Det drejer sig om den gældende praksis, og den gældende opfattelse af hhv. folkeskolen og lærervirket. Mange af disse anskuelser er allerede inddraget i det ovenstående, men nedenstående skal vise, at der er flere punkter, hvor lærerne er bærere af en kollektiv forståelse.

7.4.1 Dannelse og uddannelse

Særligt for fælles begreber, metoder og etik står diskussionen om folkeskolens kerneopgave. Som det fremgik af diskussionen om især formålsparagraffen (Bilag 1), har kerneopgaven ift. den politiske italesættelse bevæget sig i en retning, der for det første forsøger at opdele de socialfaglige og de faglige aspekter, og for det andet lægger mere vægt på faglighed i forsøget på at lette overgangen til videre uddannelse og gøre eleverne konkurrencedygtige individer. Hos JK lægges der i høj grad vægt på, at skolen må indeholde såvel den faglige og den sociale del, hvor begge medtagne politikpapirer fra JK i højere grad end regeringens dokumenter fokuserer på trivsel, ved eksempelvis at opdele inklusion i hhv. "*den personlige-fysiske*", "*den faglige*" og "*den sociale*" (JK 2013a: 3), eller ved at fokusere på, at lærere og pædagoger må møde og anerkende det enkelte barn, som det er (JK 2013b: 7). Naturligt fylder implementering af folkeskolens mål også i dokumenterne, men det kan konstateres, at der generelt er flere og mere indholdsudfyldte beskrivelser af folkeskolens dannelsesdel, og at denne i modsætning til regeringens dokumenter som udgangspunkt ikke bliver nedprioriteret til fordel for det faglige islæt.

Dannelsesdelens prioritering kan genfindes hos alle lærerne, hvor udtalelserne i høj grad er præget af et fælles sprog og en fælles forståelse for folkeskolen, der vægter *både* faglige og sociale aspekter, som følgende uddrag vil illustrere:

"Det der fylder mest i min hverdag, det er at få børnene til at trives. Og så skal de selvfølgelig lære ALT det faglige, som de kan kapere" (Lærer A: 1)

"Jeg plejer at sige, at man ikke bare går i skole for at lære, man går også i skole for at lære at klare sig i livet" (Lærer C: 1)

"Der er både er nogle færdigheder, men der er også nogle menneskelige kompetencer, der er nødvendige i forhold til at kunne begå sig" (Lærer D: 1)

Når lærerne derefter bliver spurgt til, hvordan de oplever de to elementer i folkeskolereformen er der stort set en kollektiv forståelse. Alle på nær én argumenterer for, at fagligheden står øverst i den politiske prioritering, bl.a. med henvisning til målstyret undervisning og nationale tests (Lærer B: 1-2, Lærer D: 1, Lærer E: 1). Nogle argumenterer for, at trivslen dermed lidt er blevet glemt (fx Lærer E: 1). Den "afvigende" lærer argumenterer for, at de to aspekter følges meget godt ad, bl.a. fordi USU indeholder mange socialfaglige elementer (Lærer G: 2) – i øvrigt ret modsætningsfuldt fordi samme lærer plæderer for at USU bør erstattes med flere fagtimer (Lærer G: 3).

Særligt for de fleste lærere står det dog, at aspekterne ikke kan prioriteres, som regeringen til dels forudsætter. Her argumenterer en lærer bl.a. for, at *"det sociale skal være på plads, før det faglige kan komme ind"* (Lærer C: 1). Lignende argument kan genfindes hos andre, bl.a. når der tales om, at aspekterne *"på mange måder hænger meget sammen"* (Lærer G: 1), eller at det bedste faglige arbejde kan foregå, hvis læreren arbejder med trivsel som en integreret del af undervisningen (Lærer A: 1, Lærer B: 2, Lærer D: 4). Særligt står det, at lærerne for at kunne varetage den faglige del mener, at de må kende eleverne godt – et aspekt der går igen i stort set alle professionsidealets etiske regler (DLF 2002b).

7.4.2 Læreren som faglæreren

At der således i de politiske dokumenter i høj grad lægges op til, at læreren skal være faglæreren, bifaldes ikke af lærerne. En lærer udtaler bl.a., at denne føler sig mere som en faglærer end nogensinde før (Lærer A: 4). Til spørgsmålet om, hvordan den pågældende lærer har det hermed, er svaret klart:

"Det har jeg det skidt med – at jeg ikke har den ekstra tid til at få den mere personlige kontakt" (Lærer A: 4)

Læreren har det således skidt med primært at skulle fokusere på det rent faglige. I nogle tilfælde udmunder det i, at lærere i stedet fokuserer på det, de synes er vigtigst, fx trivslen, til trods for at læreren tilkendegiver, at det politiske niveaus prioritering er det faglige (Lærer B: 2). En sådan sondring kan i høj grad betragtes som en modificering af politik/programmål,

hvor den fagprofessionelle tager udgangspunkt i evne og vilje (Nielsen 2011: 251). At jeg således betragter lærerens statement som en modificering af politikmålene, skal naturligt ikke forstås således, at trivslen ikke er vægtet i de politiske dokumenter. I første analysedel sås flere eksempler på, hvordan regeringen italesætte trivsel og sociale aspekter som væsentlige, men som analysen også påviste, endte denne dimension med at blive nedprioriteret til fordel for det faglige islæt.

En lærer beretter om, at dennes rolle, hvad angår det sociale og det faglige, er meget lig rollen før folkeskolereformen. Læreren begrundet det dog med, at personen altid har lagt meget vægt på de faglige dimensioner, da det har været lærerens formål at gøre børnene så dygtige som muligt (Lærer C: 4). En anden lærer fortæller:

"Jeg forsøger da at gøre det så kort, det sociale, som jeg kan" (Lærer G: 5)

Udtalelsen kommer ifm. inddragelsen af et eksempel om en slåskamp i indskoling. Læreren udtaler, at denne er nødt til at tage den sociale del, når der er brug for det, men siger således derefter, at det må gøres så kort som muligt, så de kan komme videre med det faglige (Lærer G: 5). Jeg vil ikke direkte argumentere for, at ovenstående er eksempler på, at lærerne udvikler en kynisk opfattelse af eleven (Winther og Nielsen 2008: 117), men det er bemærkelsesværdigt, at lærerne i flere henseender ender med at retfærdiggøre egen praksis med, at de er nødt til at fokusere på det faglige (Lærer C: 4, Lærer D: 4,8).

En væsentlig pointe at inddrage i denne diskussion er, at to af de interviewede lærere delvist er beskæftiget i hhv. special- og asylafdeling. Her udtaler en lærer bl.a., at denne får stillet det dannelsesmæssige aspekt netop der, fordi der i en sådan type afdeling i højere grad fokuseres på mennesket (Lærer D: 8). Læreren udtaler endvidere:

"Det kan have indflydelse på mit syn på det der med, hvor stor en del af det faglige, der er [i de almindelige klasser]. Det gør, at min hverdag er meget harmonisk i og med, at jeg får noget af det hele" (Lærer D: 8)

På den måde udtaler Lærer D, at denne således bedre kan indfinde sig med den meget faglige rolle, fordi den socialfaglige dannelsesdel i højere grad bliver stillet andetsteds. En anden lærer udtaler i overensstemmelse hermed, at der i de almindelige klasser tænkes mere på det faglige, og at hverdagen i en special- eller asylklasse er præget af en indtræden i en forældrerolle, hvor der skal ydes omsorg og er tid til det enkelte menneske (Lærer E: 4). Disse sondringer kan i høj grad relateres til det at 'cope' positivt. At læreren således skal gøre noget, der

til dels strider imod fagprofessionelle overvejelser ét sted, opvejes ved, at der i endnu højere grad kan ydes omsorg og ses på den enkelte elev andetsteds. På den måde kan læreren gennem italesættelse af egen praksis opnå større arbejdsglæde (Nielsen 2006).

7.4.3 En heldagsskole kræver motiverede elever

Ét er hvad lærerne tænker om egen rolle i den faglige drejning og den længere skoledag, mens noget andet er, hvordan forandringerne tænkes ind i det hele billede. Her står det klart, at lærerne ikke nødvendigvis mener, at den længere skoledag er det bedste for eleverne og dermed også for elevernes faglige resultater:

"Jeg har som sagt børnehaveklassen i tre lektiecafeer om ugen. Der kan man spørge, hvad skal de med lektiecafeer? Det er onsdag, torsdag, fredag i 7. lektion. De kan ingenting, de er fuldstændige færdige. I min verden kunne de ligeså godt få fri i 7. lektion, for de kan ikke mere" (Lærer A: 5)

"De bliver ikke dygtigere af at skal være den halve time oveni. Opbevaring, jeg ser det som pasning! Lad dem komme hjem og lege, inden de skal til deres fritidsinteresser, de bliver ikke dygtigere" (Lærer B: 8)

Lærerne bifalder således ikke elevernes længere skoledag, hvis det går ud over elevernes motivation, og noget tyder på, at dette i høj grad er et aspekt, der ligger lærerne særligt på sinde. Hvor lærerne tidligere på flere områder har ladet sig styre og argumenteret for at nye styringsværktøjer også har positive aspekter, ses nemlig en stor modstand til elevernes længere skoledag. En lærer fortæller bl.a., at det i højere grad er børnene frem for lærerne, den længere skoledag er gået ud over, og at reformen har dræbt motivationen hos eleverne (Lærer D: 5). En anden lærer fortæller, at dennes egne børn er blevet fritaget for lektiecafé, fordi det ikke giver mening for mindre børn (Lærer B: 8). Ligeledes er der tilfælde på BS, hvor lærerne i samarbejde med forældrene og ledelse laver specielle aftaler om, at nogle elever får tidligere fri:

"Jeg tror, de har mere brug for en anden ro, som de kan derhjemme nogen gange, som vi ikke kan give. Det er ikke fordi vi har meget uro, men nogle af dem, der har brug for det, får lov at gå før tiden også. De har specielle aftaler" (Lærer F: 8)

Læreren fortæller, at der således kan findes løsninger, der passer til det enkelte barn, selvom det reelt set er i strid med lovgivningen. Så vidt det fremgår af ministeriernes publikationer er det muligt for eleverne at blive fritaget for lektiecafé og det kun indtil efter folketingsvalget 2015. Således er der som udgangspunkt ikke hjemmel i lov til at fritage elever for andre fag

som i ovenstående eksempel, hvor det forklares, at elever fritages for såvel lektiecafé, musik og billedkunst (Lærer F: 8). Dette kan derfor ses som et klar eksempel på ikke bare en modificering af politik- og programmål (Winther og Nielsen 2008: 119), men en klar ændring hvor lærerne agerer modspillere tæt bakket op af forældre og ledelse, hvor der gives tillid til det fagprofessionelle skøn, der sætter den enkelte elevs behov i den enkelte situation højere end de politiske bestemmelser (Grøn og Foss Hansen 2014b: 165).

7.5 Delkonklusion

Nærværende analyse har vist, hvordan en række lærere på Brovst Skole opfatter egen praksis efter folkeskolereformen, og hvilke implikationer det har for lærernes diskretion, interaktion, udvikling og deres fælles begreber, metoder og etik.

Analysen har vist, at lærerne opfatter arbejdstiden som ufleksibel og som værende en hindring for deres kreative og nytænkende udfoldelse i lærervirket. Særligt står dog en klar modsætningsfuldhed, da lærerne samtidig oplever en vis betryggelighed i, at rammerne bestemmes og standardiseres af andre end dem selv, således de kan adskille arbejde og fritid.

Den generelle beslutningskompetence er, så vidt det fremgår hos lærerne, uændret siden folkeskolereformen. Lærerne udtrykker, at de oplever frit spillerum og frihed til at beslutte. Det virker paradoksalt, når nye vilkår har underlagt dem mindre tid til forberedelse og mindre selvbestemmelse. Det kan dog til dels forklares med, at lærerne oplever en ny type beslutningskompetence forstået som fælles beslutningstagen med lærerkollegaer og ledelse. På sin vis begrænses dermed lærernes individuelle skøn, men særligt er det, at det i høj grad erstattes med større mulighed for sparring og fælles skøn. Ledelsen har faciliteret rum for større grad af samarbejde, og det fungerer – både ift. den faglige forberedelse, som var målet fra ledelsens og statens side, men også for lærernes sammenhold og kollektive legitimitet i relation til bl.a. ledelsen.

Klart står det også efter denne analyse, at det fælles sprog, metoder og etik i flere henseender lever videre i lærernes bevidsthed. Det være sig fx ved lærernes kollektive kamp for at holde pædagogerne ude af undervisningen med argumentet om, at pædagogerne i stedet kan parkeres som assistenter i undervisningen eller i varetagelsen af folkeskolens krav om bevægelse. Særligt i den sammenhæng er, at lærerne gerne påtager sig rollen som faglærer, hvis det betyder, at de får ansvaret for USU. På samme vis så vi, hvordan lærerne på mange måder er bærere af en kollektiv bevidsthed ved fælles begreber, metoder og etik, især hvad angår folke-

skolens kerneopgave og fokus på den enkelte elev. Som det dog stod klart i analysen, skal der meget til, før der handles i strid med de politisk bestemte rammer – fx hvis lærerne direkte oplever, at struktur og regler har en negativ påvirkning på det enkelte barn – og det stadig kun hvis der er opbakning fra ledelsen hertil.

Kapitel 8: Konklusion

Dette kapitel udgør specialets konklusion, hvor jeg vil forbinde de empiriske fund med de teoretiske forestillinger. Her bliver problemformuleringen besvaret, ligesom det forsøges at samle de varierende indtryk, der gennem specialet er forsøgt skilt ad.

I denne undersøgelse blev det indledningsvist præsenteret, hvordan modernisering og NPM har placeret den offentlige sektor, dens ledere og ansatte under nye vilkår. Som det blev diskuteret, har flere undersøgelser konkluderet, at professionelle befinder sig i et krydspres mellem på den ene side statens interesser og på den anden side den fagprofessionelles ønsker om opgaveløsning. Som det blev påpeget, skyldes dette i høj grad, at der fokuseres på styring som en hierarkisk, top-down orienteret praksis, der ikke har blik for de varierende måder, styringen også udfolder sig på. Hvis styringsbegrebet omtænkes og anvendes på en måde, der kredser om styringens *hvordan*, dvs. som en formende og skabende karakter møntet på handlinger, var argumentet, at diskussioner om krydspres kan erstattes med viden om praksis, dilemmaer og fagidentitet.

Undersøgelsen har taget udgangspunkt i lærerprofessionen, hvis praksis i de senere år har været genstand for omfattende styring. Det være sig gennem folkeskolereformen fra 2013, hvor der blev indført heldagsskole og flere nye fag og temaer, og via den politisk bestemte lov om arbejdstid fra samme år, der indførte flere undervisningstimer for lærerne, en særlig ledelsesret og et skærpet krav om læreres tilstedeværelse på arbejdspladsen.

Som analysen har vist, har lærerne været genstand for, hvad der kan betegnes som en governmentalisering. Styring af praksis har udfoldet sig gennem styringstiltag, hvor virkeligheden er iagttaget og erkendt på bestemte måder, og hvor subjekter er søgt formet i statens øje. Særligt viste det sig, at bedre faglighed blandt elever bliver dét målepunkt, der styres efter, uanset hvilke problematiseringer der italesættes, og hvilke styringstiltag der iværksættes. Særligt stod derfor regeringens målsætning om verdens bedste folkeskole i et nyt lys, nemlig verdens bedste *faglige* folkeskole, her især med baggrund i viden og standarder fra internationale undersøgelser og benchmarks.

Analysen viste også, at denne måde at styre praksis på, gennem problematiseringer og italesættelser af lærerne som subjekter, dvs. undersøgelsens generative mekanismer, får betydning for lærernes fagidentitet. Fagidentiteten viste sig nemlig i høj grad at være under pres i casen Brovst Skole.

Det være sig især, når visse beslutninger om lærernes praksis ønskes overladt til lederen så, arbejde og fritid således kan adskilles, og så læreren ikke arbejder eller forbereder sig *for meget*. At det går ud over lærernes fordybelse, kritiske stillingtagen og tilvalg af de bedste undervisningsmetoder, anses ikke som videre problematisk, men som en pris, læreren og skolen må betale for den reform og den arbejdstidsaftale, der fra politisk side er indført. Det betyder på det område, at lysten og viljen til udvikling, som er afgørende for fagidentiteten, er fraværende. Konsekvensen bliver, at lærerne på flere områder og uden større kamp bliver fri for at tage de fagprofessionelle valg og skøn, som ellers er kernen i deres etiske regelsæt, jf. det fremlagte professionsideal.

Særligt står det også, at lærerne trods en delvis forskydning i beslutningskompetence fra individuel til fælles, stadig oplever en stor grad af frihed til at beslutte, hvordan undervisningen skal forløbe. Det til trods for at lærerne i højere grad er underlagt benyttelse af bestemte systemer, programmer og håndbøger i undervisningen, enten valgt i samarbejde med lærerkollegaer eller ledelse. Dermed står en af governmentalityteoriens styringstanker centralt: Det er således muligt på den ene side at *give* subjekter handlemuligheder, der kan styrke subjektet, men samtidig *begrænse* det frie individ i dets handlinger.

Særligt for de forskellige målepunkter for fagidentitet står det, at lærerne ikke opfatter ledelsen som ansvarlig for udmøntningen af reform og lov om arbejdstid. Hermed kan det konkluderes, at lærerne *lader* sig styre af en ledelse, der har formålet at få lærerne på sin side i den omfattende forandringsproces. At lærerne lader sig styre ses især, når de retfærdiggør situationen de er i, ved at fralægge sig ansvaret og benytte begreber som effektivitet og produkter, og dermed bliver aktive medspillere i reproduktionen af NPM. Derfor kan der argumenteres for, at NPM har fundet sin vej hos lærerprofessionen, måske tidligere end den egentlig har ramt dem, sandsynligvis fordi det har været tankegangen i store dele af den offentlige sektor de sidste årtier. Tidligere bevidstheder, hvis de i det hele taget har været der før, er i høj grad nedbrudt, og det må hertil siges, at hvis dét var ønsket, var løsningen med at iværksætte omfattende reform og lovfastsætte arbejdstid ideel.

Samtidig må det også konkluderes, at det langt fra er på alle parametre, den kollektive bevidsthed og fagidentitet er nedbrudt. Lærerne er bærere af en fælles forståelse for folkeskolens og dens kerneopgave og ikke mindst en fælles forståelse for den enkelte elev. Disse forståelser må dog antages at være under pres, da fokuset på f.eks. dannelse og trivsel, som de i høj grad argumenterer for er gennemsyrende for deres forståelse, risikerer at bliver overflø-

diggjort, når styringen af folkeskolen i højere grad end tidligere er møntet på udefrakommende og objektiverende standarder, der måler og benchmarker de enkelte skoler og de enkelte elevers værdi.

Litteratur

- Abbott, A. (1988), *The System of Professions*, University of Chicago Press, Chicago & London.
- Ackroyd, S. (2013), "Professions, professionals and the 'new' government policies – A reflection on the last 30 years", i Nordengraaf, M. og B. Steijn, *Professionals under Pressure – The Reconfiguration of Professional Work in Changing Public Services*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 21-40.
- Andersen, N. Å. (2001), *Kærlighed og omstilling – italesættelsen af den offentligt ansatte*, Samfundsvidenskaberne, København.
- Andersen, N. Å. (2003), "Analysestrategi", i Andersen, N. Å. (red.), *Borgerens kontraktliggørelse*, Hans Reitzels Forlag, København, 21-39.
- Andersen, S. A. (2007), *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde – en introduktion og forskningsoversigt*, DSH, Århus.
- Andersen, V. N. (2000), *Reformer i folkeskolen – Relationer mellem aktører i det lokale skolefelt*, Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Antoft, R. og H. H. Salomonsen (2007), "Det kvalitative casestudium", i Antoft, R. et al. (red.), *Håndværk og horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*, Syddansk Universitetsforlag, Odense, 29-57.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen (2007, juni 6.), *Aktivitet er vejen til job*, Arbejdsmarkedsstyrelsen, København.
- Bjerg, H. og H. Knudsen (2012), "Når personkundskab bliver professionskundskab: Aktuelle udviklinger i lærerrollen", i Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (red.), *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- BM (2013a, april 18.), *Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet – flere i uddannelse og job*, Beskæftigelsesministeriet, København.
- BM (2013b, april 26.), *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*, LOV nr. 409, Beskæftigelsesministeriet, København.
- BS (2013), *Skoleudviklingsplan 2014/2015*, Brovst Skole, Brovst. (Vedlagt som Bilag 6 på USB)
- BS (2014), *Skoleudviklingsplan 2015/2016*, Brovst Skole, Brovst. (Vedlagt som Bilag 7 på USB)
- Bourdieu, P. (1987), "The Force of Law. Towards a Sociology of the Juridical Field", *Hastings Law Journal*, 38, 814-53.

- Brodkin, E. Z. (2013), "Street-Level Organizations and the Welfare State", i Brodkin, E. Z. Og G. Marston, *Work and the Welfare State – Street-Level Organizations and Workfare Politics*, Georgetown University Press, Washington, 17-34.
- Bøje, J. D. (2012), "Academization of Danish semi-professionals – How and with what consequences?", *Nordic Studies in Education*, 32, 84-97.
- Cawson, A. (1985), *Organized interests and the state: Studies in meso-corporatism*, Sage Publications, London.
- Christensen, T. et al. (2010), *Organisasjonsteori for offentlig sektor*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dahlager, L. (2005), *I samtalens rum – En magtanalyse med afsæt i den livsstilrelaterede forebyggelsessamtale*, Københavns Universitet, København.
- Danermark, B. et al. (1997), *Att förklara samhället*, Studentlitteratur, Lund.
- Danske Underviserorganisationers Samråd (2013, juni), *Dannelsen i uddannelse*, lokaliseret 2.6.2015 på http://www.dlf.org/media/949499/pjece_2013_dannelsenetudgave.pdf
- Dalsgaard, L. (2013), "Fagprofessionelle i nyere forvaltningslitteratur", *Nordisk Administrativ Tidsskrift*, 90(19), 40-57.
- Dalsgaard, L. og H. Jørgensen (2010), *Kvaliteten der blev væk. Kvalitetsreform og modernisering af den offentlige sektor*, Frydenlund, København.
- de Vaus, D. A. (2009), *Research Design in Social Research*, SAGE, London.
- Dean, M. (1998), "Administering Asceticism – Reworking the Ethical Life of the Unemployed Citizen", i Dean, M. og Hindess, B. (red.), *Governing Australia – Studies in Contemporary Rationalities of Government*, Cambridge University Press, 87-107.
- Dean, M. (2006), *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*, Forlaget Sociologi, Frederiksberg.
- Dean, M. og K. Villadsen (2012), *Statsforbi og civilsamfund. Foucault og hans arvingers blik på staten*, Nyt fra samfundsvidenskaberne, Frederiksberg.
- DLF (2002a), "Mere om Professionsidealet", Danmarks Lærerforening, København, lokaliseret 25.5.2015 på <http://www.dlf.org/politik/undervisning/profession-og-kompetence/mere-om-professionsidealet/>
- DLF (2002b), *Professionsideal for Danmarks Lærerforening*, Danmarks Lærerforening, København.

- DLF (2013a, september 16.), *Hørings svar – folkeskolereform*, Danmarks Lærerforening, København.
- DLF (2013b, juli 30.), "PISA", Danmarks Lærerforening, København, lokaliseret 2.6.2015 på <http://www.dlf.org/politik/undervisning/evaluering-og-proever/pisa>
- DLF (2015), "Kort om DLF", Danmarks Lærerforening, København, lokaliseret 25.5.2015 på <http://www.dlf.org/om-dlf/organisationen/kort-om-danmarks-laererforening>
- Duedahl, P. og M. H. Jacobsen (2010), *Introduktion til dokumentanalyse – metodeserie for social- og sundhedsvidenskaberne*, Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Elklit, J. og H. Jensen (2012), "Kvalitative datakilder", i Andersen, L. B. et al. (red.), *Metoder i Statskundskab*, Hans Reitzels Forlag, København, 117-143.
- Esmark, A. et al (2005), "Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion", i Esmark, A. et al. (red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier*, Roskilde Universitetsforlag, 7-40.
- EVA (2013), *Strategier for lærernes og pædagogernes kompetenceudvikling*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Evetts, J. (2009), "New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences", *Comparative Sociology*, 8, 247-266.
- Flyvbjerg, B. (2006), "Five Misunderstandings about Case Study Research", *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyvbjerg, B. (2009), *Samfundsvidenskab der virker. Hvordan samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*, Akademisk Forlag, København.
- Foucault, M. (1982), "The Subject and Power", *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1988), "Technologies of the Self", i Martin, L. H. et al., *Technologies of the self – A Seminar with Michel Foucault*, University of Massachusetts Press, 16-49.
- Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, Territorium, Befolkning: Forelæsninger på Collège De France, 1977-1978*, Gyldendals Bogklubber, København.
- Friedson, E. (2001), *Professionalism. The Third Logic.*, Polity Press, Cambridge.
- Fuglsang, J. (2014), *Den store løgn og uddannelse. Et opgør mod selvmodsigelserne i det danske uddannelsessystem*, Gyldendal, København.
- Fuglsang, L. og P. B. Olsen (2009), "Introduktion", i Fuglsang, L. og P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, 7-51.

- Gravesen, B. (2013, februar 15.), "NPM-virus og fremtidens fagprofessionelle", *Kritisk Debat*, lokaliseret 15.3.2015 på http://kritiskdebat.dk/articles.php?article_id=1235
- Grek, S. (2009). "Governing by Numbers: The Pisa «effect» in Europe", *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grimen, H. og A. Molander (2010), "Profesjon og skjønn", i Molander, A. og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*, Universitetsforlaget, Oslo, 179-196.
- Grøn, C. H. og H. Foss Hansen (2014a), "Styring", i Grøn, C. H. et al. (red.), *Offentlig styring – Forandringer i krisetider*, Hans Reitzels Forlag, København, 65-86.
- Grøn, C. H. og H. Foss Hansen (2014b), "Medarbejdere, borgere og brugerne: Styrende og medstyrende", i Grøn, C. H. et al. (red.), *Offentlig styring – Forandringer i krisetider*, Hans Reitzels Forlag, København, 161-190.
- Hall, R. H. (1975), *Occupations and the Social Structure*, Prentice Hall, New Jersey.
- Hansbøl, G. og J. Krejsler (2004), "Konstruktionen af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund", i Moos, L., J. Krejsler og P. F. Laursen (red.), *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København, 19-58.
- Harrits, G. et al. (2012), "Indsamling af interviewdata", i Andersen, L. B., K. M. Hansen og R. Klemmesen (red.), *Metoder i Statskundskab*, Hans Reitzels Forlag, København, 144-172.
- Hermann, S. (2007), *Magt & oplysning – Folkeskolen 1950-2006*, Unge Pædagoger, København.
- Hjort, K. (2002), *Moderniseringen af den offentlige sektor*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Hjort, K. (2005), *Professionaliseringen af den offentlige sektor*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Hjort, K. (2012), *Det affektive arbejde*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Hjort, K. og K. Weber (2004), "Hvad er værd at vide om professioner? – en indledning", i Hjort, K. (red.), *Professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, 7-20
- Hood, C. (1991), "A public management for all seasons?", *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Hopmann, S. T. og G. Brinek (2007), "Introduction: PISA According to PISA – Does PISA Keep What Promises?", i Hopmann, S. T. et al. (red.), *PISA According to PISA*, LIT Verlag, Wien og Berlin, 9-20.

- ILO (2013, december 3.), *Redegørelse hvori udvalget anmoder om at blive holdt underrettet om udviklingen*, International Labour Organization, lokaliseret 3.6.2015 på <http://www.ft.dk/samling/20141/almdel/beu/bilag/45/1430176.pdf>
- Jacobsen, A. J. (2009), *Professioner, paradokser og strategier i organisatorisk forandring - et studie i tilblivelsen af det ny gymnasium*, Aalborg Universitet: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg.
- Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (red.) (2003), *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (red.) (2012), *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Jespersen, J. (2009), "Kritisk realisme – teori og praksis", i Fuglsang, L. og P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, 145-178
- JK (2013a), *Skolepolitik Jammerbugt Kommune (3. udgave)*, Jammerbugt Kommune, Aabybro. (Vedlagt som Bilag 4 på USB)
- JK (2013b), *Mål og retning for folkeskolen i Jammerbugt Kommune efter folkeskolereformen*, Jammerbugt Kommune, Aabybro. (Vedlagt som Bilag 5 på USB)
- JK (2015), *Planlægningsgrundlag for skolernes planlægning af lærernes og børnehaveklasselærernes tjenestetid*, Jammerbugt Kommune, Aabybro. (Vedlagt som Bilag 8 på USB)
- Jørgensen, H. og L. Dalsgaard (2009), *Modernisering og kvalitetsreform i den offentlige sektor: 2008- perspektiver på den igangværende omstilling af det offentlige*, Aalborg Universitet: Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg.
- Jørgensen, P. S. (2003), "Den personlige lærer – set i et uddannelsesperspektiv", i Weicher, I og P. F. Laursen (red.), *Person og profession – en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Karlsen, M. P. og K. Villadsen (2008), "Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi", i Sløk, C. og K. Villadsen (red.), *Velfærdsledelse i den selvstyrende velfærdsstat*, Hans Reitzels Forlag, København, 127-155.
- KL (2009), *De bedste lærere til en attraktiv folkeskole – KL's strategi*, Kommunernes Landsforening, København, lokaliseret 25.5.2015 på http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_39466/cf_202/De_bedste_l-rere_til_en_attraktiv_folkeskole.PDF
- KL og LC (2008), *Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen 2008*, Kommunernes landsforening, København.

- Krejsler, J. et al. (2004), "Folkeskolelærernes professionalisering", i Moos, L. et al. (red.), *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og medlemmende*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København, 59-98
- Kristensen, J. E. (2014), "Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten – i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring", i Harrits, G. S. et al (red.), *Professioner under pres – status, viden og styring*, Systime Profession, Århus, 165-188.
- Kvale, S. og S. Brinkmann, *Interview – Introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Larsen, L. T (2011), "Governmentalitet og profession: Sundheds- og Socialreformer i et governmentalitetsperspektiv", i Johansen, M. B. og S. G. Olesen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*, Systime, 144-160.
- Larsen, L. T. (2013), "Governmentaliseringen af velfærdsprofessionerne", *Dansk Sociologi*, 24(3), 37-61.
- Lerborg, L. (2013), *Styringsparadigmer i den offentlige sektor*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Light, Donald (1995), "Countervailing powers: a framework for professions in transition", i Johnson, Larkin & Saks *Health professions and the state in Europe*, Routledge, London, 25-44
- Lipsky, M. (1980), *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation, New York.
- Mailand, M. (2014), *Overenskomstforhandlinger under pres – OK2013 i den offentlige sektor*, FAOS, København.
- Maynard-Moody, S. and Musheno, M. (2012): "Social Equities and Inequities in Practice: Street-Level Workers as Agents and Pragmatists", *Public Administration*, 72(51), 16-23.
- Millerson, G. (1964), *The Qualifying Associations: a Study in Professionalization*, Routledge og Kegan Paul, London.
- Moos, L. (2004), "Relationsprofessioner – hvem er de?", i Moos, L., et al. (red.), *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og medlemmende*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København, 7-16.
- Molander, A. (2013), "Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring", i Molander, A. og J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II*, Universitetsforlaget, Oslo, 44-54.

- Newman, J. (2013), "Professionals, power and the reform of public services", i Nordengraaf, M. og B. Steijn, *Professionals under Pressure – The Reconfiguration og Professional Work in Changing Public Services*, Amsterdam University Press, 41-54.
- Nielsen, V. L. (2006), "Are Street-level Bureaucrats Compelled or Enticed to Cope?", *Public Administration*, 84(4), 861-889.
- Nielsen, V. L. (2011), "Implementeringsteori. Implementeringsperspektiver og frontlinjemedarbejderadfærd", i Berg-Sørensen, A., et al. (red.), *Organiseringen af den offentlige sektor*, Hans Reitzels Forlag, København, 319-356.
- Noordegraaf, M. (2007) "From "Pure" to "Hybrid" Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains", *Administration and Society*, 39(6), 761-785.
- Parkin, F. (1979), *Marxism and Class Theory: a Bourgeois Critique*, Tavistock Publications, London.
- Parsons, Talcott (1939), "The Professions and Social Structure", *Social Forces*, 17(4), 457-467.
- Pedersen, E. O. Og P. Toft (2009), "Positivism: Erfaringsbaseret viden formuleret i en logisk sprogprogram", i Fuglsang, L. og P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, s 55-78
- Pedersen, O. K. (2011), *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Pierson, P. (2000), Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics, *The American Political Review*, 94(2), 251-267.
- Pors, J. G. (2014), *Støjende styring – Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, Frederiksberg.
- Qvortrup, L. (2014) "Folkeskolereformen – et dannelsesprojekt, der savner tydelighed", *Folkeskolen*, 6, 30-31.
- Regeringen (2005a, februar), *Nye mål – regeringsgrundlag*, Regeringen, København.
- Regeringen (2005b, august), *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi*, Regeringen, København.
- Regeringen (2010, februar), *Danmark 2020. Viden > vækst > velstand > velfærd*, Regeringen, København.
- Regeringen (2012, december), *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*, Regeringen, København.

- Regeringen (2013, juni), *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*, Regeringen, København.
- Regeringen og KL (2013, juni), *Aftale om kommunernes økonomi for 2014*, Regeringen, København.
- Rennison, B. W. (2011), "Konklusion: Ledelse før og nu", i Rennison, B. W. (red.), *Ledelsens genealogi – offentlig ledelse fra tabu til trend*, Samfundslitteratur, 235-259.
- Rose, N. (1996), "Identity, Genealogy, History", i Hall, S. og P. du Gay, *Questions of Cultural Identity*, SAGE, London, 128-150.
- Røvik, K. A. (2007), *Trender og translasjoner – Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*, Universtetsforlaget, Oslo.
- Sachs, J. (2001), "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes", *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Smeby, J.-C. (2013), "Profesjon og ekspertise", i Molander, A. og J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II*, Universitetsforlaget, Oslo, 17-26.
- Staugård, H. J. (2009), "Professioner i forandring", *UCN Videnscenter for professioner*, 1-8.
- Thejsen, T. (2014), *Lærernes kampe – Kampen om folkeskolen*, Danmarks Lærerforening og Gyldendal, København.
- Triantafillou, P. (2012), *New Forms of Governing: A Foucauldian Inspired Analysis*, Basingstoke, Palgrave Macmillan
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2007), *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, BEK nr. 219, Uddannelses- og Forskningsministeriet, København.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015), *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, BEK 593, Uddannelses- og Forskningsministeriet, København.
- UVM (1958, juni 18.), *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr. 220, Undervisningsministeriet, København.
- UVM (1975, juni 26.), *Lov om folkeskolen*, LOV nr. 313, Undervisningsministeriet, København.
- UVM (1993, juli 1.), *Lov om folkeskolen*, LOV nr. 509, Undervisningsministeriet, København.

- UVM (2006a, december 8.), *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr. 1195, Undervisningsministeriet, København.
- UVM (2006b), *Bred aftale om styrkelse af folkeskolen*, pressemeddelelse, publiceret 24.1.2006, lokaliseret 25.5.2015 på <http://uvm.dk/Aktuelt/~ /UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2006/Jan/060124-Bred-aftale-om-styrkelse-af-folkeskolen>
- UVM (2012, oktober), *Velkommen til ny nordisk skole (2. udgave)*, Undervisningsministeriet, København.
- UVM (2013, november 27.), *Kritik af PISA-undersøgelsen*, Undervisningsministeriet, København, lokaliseret 2.6.2015 på http://www.uvm.dk/~ /media/UVM/Filer/Aktuelt/PDF13/131129%20Kritik%20af%20PISAundersoegelsen_1.pdf
- UVM (2014, juni 24.), *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr. 665, Undervisningsministeriet, København.
- UVM (2015, februar 3.), *Forenklede Fælles Mål*, Undervisningsministeriet, København, lokaliseret 1.6.2015 på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Forenklede-Faelles-Maal>
- Villadsen, K. (2002), "Michel Foucault og kritiske perspektiver på liberalismen. Governmentality eller genealogi som analysestrategi", *Dansk Sociologi*, 13(3), 77-97.
- Villadsen, K. (2003), "Det sociale arbejde som befrielse", i Järvinen, M. og N. Mik-Meyer, *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*, Hans Reitzels Forlag, København, 192-226.
- Villadsen, K. (2007), "Magt og selv-teknologi: Foucaults aktualitet for velfærdsforskningen", *Tidsskrift for Velfærdsforskning*, 10(3), 156-167.
- Winther, S. og V. L. Nielsen (2008), *Implementering af politik*, Academia, Århus.
- Yin, R. K. (2009), *Case Study Research: Design and methods*, Applied social research methods series, SAGE, London.
- Zembylas, M. (2003), "Interrogating "Teacher Identity": Emotion, Resistance, and Self-Formation", *Educational Theory*, 53(1), 107-127.

Bilagsliste

Bilag vedlagt i undersøgelsen

Bilag 1: Centrale udviklingstendenser frem til folkeskoleloven 2006

Bilag 2: Casebeskrivelse og interviewpersoner Brovst Skole

Bilag vedlagt på USB

Bilag 3: Notat: Organiseringen af lærernes arbejdstid på Brovst Skole

Bilag 4: Jammerbugt Kommune: Skolepolitik (3. Udgave) (JK 2013a)

Bilag 5: Jammerbugt Kommune: Mål og retning for folkeskolen i Jammerbugt Kommune efter folkeskolereformen (JK 2013b)

Bilag 6: Brovst Skole: Skoleudviklingsplan 2014/2015 (BS 2013)

Bilag 7: Brovst Skole: Skoleudviklingsplan 2015/2016 (BS 2014)

Bilag 8: Jammerbugt Kommune: Planlægningsgrundlag for skolernes planlægning af lærernes og børnehaveklasseledernes tjenestetid (JK 2015)

Bilag 9: Interview med Skoleleder

Bilag 10: Interview med Lærer A

Bilag 11: Interview med Lærer B

Bilag 12: Interview med Lærer C

Bilag 13: Interview med Lærer D

Bilag 14: Interview med Lærer E

Bilag 15: Interview med Lærer F

Bilag 16: Interview med Lærer G