

KANDIDATSPECIALE

GYMNASIELÆRERPRAKSIS

OM VILKÅRENE FOR
GYMNASIELÆRERPRAKSISSEN PÅ
DRONNINGLUND GYMNASIUM I EN
KONKURRENCESTATSTID



STINE BERDIIN ANDERSEN

AALBORG UNIVERSITET

19-01-2018

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING	4
PROBLEMFORMULERING.....	5
ANALYSESTRATEGI	6
VIDENSKABSTEORI.....	6
GADAMERS FILOSOFISKE HERMENEUTIK	6
DEN HERMENEUTISKE CIRKEL	7
FORFORSTÅELSER OG FORDOMME.....	7
FORSTÅELSESHORISONT OG HORISONTSAMMENSMELTNING	8
METODE	8
METODISK TILGANG	8
UNDERSØGELSESMETODE – DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW	10
ETISKE OVERVEJELSER	11
TRANSSKRIPTION AF INTERVIEWS	11
DATABEARBEJDNING – MENINGSKONDENSERING	12
ANALYSEMETODE – HERMENEUTISK MENINGSFORTOLKNING	13
INDLEDENDE OVERVEJELSER.....	13
HERMENEUTISK MENINGSFORTOLKNING	13
ANALYTISK REDSKAB – THE PEDAGOGIC DEVICE	14
DE TRE REGLER/PROCESSER	14
REGULERING AF VIDEN OG RELATIV AUTONOMI	15
DE TO FELTER – ORF OG PRF.....	15
PRÆSENTATION AF TEORETISK RAMME	16
EMPIRI.....	18
FORSKNINGSDESIGN	19
TEORI	21
GLOBALISERINGEN	21
VIDENSØKONOMI	22
KONKURRENCESTATEN	23
KONKURRENCESTATEN – EN DEFINITION	23
IDÉEN – NEOLIBERALISME	24
HEN IMOD KONKURRENCESTATEN – FORANDRINGER I STATENS ORGANISERING, OPGAVER OG LEDELSE	24
KONKURRENCESTATENS HVERDAGSPOLITIK	26

DEN ÆNDREDE UDDANNELSESPRAKSIS	27
PROFESSIONSDIDAKTIK OG PÆDAGOGIK	29
DEN PROFESSIONELLES ÆNDREDE ROLLE OG KRYDSPRESSITUATIONEN	30
DE PROFESSIONELLES UDFORDRINGER I KONKURRENCESTATSSKOLEN	31
MÅLINGSKULTUREN OG DEN EVIDENSBASEREDE PRAKSIS	31
HVILKE VÆRDIER OG SPROGETS BETYDNING FOR DISSE	33
LÆRING OG DANNELSE	35
KLAFKI – DANNELSESTEORI OG DIDAKTIK	36
KATEGORIAL DANNELSE	36
LÆRING I KONKURRENCESTATENS SKOLE	37
IDENTITET OG KOMPETENCEUDVIKLING	38
ANALYSE	39
MENINGSKONDENSERING	39
TRIN 5 – MENINGSKONDENSERINGS FUND	39
FORMÅL MED GYMNASIEUDDANNELSEN	40
AT BEGRIBE EGREBERNE	40
ELEVERNE	41
DEN GODE FORTÆLLING	44
BELIGGENHED	45
GYMNASIESKOLENS UDFORDRINGER OG PRES PÅ GYMNASIELÆREREN	46
UNDERVISNING OG PÆDAGOGIK	48
GYMNASIESKOLEN SOM VIRKSOMHED	49
MÅLINGSKULTUR	49
MENINGSFORTOLKNING	51
BERNSTEIN – THE PEDAGOGIC DEVICE	51
KONKURRENCESTATEN OG HVAD UDVIKLINGEN AF DENNE BETYDER FOR GYMNASIESKOLEN	51
FORTOLKNING – KONKURRENCESTATENS FORKLARINGSKRAFT	52
REGULERING AF DISKURS VIA MÅLINGSKULTUR	52
UDDANNELSESPOLITIKKENS OG DEN UDDANNELSESPOLITISKE DISKURS' INDFLYDELSE PÅ PRAKSIS	54
KAMPEN OM IDEALERNE	56
MARKEDSLOGIKKENS INDTOG I GYMNASIESKOLEN	59
GLOBALISERINGSTENDENSER SOM EN DEL AF PRAKSIS	62
POLITISK STYRING OG FRIHED TIL SELV AT BESTEMME	63

KONKLUSION.....	65
DISKUSSION.....	68
ABSTRACT	70
LITTERATURLISTE.....	71

INDLEDNING

"Med vedtagelsen af den ny gymnasiereform i 2004 er de gymnasiale uddannelser for alvor blevet inddraget i den moderne uddannelsespolitiske udvikling. Denne tager sit udgangspunkt i et nyt syn på viden og uddannelse som det vigtigste konkurrenceparameter i det globale videnssamfund (...) " (Gleerup, 2013, s. 50).

Ovenstående citat stammer fra grundbogen *Gymnasiepædagogik* og er en del af kapitlet om gymnasiets udvikling i et uddannelsessociologisk og uddannelsespolitisk perspektiv. Citatet indrammer fint, hvilke overordnede forhold gymnasieskolen må rette sig efter. Selvom den tilstand, der beskrives, ligger flere år tilbage, så kan der argumenteres for, at gymnasieskolen i høj grad stadig er betinget af det globaliserede videnssamfund og herunder konkurrencestaten og dennes uddannelsespolitik.

I en tale fra GL's (gymnasielærerforeningen red.) repræsentantskabsmøde giver næstformanden netop udtryk for, hvordan den uddannelsespolitik der føres i Danmark regulerer gymnasielærerpraksissen: *"Med de voldsomme nedskæringer, som I (politikerne red.) har valgt at udsætte vores uddannelsessystem for, så er I ved at erstatte vores uddannelses-othelloagkage med en fabrikslavet citronmåne"* (gymnasieskolen.dk). Med eller uden kagemetafor understøtter citatet min indledende tese om, at gymnasielærerpraksissen ikke er fuldstændig autonom, men betinges af eksterne forhold.

Indeværende speciale har gymnasielærerpraksissens vilkår som dets overordnede emne, hvor formålet med undersøgelsen er at finde ud af, hvorvidt eller i hvor høj grad eksterne forhold determinerer praksis. Den offentlige debat synes i højere grad at have fokus på, hvordan konkurrencestaten og dennes uddannelsespolitik presser gymnasieeleverne, hvorfor jeg finder det interessant at undersøge en anden side af sagen, nemlig gymnasielærernes, da min tese er, at denne praksis også i nogen grad må determineres af disse eksterne forhold. Til indeværende undersøgelse er Dronninglund Gymnasium valgt som case.

I undersøgelsen vil jeg trække på en bred buket af teori, der redegør for de eksterne forhold, jeg mener kan siges at regulere praksis, hvilke overordnet defineres som det globaliserede videnssamfund samt konkurrencestaten og dennes uddannelsespolitik. Den teoretiske ramme er opstillet som en form for tragt med henblik på at indfange hele uddannelsespraksis, både globalt og nationalt. Specialets teoretiske ramme er således den kontekst, som gymnasielærerpraksissen på Dronninglund gymnasium befinder sig i. Specialet anvender Basil Bernsteins koncept *the pedagogic device* (Bernstein, 2000) som metodisk redskab,

for først og fremmest at adressere hvor og hvordan praksis determineres af eksterne forhold gennem pædagogisk diskurs, men også i undersøgelsen af hvor teoriens forklaringskraft kommer til kort.

PROBLEMFORMULERING

Hvilken forklaringskraft tilbyder begrebet om 'konkurrencestaten' i forhold til at begribe vilkårene for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium?

ANALYSESTRATEGI

Før jeg kan blive i stand til at kan svare på spørgsmålet om *hvordan* – altså hvilken metode, der anvendes til undersøgelsen, må *hvorfor* og *hvad* først afklares (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). Det vil sige, at en tematisering af specialet er nødvendigt indledningsvist. Spørgsmålet om *hvorfor* henviser til afklaring af formålet med undersøgelsen, mens der i *hvad* ligger en tilegnelse af forhåndsviden om det emne, der skal undersøges (Ibid., 2009, s. 125). Også David de Vaus lægger i bogen *Research Design i Social Research* vægt på, at det indledningsvist klargøres, hvilken information, der er nødvendig for at kunne besvare specialets problemformulering. Design og undersøgelsesmetode er afhængig af dette (de Vaus, 2011, s. 17). Følgende afsnit er derfor forsøget på indledningsvist at afklare specialets *hvorfor* og *hvad*, for derefter at beskrive *hvordan*, hvorfor afsnittet vil være en redegørelse for den strategi, der ligger til grund for specialets analysedel og altså for undersøgelsen af de indsamlede data samt besvarelsen af problemformuleringen.

VIDENSKABSTEORI

Før jeg kommer nærmere ind på metode, vil følgende afsnit kort afklare det videnskabsteoretiske paradigme, projektet er placeret indenfor samt de grundlæggende principper for og implikationer af denne tilgang.

GADAMERS FILOSOFISKE HERMENEUTIK

I Gadammers optik er der en række kendetegn, der karakteriser det at være menneske. Mennesket er et *fortolkende væsen*, det er et *historisk væsen*, og det er et *sprogligt væsen*. Gadammers filosofiske hermeneutik ønsker at gøre op med troen på, at metode fører til sand viden, og derfor er hovederindet for Gadamer at vise, at fortolkning og forståelse er et grundvilkår for den menneskelige eksistens. Forståelse er ikke noget, vi kan *gøre*, den giver sig ikke tilkende via metodiske teknikker og redskaber, forståelse er noget vi *er* (Højberg, 2009, s. 320).

Gadammers filosofiske hermeneutik er ikke et værk, der tilbyder fastlagte metodiske redskaber til en hermeneutisk analyse. Den er i stedet en filosofisk begrundelse og argumentation for, hvorfor mennesket er et fortolkende væsen. Specialets videnskabsteoretiske tilgang er rammesættende for den valgte metode. Den filosofiske hermeneutik giver mig mulighed for at fremskaffe den viden, min problemformulering efterspørger via analysemetoderne meningskondensering og meningsfortolkning.

DEN HERMENEUTISKE CIRKEL

Den hermeneutiske cirkel er et grundprincip, når der arbejdes med hermeneutisk analysemetode. Den refererer til den vekselvirkning, som foregår mellem del og helhed i fortolkningsprocessen. Mening og forståelse af en tekst afhænger af inddragelsen af del og helhed i samspil med hinanden, da det er sammenhængen mellem disse, der muliggør forståelsen. Først må man forstå de enkelte dele for at kunne opnå en forståelse af helheden (Højberg, 2009, s. 312). For Gadamer er den hermeneutiske cirkel ontologisk, hvilket betyder at vekselvirkningen mellem del og helhed også inkluderer fortolkeren og genstanden (interviewene med de udvalgte lærere). Bevægelsen, som vekselvirkningen sætter i gang, går fra fortolker til genstand og tilbage til fortolkeren, hvorfor man ofte taler om den hermeneutiske cirkel som en spiral, da spiralen er uden en iagttaget begyndelse eller slutning.

Den hermeneutiske cirkel er essentiel i Gadamers filosofiske hermeneutik, og han karakteriserer den som universel, idet den hermeneutiske cirkel gennemtrænger al form for menneskelig erkendelse (Ibid. 2009, s. 320-321). I forhold til mit speciale anvendes den hermeneutiske cirkel til at opnå en sammenhængende fortolkning, der går ud over det, interviewpersonerne siger, og som dermed kan præsentere en meningsfuld forklaring på eventuelle modsigelser og inkonsistenser under inddragelse af teorien.

FORFORSTÅELSER OG FORDOMME

Gadamers forståelsesbegreb er kendetegnet ved to ting. For det første er det en måde at være til på, og for det andet er selve forståelsesstrukturen ikke historieløs eller kontekstuaafhængig. Forståelsen har en ontologisk struktur og er givet af forskellige elementer, som til sammen konstituerer den måde, vi er til i verden på samt rammesætter den måde, hvorpå vi kan erkende verden. Forståelsen bygger på forforståelser og fordomme. Begrebet forforståelse henviser til den tidligere forståelse, der altid går forud for vores nuværende forståelse, da vi aldrig går forudsætningsløst til et socialt fænomen, vi gerne vil opnå en forståelse af. Begrebet fordom må ikke betragtes som i almindelig sproglig forstand, da dette ikke har en fordømmende karakter, men i stedet virker som det meningsgivende element i forståelsen. I fordommene findes vores kulturelle arv, traditioner og historie, hvor fordommene dermed bliver den bagage, vi har med i forståelsesprocessen af verden. Derfor er forståelsen allerede indlejret i en på forhånd givet forståelsesramme, hvor Gadamer betegner denne som forståelseshorizonten.

Vores forforståelser og fordomme er for Gadamer naturlige forudsætninger for al forståelse, hvorfor man må acceptere dem som meningsskabende forudsætninger for menneskets erkendelse af verden.

Fordomme og forforståelser er kun negative i så fald at forskeren ikke formår at sætte dem på spil i fortolkningsprocessen. Man må være åben i sin tilgang til at forstå verden (Ibid., 2009, s. 321-323).

FORSTÅELSESHORISONT OG HORISONTSAMMENSMELTNING

Som ovenfor beskrevet består forståelsen af forforståelser og fordomme, hvor disse tilsammen udgør en forståelseshorisont. Forståelseshorisonten er ” (...) et meningsgivende system – den ramme, hvorfra vores forestilling og opfattelse af tingene og verden gives mening” (Højberg, 2009, s. 324).

Horisontsammensmeltningen opstår i mødet mellem fortolkeren og hendes genstand, i vekselvirkningen mellem del og helhed, altså mellem subjekt og objekt. Man taler om en gensidig processuel meningsdannelse, der dog ikke betinger et fravær af fortolkerens og genstandens egne meninger og fortolkninger. I horisontsammensmeltningen finder vi ikke nødvendigvis konsensus, men man er her i stand til at begribe og forstå det, den anden kommunikerer. Horisontsammensmeltningen er en slags dialektisk synergi.

I det følgende afsnit redegøres der for specialets metode. Som beskrevet indledningsvis tilbyder Gadamer's filosofiske hermeneutik ikke fastlagte metodiske redskaber, hvorfor den videnskabsteoretiske tilgang i stedet fungerer som en overordnet ramme for metodevalg og analyse. Det betyder blandt andet, at jeg i overensstemmelse med Gadamer forstår mennesket som et fortolkende og historisk væsen, sprog og bevidsthed er vores virkelighed. Ydermere betyder valget af videnskabsteoretisk tilgang, at jeg arbejder med fortolkning af kvalitative data ud fra grundprincippet om den hermeneutiske cirkel. Endvidere arbejder jeg med et forståelsesbegreb, der hverken er historieløst eller kontekstafhængigt, hvorfor også fordomme og forforståelse indgår som en del af analyse- og fortolkningsprocessen.

METODE

Specialets metodeafsnit vil først redegøre for den metodiske tilgang, hvorfor dette afsnit kan opfattes som en læsevejledning, da jeg her vil give en kort gennemgang af den strategi, som skal gøre mig i stand til at besvare specialets problemformulering. Dernæst vil afsnittet redegøre yderligere for undersøgelsesmetode, databearbejdningsmetode, analysemetode samt analytisk redskab.

METODISK TILGANG

Metodisk udfører jeg undersøgelsen af specialets problemformulering ved først at klargøre det teoretiske afsæt. Da opgaven har et deduktivt tilsnit, tages der udgangspunkt i det teoretiske begreb *konkurrencestaten*, som tilbyder forståelse af den case, jeg i specialet ønsker at undersøge. Derfor vil jeg indledningsvist operationalisere konkurrencestatsbegrebet samt den teori og de begreber, der i min optik

spiller sammen med konkurrencestatsbegrebet, og som sammen med dette tilbyder de nødvendige analytiske begreber, begrundede sammenhænge og analytiske fokusområder, som er nødvendige for at kunne besvare specialets problemformulering. Dermed forstås den teoretiske ramme som en sammensat buket af teorier og teoretiske begreber, der forholder sig til tendenser og udviklinger, der netop indfanges i begrebet om konkurrencestaten.

Specialets undersøgelsesmetode er det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview, hvor dette gennemføres med fire udvalgte lærere på Dronninglund Gymnasium. Den hermeneutiske meningsfortolkning kan som analysemetode fremskaffe den viden, som min problemformulering efterspørger, og det kvalitative forskningsinterview er som undersøgelsesmetode en anvendelig tilgang til at indfange den empiri, som fortolkningen foregår på baggrund af. Jeg vil anvende den filosofiske hermeneutiks grundprincipper (mennesket som et fortolkende, historisk og sprogligt væsen, den hermeneutiske cirkel – vekselvirkning mellem del og helhed, forståelsen er aldrig kontekstafhængig – fordomme og forforståelser, forståelseshorisonten – det meningsgivende system og horisontsammensmeltningen – der hvor (ny) forståelse findes), som den tilgang jeg går til undersøgelsesmetoden med.

Før undersøgelsesmetoden samt den efterfølgende hermeneutiske meningsfortolkning kan igangsættes, udarbejdes en interviewguide på baggrund af specialets teoretiske ramme, og dernæst anvendes denne til indsamling af empirien i selve interviewsituationen. Efter indsamling af empiri via de kvalitative forskningsinterviews transskriberes disse, og dernæst igangsættes analysen. Jeg anvender en kvalitativ analysemetode; den hermeneutiske meningsfortolkning, fordi denne tilgang spiller sammen med specialets videnskabsteoretiske paradigme og er anvendelig i forhold til besvarelse af problemformuleringen. Som analytisk redskab anvendes Basil Bernsteins metodiske apparat *the pedagogic device*, hvilket udgør de regler eller processer, som via viden omsættes til pædagogisk kommunikation, hvorfor dette netop gør mig i stand til at se på konkurrencestatsbegrebets samt den øvrige teoris forklaringskraft i forhold at begribe vilkårene for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium, og desuden hvor og hvornår denne forklaringskraft stopper. Dermed går jeg ud fra, at uddannelsespraksissen som et samlet hele er underlagt en pædagogisk diskurs som er rammesat af konkurrencestaten, hvor denne via *the pedagogic device* søger at regulere, hvad der kan tænkes om uddannelse, og hvordan der kan tales om uddannelse.

Før meningsfortolkningen sættes i gang, vil jeg først foretage en meningskondensering af interviewpersonernes udsagn, med det formål at systematisere min empiri på en sådan måde at lange udsagn omformuleres til nogle kortere med henblik på at overskueliggøre den efterfølgende meningsfortolkning.

Efter meningskondenseringen og den hermeneutiske meningsfortolkningsanalyse er fortaget og afsluttet,

sammenlignes analysens resultater med de tematikker og begreber som den teoretiske ramme fremsætter, og en samlet fortolkning præsenteres med det formål at se på eventuelle anomalier. Som udgangspunkt er dette speciale tænkt som teorianvendende, hvor formålet er at undersøge, hvilken forklaringskraft specialets teoretiske ramme tilbyder i forhold til at begribe vilkårene for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium. Min problemformulering indikerer, at en for forståelse af konkurrencestatsbegrebet og dets forklaringskraft er tilstede, men som jeg skriver ovenfor, så efterspørges en viden omkring eventuelle anomalier. Såfremt dette viser sig at være tilfældet, har specialet desuden også en teoriudviklende komponent i sig, og i så fald vil jeg i undersøgelsens afsluttende fase vende tilbage til det teoretiske niveau udstyret med de indsigter, som analysen har produceret og overveje, hvorvidt de stemmer overens med teorien, eller om det giver anledning til justering eller videreudvikling af teorien. I specialets afsluttende del anvendes altså det hermeneutiske grundprincip om den hermeneutiske cirkel, da der igangsættes en videre fortolkning af analysens konklusion sammenlignet med specialets teoretiske ramme, hvorfor en vekselvirkning mellem del og helhed igen finder sted, med det formål at sætte (for)forståelsen på spil og opnå en måske ny forståelse.

UNDERSØGELSESMETODE – DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW

Jeg vil i det følgende uddybe valget af det kvalitative forskningsinterview som specialets undersøgelsesmetode. Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra interviewpersonens synspunkter, det forsøger at udfolde den mening, som knytter sig til deres oplevelser samt at afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 17). Da jeg arbejder deduktivt, er det ikke udelukkende interviewpersonernes livsverdenssyn, som er interessante. Beskrivelserne, som det kvalitative forskningsinterview indfanger, anvendes som udgangspunkt for den hermeneutiske meningsfortolkning, der har til formål gøre mig i stand til at forstå meningen af det sagte set i lyset af begrebet om konkurrencestaten.

Valget af det kvalitative forskningsinterview giver forskeren mulighed for at anvende en åben dialog, hvor interviewet således betegnes som semistruktureret. Denne tilgang spiller derfor godt sammen med den hermeneutiske meningsfortolkning, idet det semistrukturerede element i metoden giver forskeren mulighed for at begynde fortolkningsprocessen allerede i interviewsituationen ved at stille opfølgende spørgsmål. Ydermere giver det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview som undersøgelsesmetode rig mulighed for at igangsætte den vekselvirkning, som finder sted mellem fortolkeren og de genstande (lærerne), som undersøges. Vekselvirkningen bevæger sig fra fortolker til genstand og ligeledes tilbage på fortolkeren i en cirkulær bevægelse (Højbjerg, 2009, s. 320). Netop denne undersøgelsesmetode er altså valgt på baggrund af det sammenspil og de muligheder, som den tilbyder til

den hermeneutiske analysemetode.

Det kvalitative forskningsinterview følger ikke nogle eksplicitte metoderegler, og man taler ofte om det som et håndværk frem for en egentlig metode. Det er vigtigt at sætte sig ud over den mekaniske overholdelse af regler, da selve produktionen af data er afhængig af forskerens personlige færdigheder og skøn, eksempelvis i forhold til at vide, hvilken måde spørgsmålene bedst stilles på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 102). Herunder er det desuden relevant at være opmærksom på forskerens rolle i interviewet. Ifølge Kvale & Brinkmann er interviewet ikke en samtale mellem ligestillede parter, da det er interviewerens som kontrollerer og definerer situationen. I forhold til min undersøgelse vil asymmetrien i magtforholdet mellem interviewer og den interviewede ikke være særligt udtalt. De udvalgte interviewpersoner må betegnes som ressourcestærke og interviewformen grænser til at være et eliteinterview, hvorfor jeg må være opmærksom på evt. ombyttede roller i selve interviewsituationen.

ETISKE OVERVEJELSER

Etiske spørgsmål vil altid være forbundet med interviews i forskningssammenhæng, og forskeren må derfor indledningsvist forholde sig til disse. For indeværende speciale fremhæves etiske overvejelser omkring frivillig deltagelse, ingen skadelige konsekvenser for interviewpersonerne samt anonymitet.

Alle interviewpersoner har frivilligt deltaget i undersøgelsen og er forud for selve interviewet informeret om undersøgelsens emne og formål. Placering af interviewsituation på interviewpersonernes egen arbejdsplads samt den afslappede interviewstil blev udført med henblik på at sikre interviewpersonernes komfortabelhed. For at sikre anonymiteten nævnes interviewpersonerne ikke ved navn. Da den viden som specialet tilvejebringer ikke anses for kontroversiel, mener jeg ikke, at offentliggørelsen af materialet har skadelige konsekvenser for interviewpersonerne.

TRANSSKRIFTION AF INTERVIEWS

Som beskrevet ovenfor transskriberes specialets fire kvalitative forskningsinterviews, og i det følgende afsnit vil jeg redegøre for de retningslinjer, som transskriptionen er foretaget ud fra.

Graden af nøjagtighed bestemmes af formålet med udskriften. Der findes ikke mange standardregler for transskription, hvorfor det snarere er valg, forskeren må træffe (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203). I forhold til at opfylde dette speciales formål, vil jeg fokusere nøjagtigheden af udskriften på den interviewedes ord, da disse er specialets analysemateriale.

Transskriptionen af specialets fire interviews er foretaget ud fra de retningslinjer, som findes i *Dansk standard for udskrifter og registreringer* (1992), hvor jeg her har udvalgt dem, som giver mening for

formålet med mine udskrifter. Desuden vil transskriptionen være baseret på forslag til retningslinjer, som de er opstillet af Kvale & Brinkmann (2009).

Teksten skrives efter normal stavemåde, altså efter retskrivningsordbogen. Store bogstaver anvendes ved egenavne og i starten af hver ytring, forkortelser skrives ud. Desuden rettes der til korrekt brug af 'og/at' i udskriften, og et uhørligt 't' i endelsen indsættes også. Jeg vil endvidere følge retningslinjen om, at ordrækkefølgen af udskriften skal stemme overens med den i interviewene. Hvis der i interviewene forekommer lange pauser anføres disse med et '(P)' (Gregersen, 1992, s. 4-5). Udskriften vil bibeholde udtryk som 'øh', 'hm' og 'mm', da disse småord indgår som en del af meningsfortolkningen. Gentagne ord vil desuden også fremgå af udskriften.

I Udskriften nedfældes Dronninglund Gymnasium som 'DG'. I starten af hvert udsagn markeres der med et bogstav, hvem som ytrer noget, hvilket vil sige at når interviewer taler anføres dette med et 'I' og når den interviewede taler anføres dette med 'IP1' ved interviewperson 1, 'IP2' ved interviewpersonen 2, 'IP3' ved interviewperson 3 og 'IP4' for interviewperson 4. Enkelte spørgsmål er i transskriptionen redigeret af hensyn til anonymisering.

I forhold til overlap i samtalen, har jeg ikke valgt at markere dette i udskriften. Først og fremmest fordi min undersøgelse ikke har som mål at analysere sammenspillet mellem interviewer og interviewperson som i samtaleanalysen, hvor overlap i samtalen kan være af større betydning og desuden også fordi, overlap forekommer meget få gange i interviewene.

DATABEARBEJDNING – MENINGSKONDENSERING

Til specialets analysedel har jeg udover den hermeneutiske meningsfortolkning fundet meningskondensering som analysemetode anvendelig. Ved meningskondensering giver forskeren det manifesterede meningsindhold, som interviewpersonerne udtrykker, en kortere formulering. Denne tilgang giver mulighed for at beskæftige sig systematisk med data, uden at disse nødvendigvis skal omdannes til kvantitative udtryk. Meningskondensering som analysemetode kan finde frem til naturlige meningsenheder og udlægge hovedtemaer i interviewtekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 227).

Jeg vil foretage meningskondenseringen ud fra de fem trin, som er opstillet af Kvale og Brinkmann (2009). Først gennemlæses hele det transskriberede interview for at få en fornemmelse af helheden, og herefter findes de naturlige meningsenheder, sådan som interviewpersonen har udtrykt dem, bestemt af forskeren. Dernæst omformuleres det tema, der dominerer en naturlig meningsenhed, og på fjerde trin stilles der spørgsmål til meningsenhederne ud fra undersøgelsen specifikke formål. Til slut bliver de væsentligste temaer i interviewet knyttet sammen i et deskriptivt udsagn (Ibid., 2009, s. 228).

Meningskondenseringsmetoden er valgt, da de temaer, som den tilvejebringer, kan bringes ind i den mere omfattende og dybere meningsfortolkning og være behjælpelig i forhold til en kategorisering af denne.

ANALYSEMETODE – HERMENEUTISK MENINGSFORTOLKNING

Analysemetoden er valgt på baggrund af specialets videnskabsteoretiske ramme, altså Gadammers filosofiske hermeneutik. Analysemetoden er som ovenfor beskrevet den hermeneutiske meningsfortolkning, hvor de analytiske redskaber denne metode tilbyder, er præsenteret i afsnittet på baggrund af den måde, de er opstillet af Kvale & Brinkmann i *Interview*.

INDLEDENDE OVERVEJELSER

Som forsker må man indledningsvist gøre sig overvejelser om analysens formål for at blive i stand til at stille netop de spørgsmål, som bedst muligt åbner op for den indsamlede empiri. Desuden betinger specialets videnskabsteoretiske tilgang, hvor forskerens forståelse er indlejret i en forhåndsbestemt forståelsesramme, at hun ikke går til analysen forudsætningsløs, og dermed er jeg selv medbestemmende i forhold til analysen. Endvidere er det hensigtsmæssigt at overveje, hvorvidt formålet med analysen er at afdække interviewpersonernes åbenlyse udsagn, eller om det er de mere ubevidste og underliggende meninger, der tilsigtes (Kvale & Brinkmann, 2009, s.). Mit formål med at anvende den hermeneutiske analysemetode er at opnå en sammenhængende fortolkning, der går ud over det interviewpersonerne siger, og dermed finde frem til de mere latente meningsudsagn, i forhold til at kunne sige noget om den teoretiske rammes forklaringskraft.

HERMENEUTISK MENINGSFORTOLKNING

Da den filosofiske hermeneutik opgiver tanken om en egentlig metode, vil analysen ikke som sådan være bundet af bestemte teknikker og redskaber. I stedet anvendes nogle af de grundlæggende fortolkningsprincipper, som findes i den hermeneutiske meningsfortolkning. Som ovenfor nævnt er analysens formål at finde frem til en sammenhængende fortolkning, der går ud over det interviewpersonerne siger, og meningsfortolkning som analysemetode synes derfor anvendelig, da "fortolkningen af meningsindholdet i interviewtekster rækker ud over en strukturering af det manifesterede meningsindhold i det, der siges, og omfatter dybere og mere kritiske fortolkninger af teksten" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 230). Dermed vil analysemetoden først og fremmest fokusere på vekselvirkningen mellem del og helhed, jævnfør grundprincippet omkring den hermeneutiske spiral, hvor forskeren gennem den cirkulære bevægelse opnår horisontsammensmeltning og altså den underliggende mening af

interviewpersonernes udsagn.

Et andet fortolkningsprincip omhandler tekstens autonomi, hvor man her forstår teksten ud fra dens egen referenceramme, og hvad den selv siger om et tema. Samtidig er forskerens forforståelser og fordomme som tidligere beskrevet altid indlejret i fortolkningen, da fortolkeren ikke kan sætte sig udenfor den forståelsestradition, hun lever i, hvorfor den viden, som jeg har om temaerne i interviewteksterne, også vedrører fortolkningsprincipperne. Ovenstående fordrer dermed en rekontekstualisering af det interviewpersonerne siger inden for en bredere referenceramme (Ibid., 2009, s. 230-233). I min analyse vil jeg således forsøge at forholde udsagnene til den teoretiske rammes begreber, som dermed udvider fortolkningen. I forhold til samspil mellem teori og meningsfortolkning giver den teoretiske ramme mig de analytiske begreber, sammenhænge og fokusområder omkring konkurrencestaten, der skal styre analysens retning. Det vil sige, at jeg hele tiden søger at forstå interviewpersonernes udsagn i lyset af konkurrencestatsbegrebet, og de af mig dertil knyttede teorier og begreber, samtidig med at der bevares en åbenhed overfor sammenhænge, der ikke nødvendigvis lader indfange af specialets teoretiske ramme. De begreber, som teorien tilbyder, sammenlignes med fortolkningen af interviewpersonernes udsagn for på baggrund af Bernsteins metodeapparat at undersøge forklaringskraften af specialets teoretiske ramme.

ANALYTISK REDSKAB – THE PEDAGOGIC DEVICE

Den britiske sociolog og lingvist Basil Bernstein arbejder blandt andet med spørgsmålet om, hvorvidt der findes nogle generelle principper, som ligger til grund for transformationen af viden over til pædagogisk kommunikation. *The pedagogic device* er Bernsteins metodeapparat, hvilket udgør de regler eller processer, som via viden omsættes til pædagogisk kommunikation (Bernstein, 2000, s. 25).

” (...) the concept of pedagogic device offers a conceptual framework for understanding how ‘the intrinsic grammar of pedagogic discourse’ is devised through the processes of communication and acquisition of knowledge” (Au, 2007, s. 641).

DE TRE REGLER/PROCESSER

Når vi taler om the pedagogic device, er det vigtigt at forstå det som en proces og ikke en fysisk ting. Bernstein beskriver tre regler/processer, der er med til at bestemme denne ‘intrinsic grammar of the pedagogic discourse’. Disse tre er: *The distributive rules*, *the recontextualising rules* samt *the evaluative rules* (Bernstein, 2000, s. 28). *The distributive rules* medierer den sociale orden gennem fordeling af forskellige former for viden til forskellige sociale grupper samt en fælles bevidsthed, der også adskiller sig mellem de forskellige sociale grupper. *The recontextualising rules* er den proces, hvor den pædagogiske

diskurs indlejrer andre diskurser efter eget valg og anvender dem til konstitution af egen orden. En vigtig pointe hertil er, at den rekontekstualisering af viden, der indlejres i den pædagogiske diskurs i høj grad er forbundet med eksterne socioøkonomiske forhold. *The evaluative rules* regulerer den pædagogiske praksis, der foregår inde i selve klasselokalet. The evaluative rules er nemlig dem, som definerer, hvilke mål der skal opfyldes (Au, 2007, s. 641-643).

REGULERING AF VIDEN OG RELATIV AUTONOMI

Bernstein refererer til the pedagogic device som den symbolske reguleringsmekanisme af bevidsthed. Den måde hvorpå bevidstheden reguleres er gennem kontrol af symboler, koder og tegnsystemer, altså gennem kontrol af viden, hvor der søges en begrænsning af det rum, hvor meningsdannelsen foregår. Hermed kan det lyde som om, at the pedagogic device er meget deterministisk, men der findes argumenter for, hvorfor dette ikke er tilfældet. Eksempelvis det, at der i hver af mekanismens niveauer og i de regler som den fordrer findes individuelle agenter og grupper, som er involverede i fortolkningen og implementeringen. Dermed sikres det, at den magt og kontrol, som the pedagogic device udfører, ikke er fuldstændig. (Au, 2007, s. 645-646). Bernsteins formulering af the pedagogic device har rødder i konceptet om *relative autonomy*. Dette koncept bringes op for at lægge vægt på det faktum, at uddannelsespraksis i nogen grad er autonomt, det vil sige, at den ikke fuldstændig er determineret af 'the economic base of capitalism' (Au, 2007, s. 647).

DE TO FELTER – ORF OG PRF

I Bernsteins optik producerer the pedagogic device to såkaldte *social fields*. Det første betegnes som *the official recontextualising field* (ORF), der skabes og konstitueres af staten og dens agenter. Det andet felt betegnes som *the pedagogic recontextualising field* (PRF), hvilket består af lærere i både folkeskole og på videregående ungdomsuddannelser samt videnskabelige tidsskrifter, forsknings fonde og forlag. Om forholdet mellem de to skriver Bernstein:

"If the PRF can have an effect on pedagogic discourse independently of the ORF, then there is both some autonomy and struggle over pedagogic discourse and its practices. But, if there is only the ORF, then there is no autonomy" (Bernstein, 1996. I: Au, 2007, s. 647).

Amerikansk forskning viser hvordan staten forsøger at svække PRF gennem dens ORF og dermed forsøger at reducere den relative autonomi der er til stede via konstruktionen af pædagogisk diskurs.

PRÆSENTATION AF TEORETISK RAMME

Som indledningsvist beskrevet er specialets ambition at undersøge, hvilken forklaringskraft den teoretiske ramme tilbyder i forhold til at begribe vilkårene for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium, hvilket giver specialet et deduktivt tilsnit. Udover selve konkurrencestatsbegrebet indgår flere andre teoretiske begreber som en del af den teoretiske ramme, hvor disse tilsammen tilbyder den nødvendige viden til anvendelse i specialets undersøgelse og besvarelse af problemformuleringen.

Følgende er en præsentation af specialets teoretiske ramme, hvor denne er opdelt i tre. Første del er en redegørelse for de ydre faktorer, som har indflydelse på, hvordan økonomier udvikles og på, hvordan stater organiseres. Disse ydre faktorer ser jeg altså som rammesættende for den udvikling, vi har set henimod det, der teoretisk betegnes som konkurrencestaten. Dermed ser jeg endvidere på disse ydre faktorer som havende indflydelse på den måde uddannelsespolitik og uddannelsespraksis formes på, og desuden også hvordan vi i dag ser på begreberne læring og dannelse. Teoriens første afsnit beskriver 'alt det udenom', der er en del af forståelsen af det teoretiske begreb konkurrencestaten. Globaliseringen er en af de ydre faktorer, som er rammesættende, og jeg vil i teoriafsnittets første del anvende sociologiprofessor Stephen J. Balls beskrivelse af dens betydning (Ball, 2011). Hernæst vil jeg kort introducere begrebet vidensøkonomi, der dækker over det skifte, som har fundet sted i de teknologisk højest udviklede økonomier, hvor viden nu er den vigtigste kilde til at opnå konkurrenceevne i den globale økonomi. Første del af teoriafsnittet afsluttes med fokus på professor Ove Kaj Pedersens konkurrencestatsbegreb (Pedersen, 2011), hvor dette dækker over den ændrede organisering af den offentlige sektor, vi ser i Danmark i dag. Afsnittet har til formål at beskrive, hvilke principper konkurrencestaten bygger på, hvordan den adskiller sig fra velfærdsstaten, hvad der ligger i denne reorganisering af den offentlige sektor samt hvilken politik, der føres på baggrund heraf. Da begrebet konkurrencestat er et udpræget dansk begreb, vil jeg ydermere i dette afsnit give en kort redegørelse af den ideologi, som konkurrencestaten bygger sin politik på, nemlig Neoliberalismen. En teoretisk viden om verden, økonomi, samfund og stat er central for at kunne forstå teoriafsnittets to andre dele, samt for at kunne blive i stand til at stille de relevante spørgsmål, der skal udgøre projektets interviewguide.

I anden del går vi fra den brede samfundsmæssige kontekst til mere konkrete emner; uddannelsespolitik og uddannelsespraksis. Her søger jeg at afdække den ændrede uddannelsespraksis som følge af udviklingen henimod konkurrencestaten og heraf de professionelles (lærernes) ændrede rolle. Derudover diskuteres den målingskultur, vi ser i de danske såvel som udenlandske uddannelsesinstitutioner samt den evidensbaserede uddannelsespraksis, der har vundet indpas, og nu synes at danne baggrund for hvordan

uddannelse skal foregå i praksis. Den uddannelsespolitik og uddannelsespraksis, der føres, fordrer nogle bestemte værdier, hvor det i dag synes at være værdien effektivitet, som vi i høj grad tilstræber, og jeg vil i teori afsnittets anden del også lægge vægt på sprogets betydning, da flere af de teoretikere, som jeg anvender, flere gange tydeliggør uddannelsesdiskursens indvirkning på uddannelsespraksis.

Det er hovedsageligt Gert Biestas (Biesta, 2007 & 2008) og Stephen J. Balls (Ball, 2011) teorier, som udgør kildegrundlaget, hvor disse er suppleret med anden teori, der hvor det synes relevant for afsnittets pointer.

Eksempelvis har jeg i denne del af teori afsnittet knyttet an til Depaepe & Smeyers educationalization-begreb (Depaepe & Smeyers, 2008) for at udvide forståelsen af den ændrede uddannelsespraksis. Disse teorier er valgt for at klargøre, hvordan uddannelsespraksis ser ud i konkurrencestatens gymnasieskole og hvilke implikationer det har for lærerne, som underviser heri. De pointer, som udtrykkes i teori afsnittets anden del, ønsker jeg at teste i interviewene, da det er opgavens overordnede formål at undersøge, hvordan konkurrencestatens uddannelsespolitik påvirker netop lærerne på Dronninglund Gymnasium.

Teori afsnittets anden del vil ydermere indeholde et afsnit, der omhandler den britiske sociolog Basil Bernsteins metodeapparat *the pedagogic device* (Bernstein, 2000). Først og fremmest skal dette afsnit fungere som en afklaring af, hvad det er for processer eller regler, der sætter ind, når kommunikation bliver til pædagogisk diskurs. Dernæst tænker jeg også *the pedagogic device* som et analyseredskab, der kan anvendes i projektets analyse af interviews.

Tredje og sidste del af opgavens teori afsnit vil fokusere på begreberne dannelse og læring. Der synes i dag at foregå en magtkamp mellem de to begreber på den platform, vi kalder uddannelse, hvor læringsbegrebet har vundet indpas over den tidligere så dominerende dannelses tænkning (Rømer, 2015). Derfor vil jeg i denne del af teori afsnittet først redegøre for den tyske uddannelses tænkning Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse (Klafki, 2011) og dernæst for læringsbegrebet i et afsnit omkring læring i konkurrencestatsskolen. Jeg ønsker denne opdeling med dannelse på den ene side, som den foretrukne pædagogiske tilgang før konkurrencestaten og læring på den anden side, som den tilgang der foretrækkes i praksis i dag, først og fremmest for at få øje på forskellene mellem de to og dernæst for at kunne undersøge lærerne på Dronninglund Gymnasiums forhold til dem. Under afsnittet omkring læring i konkurrencestatsskolen vil der være fokus på om kompetencebegrebets indtog i gymnasieskolen, er sket på baggrund af den uddannelsespolitik, som konkurrencestaten har favoriseret.

Specialets Empiri består af fire kvalitative forskningsinterviews, hvor følgende afsnit er en præsentation af og overvejelser omkring denne.

Empirien er indhentet på Dronninglund Gymnasium, der er et alment gymnasium med 485 elever, 45 lærere og 15 øvrige ansatte. Dronninglund Gymnasium er beliggende i Nordjylland i byen Dronninglund. På skolens hjemmeside kan man læse at Dronninglund Gymnasium er et almentdannende og studieforberedende gymnasium på et højt niveau. Under fanen *Værdigrundlag* finder vi, at Dronninglund Gymnasium lægger vægt på den lokale forankring og på det internationale udsyn. Der lægges vægt på fællesskab, tryghed og på engagerede lærere, som har til opgave at udfordre eleverne i et inspirerende læringsmiljø. Fagligheden på Dronninglund Gymnasium skal blandt andet styrkes gennem en række aktiviteter, der rækker ud over undervisningen, hvorfor gymnasiet også har en stærk kreativ, sportslig og musisk profil (dronninglundgymnasium.dk).

Som beskrevet indledningsvist har specialet et deduktivt udgangspunkt og er overvejende teorianvendende. Dronninglund Gymnasium er et eksempel på en gymnasielærerpraksis og er anvendelig til specialets formål, der består i at teste den teoretiske rammes forklaringskraft på praksis. Dronninglund Gymnasium er valgt som eneste undersøgelsesgenstand, da specialets undersøgelsesformål desuden også består i at opnå dybde jf. specialets analysemetode. Endvidere spiller specialets omfang både i forhold til volumen og tid også ind i valget af undersøgelsesgenstand, idet dette betinger en vis afgrænsning af empiri.

De fire kvalitative forskningsinterviews, der udgør specialets empiri er foretaget med fire udvalgte undervisere. Jeg har anvendt køn og position som udvælgelseskriterier for interviewpersonerne, hvor variation af disse er prioriteret. Udvælgelseskriterierne er foretaget med henblik på specialets problemformulering og besvarelsen af denne. Da det er *gymnasielærerpraksissen* på Dronninglund Gymnasium, som er undersøgelsesgenstand, finder jeg en forskellighed i interviewpersonernes position vigtig i forhold til at indfange hele eller i hvert fald en så stor del af praksissen som muligt, samme overvejelse gælder for køn som udvælgelseskriterium. Interviewpersonerne er i opgaven anonymiseret, da det ikke er den enkelte person som er undersøgelsesgenstand for specialet, hvorfor position og køn heller ikke er et analytisk fokus.

Jeg vil i analysen være opmærksom på at samfundsfag er undervisningsfag for flere af mine interviewpersoner, hvilket giver en mindre grad af variation i forhold til at dække hele gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium.

Specialets forskningsdesign er baseret på casestudiet. Dette er en tilgang, som søger at sætte de særlige kendetegn og de interessante fænomener ved organiseringen af det sociale liv under lup. Casestudier har oftest en kvalitativ metodologi, med en udstrakt opmærksomhed mod og sensitivitet over for observationer af det sociale livs udfoldelse i en given case. Dermed betegnes casestudiet ofte som et *in-depth* studie, hvorfor dybden som centralt element konstituerer et særligt karakteristika for metoden (Antoft & Salomonsen, 2012, s. 29-30).

Nærmere bestemt baseres forskningsdesignet på det instrumentale casestudie, hvilket er velegnet, da jeg ønsker at undersøge og besvare problemformuleringen med fokus i en konkret case. Min case består som ovenfor beskrevet af fire udvalgte lærere på Dronninglund Gymnasium, hvor de fire lærere er *unit of analysis* og Dronninglund Gymnasium er den kontekst, som casen befinder sig i. Formålet er at undersøge hvilken forklaringskraft det teoretiske begreb om konkurrencestaten har i forhold til at kunne begribe vilkårene for lærepraksissen på Dronninglund Gymnasium. Derfor synes netop det instrumentale case studie velegnet, da denne strategi giver mulighed for at fokusere på og fordybe sig i én bestemt gruppe. Derudover beskrives det instrumentale casestudie som et studie, hvis ærinde er, " (...) to provide insight into a particular issue, redraw generalizations, or build theory. In instrumental case research the case facilitates understanding of something else" (Grandy, 2010, s. 474). Dermed er det instrumentale casestudie anvendeligt til mit speciale, idet jeg har en deduktiv tilgang, hvor jeg ønsker at undersøge forklaringskraften af mit teoretiske apparat ud fra casen og analysen af denne.

Casestudiet er som forskningsdesign yderligere relevant for dette speciale, da dette forudsætter en sammenhæng mellem kontekst og case hvor " (...) cases ikke kan betragtes som isoleret fra omverden" (Antoft & Salomonsen 2012, s. 32). Dermed spiller specialets forskningsdesign godt sammen med den videnskabsteoretiske tilgang, da Gadammers filosofiske hermeneutik netop har fokus på mennesket som et historisk væsen, hvis forståelse aldrig vil være kontekstuafhængig.

Som beskrevet i metodeafsnittet ser jeg specialet som overvejende teorianvendende med mulighed for at være teoriudviklende. Et teorianvendende eller teoriudviklende casestudie giver forskeren mulighed for at anvende casen til sammenligning med andre cases. Den vigtige pointe, i forhold til det instrumentale casestudie, og casestudier generelt er, at man er forsigtig med at tale om generaliserbarhed, da casestudier ikke passer ind i den konventionelle forestilling om generalisering (Grandy, 2010, s. 475). I stedet kan man som Kvale & Brinkmann beskriver det, tale om analytisk generalisering, hvor dette begreb henviser til en

vejovervejjet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende i forhold til, hvad der kan ske i en anden situation (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289). Dermed er formålet ikke at kunne sige noget generelt om vilkårene for lærepraksissen på alle gymnasier, men med tanke på det teoriudviklende potentiale i specialet, kan en analytisk generalisering komme i spil.

TEORI

Følgende afsnit er specialets teoretiske ramme. Som indledningsvist beskrevet er dette afsnit en redegørelse for det teoretiske begreb *konkurrencestaten* samt de teorier og begreber som spiller sammen med dette jf. specialets problemformulering.

Den teoretiske ramme har til mål at fremsætte den viden, som vil gøre mig stand til at besvare problemformuleringen. Grundet specialets deduktive udgangspunkt, fungerer den teoretiske ramme desuden som baggrund for den interviewguide, der skal indsamle specialets empiri.

GLOBALISERINGEN

I introduktionen til bogen *The education debate* skriver Ball, hvordan uddannelse i dag er et varmt emne både for politikere og medier. Uddannelse er konstant udsat for nye initiativer og interventioner fra regeringens side, og dette uanset om vi befinder os i England, Danmark, USA eller et helt fjerde sted. Ball beskriver, hvordan uddannelse i dag er den vigtigste nøgle i forhold til at sikre landet den mest effektive økonomiske produktion og dermed konkurrenceevne i den internationale økonomi (Ball, 2011, s. 1).

Ball interesserer sig især for selve policy-delen, og hvorfor uddannelsespolitikken ser ud, som den gør, samt hvad den påvirkes af. Han skriver, at den måde, man i dag tænker uddannelse på, samt udformer den konkrete uddannelsespolitik, er betinget af den globale kontekst, vi er en del af, hvor denne er kendetegnet ved kontinuerligt at sætte os under pres og kræve mere og mere af os. Selvom de individuelle lande i høj grad reproducerer deres uddannelsessystemer, så har de globale trends fået stor indflydelse på uddannelsespolitikken. Der er så at sige kommet en ny global *policyspeak*, som Ball beskriver det, og han mener, at effekter og implikationer af denne *policyspeak* er afgørende i forhold til enhver forståelse af den moderne nationale uddannelsespolitik (se eksempelvis Smith, 2016: *The Global Testing Culture*).

Globaliseringen har altså stor indflydelse på den måde, som uddannelsespolitikken udformes på. Den måde vi taler om globalisering på, hvad betegnelsen betyder, og hvordan den indvirker på den individuelle nationalstat er med til at producere nogle dominerende uddannelsesdiskurser, som så er afgørende for den uddannelsespolitik, der fremsættes. Eksempelvis ser vi, at resultatet af den gensidige afhængighed landene imellem gør, at den enkelte nationalstat nu ikke længere er tilstrækkelig i forhold til at udtænke uddannelsespolitikken. Det vil altså sige, at den politik der fremsættes, sker som en reaktion på globaliseringen (Ball, 2011, s. 25).

I *The education debate* tager Ball spørgsmålet om nationalstaternes fremtid som politiske og kulturelle

enheder op. *The one world thesis*, som den kaldes, diskuterer hvorvidt nationalstaterne vil miste deres autonomi som konsekvens af globaliseringen. Tesen diskuteres ud fra litteratur, der retter sig mod økonomiske, politiske, kulturelle og sociale forandringer. Man taler blandt andet om udfordringen ved at holde liv i national lokal kultur som konsekvens af et *McWorld*, som Ball beskriver det, hvor verden altså i dag drives af den globale kulturs interesser. I forhold til forandringer af det sociale beskæftiger man sig med spørgsmålet om, hvorvidt (og hvor meget) det sociale liv er ændret på grund af globaliseringen. Der er ingen tvivl om, at globalisering har betydning for nationalstaten og dennes politik. Nogle stater kan bedre modsætte sig de globale trends, mens andre er nødt til at acceptere og føre en politik, der svarer til disse. Global politik både interagerer med og forstyrrer den nationale politik, men globaliseringens magt over den enkelte nationalstat er ikke absolut. I *The education debate* er en vigtig pointe nemlig den, at globaliseringen ikke har haft så stor indflydelse på den faktiske pædagogiske praksis rundt omkring i klasseværelserne, som man måske skulle tro (Ball, 2011, s. 25-31).

VIDENSØKONOMI

De teknologisk højest udviklede økonomier er i dag vidensbaserede. Man kalder en sådan økonomi for en vidensøkonomi (knowledge economy). Når vi taler om uddannelsespolitik, er termen en vigtig faktor i forhold til at forstå, hvordan uddannelsespolitikken udformes (Ball, 2011, s. 19).

I dag har vi en situation, hvor information og viden skaber økonomisk rigdom for de enkelte lande, hvor det tidligere var kapital og energi, som udgjorde de primære kilder. I dag er det landets evne til at få mest muligt ud af den information, som optages gennem uddannelse og praksis, der giver den økonomiske rigdom, hvilket betyder, at vi i dag ser et voksende behov for viden i jagten på konkurrenceevne i den globale økonomi. Udviklingen til vidensøkonomier har en væsentlig betydning for uddannelsespolitikken, da der i konceptet vidensøkonomi ligger en forståelse af, at viden og uddannelse kan behandles som produkter, der kan eksporteres for en høj merværdi. Flere forskere er dog kritiske i forhold til vidensøkonomien og dens betydning. Man taler eksempelvis om, at det er en snæver diskurs, hvor viden er gjort til en handelsvare, og hvor vi glemmer værdien af mellem menneskelige relationer, hvilket leder til en forståelse af verden, hvor alting er gjort op i kvantitet og effektivitet. Desuden sætter man spørgsmålstejn ved, hvor stor indflydelse vidensøkonomien overhovedet har på uddannelse. Forskning har vist, at globaliseringens indflydelse på britisk økonomi er overvurderet (Ball, 2011, s. 19-23).

Desuden kan vi i dag se en tendens, der peger på at vidensøkonomien måske er på retræte. Det ser nemlig ud til, at der inden for de seneste år er sket et skifte i den uddannelsespolitiske diskurs. For bare få år siden var der i Danmark bred enighed om, at uddannelse var den vigtigste faktor i forhold til at skabe økonomisk vækst, hvilket vi blandt andet så i den førte uddannelsespolitik med målsætningen om, at 95 procent af de

unge skulle på gymnasiet efter folkeskolen. I dag synes der at være sket et skifte, diskursen har ændret sig, og vi begynder at tale om, at ikke alle unge skal på gymnasiet, da en anden arbejdsdeling synes nødvendig (Richter, 2016).

KONKURRENCESTATEN

I en dansk kontekst taler man også om globaliseringens betydning for ændringen af den offentlige sektor og herunder også ændringer af uddannelsessystemet og uddannelsespolitikken. Professor Ove K. Pedersen bruger begrebet *konkurrencestaten* til at beskrive, hvordan det i Danmark i dag er en delvis anden stat og en delvis anden politisk kultur, der karakteriserer dansk politik (Pedersen, 2011, s. 11).

Pedersen skriver i bogen *Konkurrencestaten* om den historiske udviklings betydning for ændring af stat og kultur, samt hvordan den nye globale orden var med til at skubbe udviklingen af konkurrencestaten i gang for alvor. Det er Sovjetunionens sammenbrud, foreningen af de to Tysklunde og åbningen af den kinesiske økonomi, der indleder nutidens globale orden. 1993 er året hvor Bill Clinton indvarsler "en ny verden" og samtidig året, hvor strategien for global konkurrence grundlægges i EF med Det Indre Marked. Med globaliseringen og dermed en voksende udveksling af kapital, varer, information osv., accelereres den økonomiske samhandel, og konkurrencen mellem de mange nationale økonomier øges. Her begynder omlægningen af de nationale velfærdsstater og introduktionen af de nationale konkurrencestater (Pedersen, 2011, s. 47-48).

KONKURRENCESTATEN – EN DEFINITION

I bogen *Konkurrencestaten*, skriver forfatter Ove K. Pedersen, at konkurrencestatsbegrebet ikke er hans eget. Begrebet er i især associeret med marxistisk statsteori, men har desuden sin egen historie, der går tilbage til starten af 1990'erne. Man har en forståelse af at den nye tids stat er forbundet med en forskydning i velfærdsstatens opgaver i retningen af at fremme virksomhedernes konkurrenceevne (Jessop, 2008. I: Pedersen, 2011, s. 72).

I beskrivelsen af konkurrencestaten sonderer Ove K. Pedersen mellem tre undertyper: *Den regulerende stat*, *den rammesættende stat* og *den aktive stat*. De to første typer er karakteriseret ved fokus på guide til større effektivitet og kvalitet, hvor dette sker gennem udbredelse af viden, anvendelse af cost-benefit-analyser og fastlæggelse af økonomistyring. Alt sammen for at sikre bedst mulig udnyttelse af offentlige ressourcer. Den rammesættende stat er endvidere karakteriseret ved dens fokus på at skabe så gode betingelser som muligt for virksomhederne i forhold til at få adgang til de eksisterende ressourcer samt

anvende dem på den mest effektive måde. Den aktive stat er et begreb, der stammer fra EU. Den aktive stat tilskynder arbejdskraft såvel som virksomheder til markedsadfærd ved at påvirke deres interesser, hvilket sker i den proces, hvor arbejdstager uddannet til at tænke, tale og handle efter normer, der karakteriserer en markedsadfærd. I sondringen af disse tre statstyper er en vigtig pointe den, at der ingen skarpe grænser findes mellem de tre, og at de findes i forskellige kombinationer fra land til land og endda fra politikområde til politikområde (Pedersen, 2011, s. 72-74).

IDÉEN – NEOLIBERALISME

Som nævnt ovenfor, så er begrebet konkurrencestat ikke Ove K. Pedersens eget, men det synes alligevel at være et udpræget dansk begreb og lader sig ikke umiddelbart oversætte. Derfor vil jeg kort introducere den mere overordnede internationale politiske idé *Neoliberalisme*.

Neoliberalismen har aner tilbage til mellemkrigstiden, nærmere bestemt Wien i mellemkrigstiden, der også var stedet for tidens vigtigste politiske opgør. Det var opgøret mellem socialismen, nazismen og neoliberalismen, hvor den neoliberale kritik opstod dels som en kritik af socialismens tro på, at planøkonomi og velfærdsstater kunne værne os mod ekstremisme og dels som kritik af nazismens destruktion samt dennes menneskesyn. Begrebet Neoliberalisme bygger på en række antagelser om mennesket og om fællesskabet. Det var med Reagan som USA's præsident og med Thatcher Storbritanniens som premierminister, at der blev skabt grobund for en konflikt omkring menneskesyn. Efterkrigstiden havde et moralsk menneskesyn, hvorimod neoliberalismens menneskesyn er rationelt. Mennesket er et rationelt væsen, der er underlagt behov og interesser. Friheden findes i at udnytte disse behov og interesser i markeds konkurrencen. Konflikten bestod også i en kamp om synet på staten. I en neoliberal optik skal staten fungere som den, der sætter de yderste betingelser for markedet, staten skal altså være en minimalstat (Pedersen, 2011, s. 21-25).

HEN IMOD KONKURRENCESTATEN – FORANDRINGER I STATENS ORGANISERING, OPGAVER OG LEDELSE

Jeg vil nu vende tilbage til konkurrencestatsbegrebet og dets konkrete betydning for Danmark, især i forhold til organiseringen af den offentlige sektor. Det, som kendetegner udviklingen hen imod konkurrencestaten, er netop de forandringer, som ses i statens organisering samt dens opgaver og ledelsesstil. Med konkurrencestaten er der altså sket en reformering og ombygning af staten (Pedersen, 2011, s. 206). Udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat skete, som også tidligere beskrevet, på baggrund af skiftet fra efterkrigstidens orden til nutidens globale orden. Velfærdsstaten har i Danmark nydt

stor opbakning fra befolkningen, og på trods af udviklingen henimod konkurrencestaten er Danmark stadig en form for velfærdsstat, men man taler anderledes om velfærdsstaten i dag, hvor den ses som en omkostningsbyrde for den private sektor, og derfor er velfærdsstaten under omlægning.

Konkurrencestaten adskiller sig fra velfærdsstaten på flere måder. Det er konkurrencestatens mål at mobilisere kvalificeret arbejdskraft for at fremme Danmarks konkurrenceevne på det internationale marked. Til sammenligning var det velfærdsstatens opgave at beskytte og kompensere borgere og virksomheder ved konjunkturudsving i økonomien. Konkurrencestaten søger at gøre den enkelte ansvarlig for eget liv og lægger vægt på friheden til at realisere egne behov, hvorimod velfærdsstaten lægger an til en moralsk dannelse, hvor frihed er knyttet til fællesskabet og muligheden for at være en deltagende demokratisk samfundsborger. Konkurrencestaten er mere dynamisk end velfærdsstaten og også mere internationalt orienteret. Det er konkurrencestatens mål at påvirke de internationale omgivelser så meget som muligt for at skabe plads til danske interesser. (Pedersen, 2011, s. 12).

Statens reorganisering består blandt andet i den fortløbende proces, som Ove K. Pedersen kalder for *den uendelige reform*, hvilket ikke overraskende dækker over en ny måde at reformere det offentlige på. Den uendelige reform skal gøre staten mere effektiv i forhold til at kunne tilpasse sig det internationale marked. Derudover består reorganiseringen også i en ændring af statens opgaver. Det er ikke sådan, at nationalstaten ikke længere har sin plads i den globale tidsalder, selvom man kunne foranlediges til at tro, at konkurrencestatens økonomiske politik med eksempelvis deregulering og privatisering ville føre til en udfasning af nationalstatens opgaver. I stedet har staten fået nye opgaver, da nationer i stigende grad konkurrerer på deres evne til på den mest effektive måde at levere den service og de ydelser, som private virksomheder har brug for med det formål at kunne konkurrere med andre nationer på det internationale marked (Pedersen, 2011, s. 207).

Kernen af, hvad der definerer konkurrencestaten, findes i reorganiseringens formål: De offentlige ansatte skal arbejde så effektivt som muligt og med den højst mulige produktivitet. Derudover er det helt essentielt for konkurrencestaten at sikre at det, der produceres, har den størst mulige (positive) effekt på de private virksomheders konkurrenceevne. Begreberne *effektivitet* og *efficiens* er nøglebegreber i forhold til at forstå og opfylde formålet. Effektivitet er opfyldt, når de offentligt ansatte lever op til de målsætninger, som politikerne har opstillet og dermed producerer de varer, som er efterspurgt. Efficiens dækker over målsætningen om at knappe ressourcer skal anvendes optimalt, hvilket betyder, at man ønsker den højst mulige produktion med de ressourcer, der er tilgængelige (Pedersen, 2011, s. 207-208). Reorganiseringen betyder også, at konkurrencestaten hviler på en ny form for bureaukrati, der især er karakteriseret ved at blive betragtet fra en økonomisk vinkel. I denne form kaldes forvaltningen for *den offentlige sektor* og forstås som:

”den samlede mængde af økonomiske aktiviteter kontrolleret af regeringen” (Bureau & Mougeot, 2007, s. 26. I: Pedersen, 2011, s. 208)

Inden for den offentlige sektor arbejder man med mikroøkonomiske forudsætninger og makroøkonomiske konsekvenser. På det mikroøkonomiske plan ses der på den enkeltes bestræbelser på effektivt at udnytte egne ressourcer, og på det makroøkonomiske plan er det effekten af de offentlige aktiviteter, som er centrum. Markedet har fejl, og den private sektor kan ikke selv sikre en optimal ressourceallokering, og derfor er det den offentlige sektors opgave at sørge for denne (Pedersen, 2011, s. 208).

Det er den mikroøkonomiske tænkemåde, der dominerer den offentlige sektor i dag, og det er *PA-teorien* (teorien om principal og agent), som er centrum for de teorier, der beskæftiger sig med performance management. Den beskriver forholdet mellem *principal* og *agent*, som det ser ud under forudsætningen af konkurrencestaten. PA-teorien forudsætter at både principalen (politikeren) og agenten (embedsmanden) har egne interesser og er underlagt hver deres tilskyndelser. Medarbejderen betragtes som opportunistisk, og hun vil dermed følge egne interesser, hvor disse sjældent vil være på linje med de interesser politikeren har, eksempelvis ønsket om at blive genvalgt. Dette betyder, at den administrative agent ikke nødvendigvis følger principalens interesser, og denne må derfor føre tilsyn og udøve kontrol (Pedersen, 2011, s. 208-209).

KONKURRENCESTATENS HVERDAGSPOLITIK

Danmark er i konkurrence, alle nationer konkurrerer, og konkurrencestaten er nu en realitet og ikke længere bare et projekt (Pedersen, 2011, s. 240). At være en konkurrencestat indebærer at den offentlige sektor drives og ledes efter nogle andre idealer og processer end under velfærdsstaten og retsstaten. Det er konkurrencestatens fornemmeste opgave at sørge for den offentlige sektors konkurrencedygtighed. I dag sker dette i høj grad via institutionelle reformer, hvorigennem staten søges styret af en ny særlig form for planlægning. Den nye form for planlægning betegnes af Ove K. Pedersen som *incitamentsstyret planlægning*. Her bruges tilskyndelser til at motivere og presse de offentlige ansatte og deres ledere til at yde mest muligt med de tilgængelige ressourcer. De institutionelle reformer er blevet hverdagspolitik, de foregår hver dag året rundt, og det er i den forbindelse, at vi har set en ændring i forholdet mellem politik og administration, hvor grænserne nu er flydende, og hvor politik og administration forbindes på nye måder. Man kan i forbindelse med styring af den offentlige sektor tale om tre slags institutionelle institutioner: *De eksogene, de endogene og de operationelle*. Det er igennem disse, at staten vedvarende søger at tilpasse sig til de ændrede og omskiftelige betingelser, som den står over for i den nye globale orden. Operationelle reformer har til formål at ændre

” (...) på den institutionelle struktur for konkurrencestatens levering af ydelser og service, organisation og ledelse” (Pedersen, 2011, s. 243).

De endogene reformer består i at påvirke ledelse og medarbejdere til at ændre holdninger og interesser, mens eksogene reformer søger at forandre driftsinstitutionernes omgivelser (Pedersen, 2011, s. 242-244). Det er især tre forhold, som kendetegner og adskiller de administrative politiske processer under konkurrencestaten fra dem under velfærdsstaten og retsstaten. Det første forhold er den *transformation*, som kontinuerligt finder sted. Konkurrencestaten er nemlig kendetegnet ved dens evne til at gennemføre konstante forsøg på at ændre sig selv, hvilket blandt andet ses ved den måde, hvorpå begrebet fleksibilitet er blevet en naturlig del af statens organisering. Det andet forhold er *tidsdimensionen*, hvor denne er et udtryk for, at den politiske tid er flydende. Den er ikke givet af institutionelle rammer, men fastlægges gennem politiske konflikter og enkeltbeslutninger. Det tredje og sidste forhold er *rationaliteten*, hvilket beskriver den transformationsevne, der gør, at konkurrencestatens organisering og styring forandres, og dermed gør det muligt for embedsmænd og driftsinstitutioner at koble egne særlige interesser til deres overordnede administrative opgave, nemlig den at gøre den offentlige sektor stadigt mere konkurrencedygtig (Pedersen, 2011, s. 244-245).

DEN ÆNDREDE UDDANNELSESPRAKSIS

Som ovenstående afsnit har beskrevet, så er noget af det, som kendetegner globaliseringen og den globaliserede vidensøkonomi samt konkurrencestaten, de kontinuerlige forandringer som ses i statens organisering. Det, som især kendetegner reformer inden for den offentlige sektor og herunder uddannelsessystemet, er transformation, modernisering, innovation, dynamik, kreativitet og konkurrencedygtighed, hvor disse hænger sammen og giver udtryk for det tempo og de konstante forandringer, der definerer globaliseringen (Ball, 2011, s. 13).

Ball beskriver hvordan uddannelsespolitik gennem det han kalder *policy technologies* indføres og indvirker på praksis. Disse policy technologies er redskaber, som forandrer den måde, vi forstår praksis og sociale relationer på. De giver et nyt sprog, nye incitamenter og et nyt sæt af roller, positioner og identiteter i forhold til, hvad det vil sige at være lærer og elev (Ball, 2011, s. 41-42).

Ændringer af praksis består eksempelvis i introduktionen af en ny nøglefigur i den offentlige sektor, nemlig *manageren*. Det var især markante skift i uddannelsespolitikken fra 1980'erne, som gav manageren udvidet magt til at kontrollere budgetter og arbejdskraft samt den interne beslutningsproces (Ball, 2011, s. 42). I en

dansk kontekst kan vi kalde denne proces for en *djæfisering* af det offentlige. Der sker en forandring af, hvem man betegner som professionel, eksempelvis når der ansættes en leder på en skole som ikke nødvendigvis er uddannet lærer, men i stedet har uddannelse inden for økonomi.

En anden ændring består i udviklingen af uddannelsessystemet henimod en markedsform, hvor denne hviler på konceptet om konkurrencedynamik. Den offentlige sektor inddeles i mindre enheder, der minder om små separate virksomheder. Inden for uddannelsessystemet handler det nu om at rekruttere elever for at maksimere indkomsten. Inden for uddannelsesinstitutionerne animeres konkurrencedynamikken af forældre og elevers valg af uddannelsessted. Denne nye markedsform skaber et forandret miljø med nye værdier både for forbrugere (forældre og elever) og for producenterne (uddannelsesstederne). Der er sket et skifte, og vi har bevæget os ind i en kultur af egennyttige individer. Dermed har vi samtidig bevæget os væk fra en optagethed af mere generelle sociale og uddannelsesmæssige issues (Ball, 2011, s. 45-46).

Når vi taler om en ændret uddannelsespraksis på baggrund af globaliseringens tendenser, synes det endvidere relevant at knytte an til begrebet *educationalization*. I artiklen *Educationalization as an ongoing modernization process* skriver Depaepe & Smeyers, hvordan der i mange, især vestlige, uddannelsesinstitutioner, ses en tendens til at 'educationalize' sociale problemer, hvilket betyder, at man tænker uddannelse som det centrale fokuspunkt, hvor større samfundsmæssige problemer kan adresseres og/eller løses. I educationalization-teorien finder vi nogle af de samme tanker som hos Ball. Eksempelvis skriver Depaepe & Smeyers også om en ændret uddannelsespraksis, hvor educationalization-trenden hænger sammen med idéen om professionalisme, da educationalization-trenden hovedsageligt ses som resultatet af den øgede ekspertise, der opstod ud fra den 'scientization' (samt følgende 'academicization'), som pædagogikken og læringsvidenskaben undergik (Depaepe & Smeyers, 2008, s. 379-381).

I artiklen er en af pointerne, at educationalization ikke fører til emancipation, men at educationalization i stedet er " (...) the art of making people ever more "stupid" through learning" (Depaepe & Smeyers, 2008, s. 382). Ribolizt og Zuber, der står bag denne pointe, argumenterer videre for, at den samfundsmæssige kontekst vi befinder os i, hvor educationalization er den dominerende trend inden for uddannelse, skal individet hele tiden bevise sin 'markedsværdi' ud fra termer som 'employability', 'flexibility', 'adaptability' osv. I dag synes mottoet for læring at kunne opsummeres til " (...) the preparation for self-adaption to change" (Depaepe & Smeyers, 2008, s. 384).

Artiklen referer desuden også til forskning af Simons og Masschelein, som foreslår en nytænkning af konceptet educationalization på baggrund af den enorme betydning begrebet 'læring' har i dag. De stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt konceptet educationalization stadig kan anvendes og foreslår i stedet det alternative koncept 'learning apparatus'. De beskriver, hvordan læring i dag " (...) has become a matter of both government and self-government" (Depaepe & Smeyers, 2008, s. 386).

Lambeir og Ramaeks har observeret, at flere teoretikere bruger en nedgørende tone i beskrivelsen af 'the educationalization of social problems'. I denne optik opfattes demokratiske regeringer som en smule totalitære " (...) when educationalizing social reality" (Depaepe & Smeyers, 2008, s. 387). Lambeir og Ramaeks spørger hertil, hvordan det overhovedet kan være muligt at forstå sociale problemer uden en forståelse af uddannelse. De argumenterer endvidere for, at idéen om 'the educationalization of social problems' er karakteristisk for enhver (nogenlunde) normalfungerende regering (Depaepe & Smeyers, 2008, s. 387-388).

PROFESSIONSDIDAKTIK OG PÆDAGOGIK

Ligesom praksis under konkurrencestaten er ændret, ser man også indenfor didaktik og pædagogik en ændring og desuden også nye udfordringer for de professionelle, herunder lærerne.

Effektivitet er konkurrencestatens formål. Dette gælder også for uddannelsesinstitutionerne, og både folkeskole og ungdomsuddannelserne blev tidligt inddraget i overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat. I 1990'erne blev skolen kritiseret for dens manglende evne til at give ungdomsårgangene de nødvendige kompetencer til at fortsætte deres uddannelse. I 1994 kom læseundersøgelsen *Den grimme ælling og svanerne*. Det var denne rapport der vendte op og ned på den pædagogiske form og for alvor startede kritikken af folkeskolen (Stanek, 2005), hvilket altså betød, at synet på skolen langsomt ændrede sig og succeskriterierne det samme. Der blev efterfølgende opstillet politiske mål, eksempelvis det at 95 procent af en årgang skulle fortsætte på en ungdomsuddannelse efter folkeskolen. Alle skolens målsætninger blev formuleret efter konkurrencestatens overordnede mål, nemlig at mobilisere den potentielle arbejdskraft og mindske tabet af potentiale (Pedersen, 2014, s. 21-22).

Overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat er sket på baggrund af en ændring af de værdier, hvorpå staten er organiseret. Det antages, at denne ændring bedst lader sig konstatere i det menneskesyn uddannelsessystemet pålægges ved skolelovgivning (Pedersen, 2014, s. 14). I dag betragtes eleven som egennyttig og opportunistisk, og pædagogik og didaktik er indrettet derefter. Dette blev eksempelvis tydeligt med gymnasireformen fra 2006, der indikerede et skifte fra dannelse til uddannelse som gymnasiets højeste prioritet. Med det nye menneskesyn kom også et behov for en rationel pædagogik, hvor den egennyttige elev skulle udstyres med kompetencer og motiveres til at arbejde for fællesskabets interesse for at opfylde konkurrencestatens mål om den mest effektive indsats rettet mod opfyldelse af fællesskabets formål om økonomisk vækst og minimering af offentlige omkostninger (Pedersen, 2014, s. 25-26).

Konkurrencestaten har medført nye prioriteringer og ny ledelsesstil i de offentlige organisationer, hvilket har skabt en ny forbindelse mellem ledere og politikere, og dermed har vi fået en mere politisk styret stat. Konkurrencestatens uddannelsespolitik er blevet tydelig i det daglige arbejde, hvilket eksempelvis ses i skolerne, hvor lærernes vigtigste opgave nu er at udstyre (næsten) alle med de nødvendige kompetencer og færdigheder med det overordnede formål at mobilisere den potentielle arbejdskraft. Lærernes opgave under konkurrencestatens skole er desuden at sondre mellem de elever, der nemt motiveres og dem, hvor det er vanskeligere. Dermed udstyrer konkurrencestaten pædagogikken med den opgave at specialisere sig efter sondringen og udvikle måder hvorpå, man kan maksimere inklusion og minimere eksklusion (Pedersen, 2014, s. 23). Denne nye forbindelse mellem politikere og ledere ses indenfor uddannelsessystemet blandt andet i den måde, hvorpå lærernes autonomi samt skolernes selvstændighed begrænses. Det konkrete eksempel herpå er de resultatkrav som politikerne opstiller og desuden også tjekker ved tests og sammenligninger med andre uddannelsesinstitutioner (Pedersen, 2014 s. 24).

Konkurrencestatens uddannelsespolitik bringer de professionelle inden for de forskellige uddannelsesinstitutioner i nogle forskellige dilemmaer. Man taler blandt andet om den krydspresituation, de professionelle befinder sig i, hvor denne består i den balancegang, de professionelle må gå mellem deres faglige fornuft, forvaltningsfornuften og forretningsfornuften. Krydspreset kan forklares og forstås i lyset af de forandringer i den måde, som vi organiserer velfærd på i Danmark i dag. Men først en definition af professionelt arbejde:

” (...) arbejde, der er karakteriseret ved en særlig kunnen, nemlig evnen til at håndtere komplicerede og i princippet uforudsigelige arbejdsopgaver” (Hjort, 2011, s. 66-67). ”Professionelt arbejde defineres derudover som arbejde, der er baseret på en særlig – gerne videnskabelig – *viden*, og som arbejde, der er funderet i en særlig *villen* – en professionsetik, særlige værdier eller en ambition om at ville ’klientens bedste’” (Hjort, 2011, s. 67)

I velfærdsstaten var læreren forpligtet til at realisere det overordnede sociale mål, der bredt sagt handlede om lighed. Som tidligere afsnit har klarlagt har velfærd under konkurrencestaten fået en anden status, og velfærd er blevet en udgift, vi betaler til, men det er konkurrencestatens mål, at velfærd skal blive en indtægt. Velfærd skal kunne betale sig for samfundet. I forhold til de professionelle, som arbejder i uddannelsesinstitutionerne, består krydspreset i, at de både skal kunne bevise overfor skatteborgerne at

investeringer i netop denne velfærd betaler sig, samtidig med at der stadig er stadigt større krav til uddannelsesinstitutionerne om at højne den faglige kvalitet og styrke den sociale sammenhængskraft. Herudover arbejder de professionelle i velfærdsorganisationerne i dag med den samme markedslogik som især styrer de private virksomheder. Også de må handle på et decentralt marked og konkurrere om 'kunderne' i forsøget på at sikre sig 'de bedste råvarer' til deres 'produktion'. Krydspresset består desuden også i den nye forbindelse mellem politikere og ledere, der blandt andet betyder flere centralt definerede krav til uddannelsesinstitutionerne. Den aktuelle velfærdskonstruktion medfører også en intern konkurrence hos den professionelle selv, idet hun både skal leve op til traditionelle forventninger fra velfærdsstaten og til nye forventninger fra konkurrencestaten, hvilket betyder, at flere roller skal opfyldes på en gang. Da dette ikke altid eller ofte ikke er muligt, opstår konkurrencen mellem forskellige arbejdsopgaver og dermed også forskellige vidensformer, hvilket medfører konkurrence mellem forskellige etiske principper og desuden også konkurrence i forhold til selve formålet med undervisningsarbejdet (Hjort, 2011, s. 72-74).

DE PROFESSIONELLES UDFORDRINGER I KONKURRENCESSTATSSKOLEN

Konkurrencestatens uddannelsespolitik giver både nogle organisatoriske, videnskabelige og etiske udfordringer for de professionelle. De organisatoriske udfordringer opstår på baggrund af ønsket om mere kvalitet for færre penge. Dette betyder en fordoblet arbejdsbyrde for de professionelle samt flere forskellige typer af arbejdsopgaver, hvor disse ofte synes uforenelige. Udfordringen består altså her i at overkomme en større arbejdsbyrde samt balance mellem forskellige typer af opgaver. De videnskabelige udfordringer udspiller sig som konsekvens af konkurrencestatens fordobling af vidensgrundlaget. Der er både stor efterspørgsel efter den konkrete lokale viden, fornemmelsen for den enkeltes særlige behov og skiftende elevgruppers særlige muligheder og samtidig en voksende efterspørgsel efter evidens, altså den mere generaliserbare, abstrakte eller globale viden. De etiske udfordringer består i konkurrencestatens ændrede syn på velfærd og det, at vi er gået fra en pligtetik til en nytteetik. Det afgørende for hvor god en handling er, er hvorvidt den bidrager til at maksimere velstanden blandt flest mulig mennesker (Hjort, 2011, s 81).

MÅLINGSKULTUREN OG DEN EVIDENSBASEREDE PRAKSIS

Indledningsvist beskrev jeg, hvordan den globale kontekst har stor betydning for den måde, der tænkes uddannelse på i dag. Dette ses ved de sidste 20 års stigende interesse i at måle på uddannelse, eksempelvis

OECD's PISA-undersøgelser (Sellar & Lingard, 2013). Denne er netop en undersøgelse, der udmunder i testresultater indskrevet i tabeller (league tables) med det formål, at landene kan måle sig op mod hinanden og samtidig også anvende resultaterne nationalt til at vurdere det uddannelsestænker og professor Gert Biesta kalder den *relative performance* i de enkelte skoler. Det er på baggrund af sådanne undersøgelser og tilhørende resultater, at uddannelsespolitikken bestemmes (Biesta, 2008, s. 33). Målingskulturen har altså stor indflydelse på den uddannelsesmæssige praksis. Før var forskningen fokuseret på *school effectiveness*, og man interesserede sig for de dynamikker i undervisning og læring, som kunne have betydning for effektiviteten. Nu er forskningen i større grad fokuseret på det bredere spørgsmål omkring *school improvement*. Biesta skriver, at dette skifte i fokus i nogen grad er fordelagtigt, fordi flere diskussioner kan baseres på fakta frem for holdninger, men han skriver samtidig, at det er problematisk, hvis uddannelsespraksis og uddannelsespolitik kun udformes via de fakta som undersøgelserne tilvejebringer (Biesta, 2008, s. 34).

Biesta finder i det hele taget en del problemer med denne målingskultur og faktuelle udformning af uddannelsespraksis. En af de helt centrale problematikker er målingernes validitet, om vi faktisk måler det, vi ønsker at måle.

"Whether we are indeed measuring what we value, or whether we are just measuring what we can easily measure, and thus end up valuing what we (can) measure" (Biesta, 2008, s. 35).

Desuden kan vi også tale om det problematiske i at forsøge at komme uden om værdierne, fordi hvis vi ønsker at sige noget om, hvordan uddannelsespraksis skal se ud, og hvilken vej vi skal gå i forhold til forskellige uddannelsesmæssige issues, er vi nødt til at sammenholde den faktuelle information med *det ønskværdige*. For at kunne evaluere data må værdierne indgå. Den værdi, som synes at stå højest på listen over det ønskværdige, er *effektivitet*. Problemet med effektivitet som værdi er, at den er instrumental, hvilket vil sige, at den kan sige noget om kvaliteten af processer, men meget lidt om hvad formålet med disse processer er. Derfor er det vigtigt at bringe de værdibaserede holdninger tilbage, altså de værdier som ikke er instrumentale, men som siger noget om formålet med uddannelse, samt hvad der gør uddannelse til god uddannelse (Biesta, 2008, s. 36).

Udover ovenstående målingspraksis er interessen for at gøre uddannelse til en evidensbaseret praksis også stigende. Sammen med måling på outcomes, er man interesseret i de uddannelsesmæssige inputs i forhold til at finde evidens for, hvordan uddannelse skal foregå i praksis. Fortalere for den evidensbaserede praksis mener, at uddannelse er for vigtigt til, at praksis kan bestemmes ud fra holdninger, uanset hvem disse måtte komme fra. Effektiv intervention er nøglen i den evidensbaserede uddannelsespraksis, hvor

forskningen er baggrund for at sige noget om effektiviteten af interventionerne, og altså sige noget om hvad der virker. Her bliver det igen et problem at anvende den instrumentale værdi effektivitet, fordi den ikke fortæller de professionelle noget om hvad den intervention, der foretages, har af formål for undervisningen. Den evidensbaserede praksis fokuserer på at komme i mål på den mest effektive måde, men glemmer at spørge til, hvad målet er.

De, som kritiserer metoden, heriblandt Biesta, mener at man fuldstændig negligere betydningen af værdiernes rolle inden for forskning i uddannelse samt uddannelsespraksis. Argumentet er, ligesom ved brug af måling som baggrund for udformning af uddannelsespraksis, at den evidensbaserede forskning glemmer, at effektivitet afhænger af værdibaserede beslutninger om, hvad der er ønskværdigt. I praksisøjemed kan man argumentere for, at den evidensbaserede uddannelse begrænser lærernes muligheder for at fortage værdibaserede beslutninger.

Uddannelse og undervisning er ifølge Biesta ikke en kausal proces, men en symbolsk medieret proces. Det betyder, at elevernes fortolkning spiller en vigtig rolle i forhold til at omsætte undervisningen til læring. Det er kun gennem gensidig fortolkning at uddannelse/dannelse er muligt. Vi må tænke på interventionerne ikke som selve årsagen til læring, men som muligheden for at eleverne kan fortolke og svare og hermed lære noget grundet denne fortolkning. Biesta skriver, at uddannelse er en *moral practice*, og at det vigtigste spørgsmål ikke handler om effektiviteten af lærernes handlinger, men om den potentielle uddannelsesmæssige værdi af det de gør (Biesta, 2007, s. 2-5).

HVILKE VÆRDIER OG SPROGETS BETYDNING FOR DISSE

I forhold til det overordnede uddannelsesmæssige mål er der en forståelse af, at det elever skal opnå, er viden indenfor sprog, naturvidenskab og matematik, hvor den viden som har mest værdi afhænger af, hvilken adgang den giver til bestemte positioner i samfundet.

Selvom de overordnede mål er givet, er diskussion af formålet med uddannelse underrepræsenteret, måske fordi det synes som et umuligt spørgsmål at svare fuldstændigt på. Årsagerne til den manglende opmærksomhed findes ikke kun eksternt, da også interne ændringer af uddannelsesfeltet har betydning. Biesta har fokus på betydning af diskurs. Det skifte, vi har set i den måde, som vi taler om uddannelse på, har betydning for hvilke værdier, som er ønskværdige, og dermed hvad formålet med uddannelse er. Også Stephen Ball skriver i sin bog *The education debate* om sprogets betydning for den uddannelsespolitik, vi ser i dag. Ball taler om retorikkens og diskursens afgørende betydning for uddannelsespolitikken, da måden, vi taler om uddannelse på, er med til at opretholde eller ændre dominerende idéer om samme. Det

vil også sige, at den dominerende uddannelsespolitiske diskurs favoriserer bestemte emner, idéer og talere, mens den ekskluderer andre. Diskursen sætter rammen for, hvordan mennesket kan tale, tænke, handle osv. i bestemte situationer, det vil sige den producerer bestemte sociale positioner. Ball skriver, at de diskurser, som er aktuelle i uddannelsespolitikken lige nu, er vigtige på to måder. For det første deres bidrag til konstruktionen af behovet for reform og for det andet i den måde, de stiller nødvendige politiske svar og løsninger til rådighed (Ball, 2011, s. 2).

Indenfor de sidste to årtier har konceptet om læring vundet indpas, mens der er sket et samtidigt fald i konceptet uddannelse. Bag det nye koncept eller *the new language of learning* findes tanken om, at eleverne kontinuerligt skal blive mere autonome og parate til konstant at forny deres viden, mens de samtidig er i stand til at reagere konstruktivt på skiftende konstellationer af problemer og kontekster. Lærens rolle bliver at yde hjælp til selvhjælp (Biesta, 2008, s. 36). Vi ser nye trends på uddannelsesområdet, og nye teorier om læring vinder frem. Disse har fokus på den aktive studerende og den mere tilbagelænedes lærerrolle. De nye læringstrends ses hos den danske professor Dorte Staunæs, som blandt andet taler om 'mellemrumspotentialisering' i den danske folkeskole, hvor dette er et begreb, der kan bruges til at analysere, hvad der sker i frikvarterer og pauser, når disse tidsrum bliver indlejret i en læringspraksis, samt hvordan den læring, som så skal finde sted i disse tidsrum, kan udfolde sig. (Bjerg & Staunæs, 2015, 233). I de nye læringstrends kritiseres idéen om, at uddannelsesprocesser kan og skal kontrolleres af læreren. Vi kan se denne udvikling som tegn på overgangen til en mere neoliberal uddannelsespolitik. Det positive ved denne trend er, at man bliver opmærksom på vigtigheden af aktiviteter som redskab til læring. Desuden giver de nye teorier om læring emancipatoriske muligheder på den måde, at eleverne kan opleve en empowerment og dermed selv tage kontrol over egen uddannelse. De negative elementer tager os tilbage til sprogets betydning for uddannelsespolitikken og for selve det *at være*. Sprog konstruerer som sagt måder at tænke på (og dermed være på), og det går ud over andre måder at tænke på. Altså, en dominerende uddannelsesdiskurs vil udelukke andre alternative måder at tænke uddannelse på. I forhold *the new language of learning* og forholdet mellem læring og uddannelse fremhæver Biesta to problematikker. Han fokuserer på selve læringsbegrebet og beskriver først den konnotative betydning, at læring er et individualistisk koncept, der står i kontrast til uddannelse, som antyder et forhold. Anden problematik går på læringsbegrebet som værende et procesbegreb, hvilket betyder, at det er tomt for indhold og retning. Det som forsvinder ved den nye måde at tænke læring frem for uddannelse på, er elevernes evne til at reflektere over, hvad de skal bruge den viden, som uddannelsen giver dem, til, og hvorfor netop denne viden og ikke en anden. I denne sammenhæng synes en vigtig pointe desuden den, at den måde som vi vægter læring og uddannelse på, har betydning for hvilke samfundsborgere eleverne bliver, og dermed har den også betydning for demokratiet i det store perspektiv (Biesta, 2008, s. 36-39).

Indenfor for den aktuelle uddannelsesdiskurs synes der at foregå en form for magtkamp mellem de to begreber læring og dannelse. En optagethed af disse to begreber finder vi også i Thomas Aastrup Rømers forskning, blandt andet i bøgerne *Uren Pædagogik 1, 2 og 3*, som er redigeret i samarbejde med Lene Tanggaard og Svend Brinkmann. Her forholder man sig til de seneste års trends med den evidensbaserede praksis og metode, PISA-listernes indtog, og hvad dette betyder for pædagogikken. Desuden ser bøgerne også på, hvordan medieskabte diskurser kommer til at dominere pædagogikken på trods af, at de ikke er konstrueret i den praksis, som de udspringer af. Bøgerne har desuden, ligesom Biesta, fokus på spørgsmålet om værdier og advokerer for en pædagogik, som er med til at skabe de mindre målbare værdier i samfundet. Bøgerne forholder sig til begreberne læring og dannelse og debatterer de to. Der spørges til, hvilken rolle pædagogikken skal spille, og om vi må gå på kompromis med uddannelsestraditioner for at imødekomme kravet om konkurrencedygtighed (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2017).

Det synes ikke som nogen urimelig antagelse, at læringsbegrebet har vundet indpas frem for den tidligere dannelsesdiskurs, der dominerede skandinavisk uddannelsestænkning. Om læringsbegrebet kan man hævde, at dette mangler retning i forhold til at kunne sige noget om, hvad der er et ønskværdige mål for uddannelse, da teorier om læring søger at afdække og analysere læreprocesser og heraf undersøge, hvordan man kan effektivisere og optimere. På den anden side vil læringsteorien hævde, at man ved at fortabe sig i diskussionen om de ønskværdige mål netop ikke vil være i stand til at arbejde effektivt og rent faktisk lære noget. Kritik af læringsbegrebet går blandt andet på, at man med denne uddannelsesdiskurs kun opnår at give eleverne automatiserede kompetencer og færdigheder (Wiberg, 2013, s. 9). De to begreber synes adskilt i den aktuelle uddannelsesdebat og i en indbyrdes kamp om at blive den dominerende uddannelsesdiskurs. Hvis vi læser i den litteratur, der beskæftiger sig med uddannelsespolitik og uddannelsespraksis, findes i stedet en sammenfletning af de to begreber. Gert Biestas pointe er, at læring uden en dannelsesdimension risikerer at være uden retning, dybde og meningsfuldhed. Hertil tilføjer han videre, at dannelse uden læring ikke kan finde sted. Dermed kan vi sige, at de to begreber er komplementære og har brug for hinanden. Læring må til for at sætte dannelsesprocessen i gang, og dannelsesdimensionen er nødvendig for at give læringen retning (Wiberg, 2013, s. 9-10).

Med indtoget af læringsbegrebet, som det dominerende i nutidens uddannelsesdiskurs, kunne man få lyst til at spørge, hvorvidt dannelsesbegrebet stadig er nødvendigt at sætte på dagsordenen. Kritikken af dannelsesbegrebet går på, at det blandt andet er et historisk forældet begreb, og at det er upolitisk. Ifølge den tyske dannelsesteoretiker Wolfgang Klafki er dannelsesbegrebet i høj grad aktuelt og i forhold til kritikken siger han, at dannelsesbegrebet er uomgængeligt, og at vi må tage 'de gamle' tanker om dannelse op og anvende dem set i lyset af de ændrede forhold, vi oplever i vores samtid. Desuden mener Klafki ikke, at man på trods af kritikken kan se bort fra dannelsesbegrebet som en helt central grundkategori i fremtidige pædagogiske opgaver. Klafki skriver, at dannelsesbegrebet er nødvendigt:

“hvis de i dag uomgængelige krav om livslang læring, ikke skal resultere i et virvar af usammenhængende sideløbende eller endog modsatrettede enkeltaktiviteter” (Klafki, 2011, s. 60).

KATEGORIAL DANNEELSE

Klafki støtter ikke tendensen med ensidigt fokus på fag og faglighed. I stedet har Klafki formuleret et dannelseideal, der tager afsæt i den materialedannelse og den formale dannelse, hvor han kalder dette for kategorial dannelse. Her forstås dannelse som en aktiv og skabende proces, hvor en vekselvirkning mellem elev (subjekt) og indhold (objekt) kontinuerligt finder sted. Klafki argumenterer for, at en tilegnelse af færdigheder ikke kan finde sted, uden at eleven forholder sig til et bestemt indhold, og omvendt kan eleven ikke forholde sig til indhold uden at have tilegnet sig færdigheder. Kategorial dannelse opnås ved, at eleven tilegner sig kategorier, hvorigennem det kan forstå det samfund og den kultur, det lever i (Klafki 2011, s.16-17). Hertil synes en vigtig pointe at være:

”Al forståelse indebærer tyding. At tyde er at kategorisere, og det, man ikke kan kategorisere, er utydeligt, uforståeligt. Forståelse er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategorial” (Klafki, 2011, s. 17).

Den kategoriale dannelse bygger på *det eksemplariske princip*, hvor der heri lægger en forståelse af, at der i undervisningsøjemed udvælges materiale, som er eksemplarisk, eller forbilledligt, fordi man på denne måde kan gøre fænomener mere forståelige og tilgængelige. Til det eksemplariske princip hører også begreberne *det elementære* og *det fundamentale*. Det elementære angår objektsiden, hvor det elementære findes i den viden, et fag har åbnet op for. Det fundamentale refererer til subjektssiden, til

elevens fundamentale livserfaringer. For at vekselvirkningen mellem eleven og undervisningens indhold kan finde sted, skal der knyttes an til elevens fundamentale erfaringer (Klafki, 2011, s. 18).

LÆRING I KONKURRENCESTATENS SKOLE

I Danmark skal vi konkurrere på viden. Uddannelse er derfor blevet vores vækstmodel, og kompetenceudviklingen er essentiel i bestræbelserne på udvikling af konkurrenceevne på det internationale marked. Knud Illeris betegner den model, som fremtidens uddannelsespolitik styrer efter, som *mobication* (mobility through education). Opgaven er at fremme arbejdskraftens mobilitet, hvor dette sker gennem motivering af den enkelte til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling (Pedersen, 2014, s. 26-29).

Det seneste årti har også gymnasieskolen været vidne til et skærpet fokus på kompetenceudvikling. Med reformen fra 2005 rykker udtrykket studiekompetence for alvor indenfor i gymnasieskolen, og fokus flyttes fra de klassiske faglige færdigheder til de studieforberedende kompetencer. Vi kan definere kompetencer som noget bredere end færdigheder. I en pædagogisk optik forstås kompetencebegrebet, som de erhvervede færdigheder eleverne tilegner sig. Kompetencer integrerer færdigheder, så det bliver muligt at behandle komplekse problemstillinger (Dolin, 2006, s. 69).

Kompetence ses som det ” (...) der skal til for at kunne udføre en opgave og bedømmes ved at demonstrere handlen i en række konkrete kontekster sammenholdt med det pågældende områdes standard” (Dolin, 2006, s. 69).

Også i den nye gymnasireform fra 2016 er udtrykkene kompetence og studiekompetence populære. Her står der i *Lov om de gymnasiale uddannelser*, kapitel 1 at:

”Formålet med uddannelserne omfattet af denne lov er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig dannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene” (retsinformation.dk, 2016, s. 1).

I citatet ser vi at også den almene dannelse er en vigtig del af formålet med de gymnasiale uddannelser sammen med kompetenceudviklingen. Selvom dannelsesbegrebet stadig indgår i uddannelsens formål, så synes kompetencebegrebet at have overhalet dannelsesbegrebet som det dominerende, når vi taler uddannelsestækning.

I forhold til læring i konkurrencestaten og dennes fokus på kompetenceudvikling, synes det i denne sammenhæng interessant at bringe identitetsbegrebet i spil. Identitetsudvikling står i det senmoderne samfund som det centrale bindeled mellem den enkelte og omverdenen. Identiteten er den overordnede mentale struktur, der styrer læringens retning og strukturering, og den er referencepunkt i forhold til de mange valg, den enkelte kontinuerligt må træffe. På baggrund heraf kan man undres over den manglende forståelse for identitetens betydning indenfor konkurrencestatens uddannelsessystemer.

Konkurrencestatens fokus er, som også tidligere beskrevet, den høje faglighed. Knud Illeris argumenterer for, at sammenspil mellem identitetsudvikling og faglighed i høj grad optimerer den faglige læring, men konkurrencestatsskolen forholder sig altså utilstrækkeligt til dette forhold (Illeris, 2014, s. 69-70). Identitet og kompetencer er ikke det samme, men det er to ting, som er i gensidig forbindelse. Der er en klar forbindelse mellem uddannelsessystemet og identitetsudviklingen, selvom kompetencer og identitet udvikles i mange forskellige sammenhænge. Illeris skriver, at identitet er knyttet til et bestemt område i tilværelsen, og at individet vil være tilbøjeligt til at udvikle kompetencer på dette område. Endvidere skriver han, at når man er kompetent indenfor et bestemt område, bliver dette også en del af identiteten. For Knud Illeris er målet, at man tilrettelægger uddannelserne på en måde, hvor eleverne ikke blot lærer det faglighed indhold, men at de gør det på en måde, som samtidig kan fremme en kompetenceudvikling (Illeris, 2014, s. 80-81).

ANALYSE

Følgende er specialets analyse, hvor denne er opdelt i to først med en meningskondensering af interviewpersonernes udsagn og dernæst følger meningsfortolkningen, som er udført på baggrund af Bernsteins koncept: The pedagogic device. Analysedelen afsluttes med en samlet fortolkning, hvor de to dele sammenholdes med henblik på besvarelse af specialets problemformulering.

MENINGSKONDENSERING

Meningskondenseringen er udført som beskrevet i metodeafsnittet. Indledningsvist har jeg derfor gennemlæst alle fire interviews for at få et helhedsindtryk af interviewpersonernes udsagn. Dernæst er de fire interviews gennemgået enkeltvis med henblik på at udlede de naturlige meningsenheder og de tilhørende essenser. På meningskondenseringens tredje trin har jeg gennemarbejdet de naturlige meningsenheder og omformuleret interviewpersonernes synspunkter til kortere udsagn, der udtrykker de tilhørende essenser, sådan som jeg forstod dem. Dette tredje trin findes i specialets Bilag 6.

På fjerde trin i meningskondenseringen blev meningsenhederne udsat for spørgsmål ud fra specialets specifikke formål med henblik på at udlede de centrale temaer og overordnede strukturer i interviewpersonernes udsagn. Specialets formål er at begribe vilkårene for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium ud fra den teoretiske ramme. På dette analysetrin har jeg fokuseret på at begribe vilkårene udelukkende på baggrund af de manifesterede meningsudsagn og min forståelse af dem, hvilket vil sige, at specialets teoretiske ramme ikke indgår som en del af de ovenfor nævnte spørgsmål, der anvendes til at udlede de overordnede strukturer. Jeg har altså forsøgt at udlede strukturerne med fokus på interviewpersonernes vilkår, sådan som de selv udtrykker dem. Dermed arbejder jeg i denne del af specialet med en fortrinsvis induktiv tilgang.

Da specialet arbejder med en deduktiv tilgang hvor problemformuleringen undersøger den teoretiske rammes forklaringskraft vil interviewenes centrale temaer og overordnede strukturer nødvendigvis afspejle teoriens, desuden jf. interviewguidens udseende.

TRIN 5 – MENINGSKONDENSERINGS FUND

I det følgende præsenteres de fund, som er gjort ud fra meningskondenseringens fire første trin. Fundene udgøres af de overordnede strukturer, som er udledt af meningskondenseringen med tilhørende

deskriptive udsagn. Strukturerne repræsenterer essenserne af meningsenhederne samt forholdene mellem dem.

De overordnede strukturer i fundene er: *Formål med gymnasieuddannelsen, Eleverne, At begribe begreberne, Den gode fortælling, Beliggenhed, Gymnasieskolens udfordringer og pres på gymnasielæreren, Undervisning og pædagogik samt Målingskultur.*

FORMÅL MED GYMNASIEUDDANNELSEN

Som beskrevet i specialets Bilag 1 er flere af interviewguidens spørgsmål udformet på baggrund af et tema omkring formål og værdier, og derfor kredser en del af det sagte om disse emner. Strukturen synes at være domineret af den holdning, at gymnasiets formål først og fremmest er almindelsen. Adspurgt siger 3 ud af 4 interviewpersoner, at de vægter det at danne eleverne til gode demokratiske samfundsborgere højere end at uddanne dem til at blive en god potentiel arbejdskraft, der er med til at styrke Danmarks konkurrenceevne. Interviewperson 3 er den, som tydeligst giver udtryk for at dannelsen vægtes højest. Formålet med en gymnasieuddannelse handler dog ikke udelukkende om at danne, da strukturen også i nogen grad domineres af en forholden sig til nødvendigheden af at uddanne. Til det førnævnte spørgsmål svarer interviewperson 1, at hun vægter de to muligheder lige højt og interviewperson 4 forklarer, at man ikke må formindske kompetencebegrebet i forhold til gymnasieuddannelsen. Interviewperson 2 fortæller, at også han vægter dannelsen højest, mens han samtidig forholder sig til det nødvendige i at uddanne elever til arbejdsmarkedet. Der synes i det hele taget at være enighed om at forstå uddannelsens formål sådan, som det er beskrevet fra undervisningsministeriets side. Alle interviewpersoner beskriver på den ene eller anden måde, at formålet med en gymnasieuddannelse er at danne og uddanne. Selvom interviewpersonerne synes at vægte almindelsen højest, er de i deres udsagn desuden meget opmærksomme på det studieforbereende element i uddannelsens formål, hvilket interviewperson 1 udtrykker på følgende måde adspurgt omkring gymnasieuddannelsens vigtigste formål:

" (...) jamen det synes jeg jo egentlig er at de er klar til at altså sådan ligesom tage næste step og komme ud altså videre i uddannelsessystemet, hvad end de så skal (...) " (Bilag 2, l. 13-14).

AT BEGRIBE BEGREBERNE

En anden struktur som synes dominerende i de fire interviewpersoners udsagn er forholdet mellem almindelse og kompetencer. Flere af interviewguidens spørgsmål kredser mere eller mindre direkte omkring begreberne, og denne struktur er derfor i høj grad betinget af interviewguidens udformning. Man kunne dog også ganske nemt argumentere for at netop almindelse og kompetencer og alt, hvad der

ligger i disse begreber er essentielt for enhver gymnasielærerpraksis og strukturen kunne sandsynligvis være fremkommet uanset interviewguidens udformning.

I denne struktur indgår interviewpersonernes måde at forstå og forklare begreberne almendannelse og kompetence på. Alle fire interviewpersoner synes at forstå begrebet almendannelse på samme måde, men forklarer det forskelligt. Flere af interviewpersonerne forklarer almendannelsen som det at blive et helt menneske. Interviewperson 4 anvender ordet 'livsduelig' i forklaringen af begrebet, mens interviewperson 1 kæder begrebet sammen med undervisningsfag og forklarer dannelse ud fra disse. Interviewpersonerne mener, at almendannelsen er det, som gør eleverne i stand til at kunne begå sig i samfundet.

Interviewpersonerne er enige om at almendannelse og kompetence begge hører til under gymnasieskolens formål, men at de er niveaudelte således at almendannelsen ligger over eller måske snarere rundt om kompetencerne. Alle fire interviewpersoner giver udtryk for, at de betragter den almene dannelse som det vigtigste formål med en gymnasieuddannelse. I forhold til kompetencebegrebet synes interviewpersonerne at gå forskelligt til dette begreb. Interviewperson 2 er den som mest udtalt kæder kompetencer sammen med almendannelsen:

" (...) og så er der jo selvfølgelig en sammenhæng man kan skille dem ad men for at blive for at få den almendannelse så det man bliver man ikke uden også at besidde nogle kompetencer i fagene på den måde så hænger det selvfølgelig også sammen" (Bilag 3, l. 23-25)

Interviewperson 4 udtrykker mest eksplicit nødvendigheden af at besidde kompetencer i forhold til at kunne begå sig i samfundet og i særdeleshed på arbejdsmarkedet. Her betones især samarbejdskompetencen som nødvendig for at kunne begå sig i det videre uddannelsessystem og senere på en arbejdsplads. Interviewperson 3 giver udtryk for en vis modstand mod begrebet, mod den betydning, som der udefra er blevet lagt i det. Hun er dog enig i nødvendigheden i at besidde kompetencer for at kunne begå sig. Interviewpersonerne giver udtryk for, at de forstår kompetencer, som de kvalifikationer eleverne skal tilegne sig på gymnasiet. Kompetencer udtrykkes som det teoretiske og fagspecifikke fundament, der gør eleverne studieparate. Kompetencebegrebet knyttes til den del af gymnasiets formål, som handler om at uddanne.

ELEVERNE

En anden struktur, som synes at eksistere i alle fire interviewpersonernes udsagn, er lærernes fokus på eleverne. Selvom der i interviewguiden ikke direkte stilles spørgsmål til eleverne, så leder spørgsmålenes udformning interviewpersonen i en retning, hvor de skal forholde sig til, hvad nogle af interviewerens definerede forhold har af betydning for eleverne, og alle fire interviewpersoner koncentrerer også i større

eller mindre grad deres udsagn omkring eleverne. Et eksempel på dette fokus er illustreret nedenfor ved et uddrag af interviewperson 3s udsagn i Bilag 4:

“I dag er det vigtigst at der er enorm variation øh i forhold til tidligere man kan ikke længere stille sig op og have et modul med klasseundervisning så enorm eller enorm alt er jo relativt men pænt meget variation i undervisningen øh der er en betydelig ringere koncentrationsevne i dag end der var tidligere noget andet som vi bokser lidt med i de her år er også evnen til at fokusere og fastholde store læsemængder det har elever også meget svært ved men øh vi har jo ikke fået et ringere pensum så vi skal jo på en eller anden måde igennem en frygtelig masse sider som mange elever har svært ved at læse altså hvor jeg for 15 år siden uden videre kunne give 10-15 sider for til et modul i et eller andet ikke i dansk eller psykologi det kan jeg ikke i dag de kan ikke læse og forstå så meget så er det måske 5 sider og det stiller andre krav til planlægningen vil jeg sige for at nå igennem det det er faktisk lidt svært altså det er sådan lidt et uadresseret problem der ligger og alle ved det men ingen snakker rigtigt om det så kommer der lidt engang imellem men konsekvensen er der ikke for alvor sådan hvad skal man sige blevet explicit” (Bilag 4, l. 219-229)

Her spørges der indtil, hvad der vigtigt, når et undervisningsforløb skal struktureres, og som det fremgår af citatet ovenfor, tænker interviewperson 3 strukturering af undervisning i forhold til elevgruppen som den ser ud i dag, og dennes evner til at begå sig i gymnasieskolen. Eleverne er desuden også i fokus ved det spørgsmål, der drejer sig om tendensen til at uddannelse i dag skal være med til at adresse/løse nogle større samfundsmæssige problemer. Her lægger interviewperson 1, 3 og 4 umiddelbart vægt på de sociale problemer, som deres eleverne står med i dag. De giver udtryk for at unge i dag er udfordrede, dette blandt andet grundet senmodernitetens krydspres men også på grund af den udvikling der har gjort, at mange flere elevtyper i dag kommer på gymnasiet, hvor dette for år tilbage ikke ville have været en mulighed. Til førnævnte spørgsmål spørger interviewperson 2 ind til, hvad der menes med ‘større samfundsmæssige problemer’ og bliver guidet i retningen af betydningen ‘større globale problemer’, hvilket kan forklare hvorfor dette svar peger i en anden retning end de øvrige interviewpersoners.

I forhold til de udsagn hvor omdrejningspunkt er målingskultur og herunder karakterer på Dronninglund Gymnasium, fortæller interviewpersonerne, at eleverne er pressede af karaktererne, dette både i forhold til den måde hvorpå man taler karakterer i debatten, og til selve systemet og hyppigheden af karaktergivningerne. Interviewperson 1 fortæller, hvordan debattens fokus på karakterer kan gøre eleverne for præstationsorienterede og forklarer:

“ (...) ja der er jo flere elever de begynder at græde over hvis der ikke lige er noget der fungerer man kan virkelig mærke altså specielt piger men selvfølgelig også drenge at de er pressede øh så ja virkelig ud fra eleverne der skal man sådan lige have ro på ” (Bilag 2, l. 340-341)

Overordnet set udtrykkes der i strukturen en bekymring overfor eleverne, og alle interviewpersoner er opmærksomme på den rolle, samfundet spiller i forhold til det pres, eleverne er under. I essenserne af de udsagn, som omhandler underviserens egen rolle, har jeg fundet en variation i, hvordan interviewpersonerne fortæller om denne. De synes at være enige om, at det er deres opgave at gøre eleverne studieparate, og at denne studieparathed er et af de vigtigste mål at opfylde som underviser. Derudover er det også vigtigt for interviewpersonerne, at eleverne bliver samfundspare, det vil sige, at dannelsen er vigtig for interviewpersonerne i deres daglige virke som gymnasielærere. Dermed kædes de overordnede formål med gymnasieuddannelsen, sådan som interviewpersonerne udtrykker dem, naturligt sammen med selve undervisningspraksissen. Variationen findes i interviewpersonernes perspektiv, det sted de taler fra. Interviewperson 2 italesætter sin rolle, ud fra hvad jeg vil betegne som en læringsfilosofisk diskurs, grundet de overvejelser han gør sig omkring underviseren som den fagperson, der skal sætte gang i elevernes læringsproces, samt den udvikling som gerne skulle gøre eleverne mere selvkørende i forhold til deres læring. Interviewperson 2 beskriver endvidere, hvordan pædagogiske overvejelser også indgår i overvejelser om strukturering af undervisning. Interviewperson 3 taler derfra hvor eleverne står, når underviserens rolle beskrives. Hermed positioneres eleverne som mere end elever, det hele menneske er i fokus. Essenserne af interviewperson 1s udsagn beskriver både den fagdidaktiske tilgang til underviserrollen men også den pædagogiske tilgang, hvor tryk i timerne er vigtigt for hende. Interviewperson 4 italesætter underviserrollen ud fra sit virke som rektor og forklarer, at det at undervise er vigtigt for at kunne følge med i ungdomskultur og elevtyper. Dermed er interviewpersonerne interesserede i, at undervisningen skal sætte gang i elevernes læring, og at den skal foregå fra et sted, hvor der er forståelse for de unge mennesker, der arbejdes med. De fire interviewpersoners udsagn synes overordnet set at kredse om de mellemmenneskelige relationer. Der gives flere gange udtryk for på forskellig vis og i forbindelse med forskellige spørgsmål, at man på Dronninglund Gymnasium engagerer sig i eleverne og er interesseret i mere end deres uddannelse:

" (...) jeg kan få en udskrift af samtlige karaktergennemsnit for alle elever fra den højeste til den laveste hvis jeg tog de fem laveste karakterer væk så vil det betyde at skolens karaktergennemsnit det ville stige med 0,2 point og når jeg så kigger på de fem mennesker så er det godt jeg ikke har taget dem væk altså jeg kunne godt have smidt dem ud jeg kunne godt have kraftigt kraftigt kraftigt anbefalet dem at de skulle finde en anden ungdomsuddannelse ikke også fordi de har været helt nede omkring bestå-grænsen det har jeg ikke gjort fordi der har været nogle hele mennesker også i dem som på en eller anden måde har gerne villet det her" (bilag 5, l. 344-350)

Citatet illustrerer ovenstående pointe idet interviewperson 4 her netop lægger vægt på at se det hele menneske, fremfor at højne skolens karaktergennemsnit.

Interviewpersonernes egne beskrivelser af hvad Dronninglund Gymnasium er for en skole og desuden deres forhold til gymnasiet fylder en del i meningsudsagnene. Alle interviewpersoner nævner de mange aktiviteter udenom undervisningen som en betydelig del af den daglige praksis på Dronninglund Gymnasium. Aktiviteterne tæller blandt andet skolens musicalforestilling, kulturture til København og forskellige faglige konkurrencer. Interviewpersonerne giver udtryk for, at der er en god blanding af aktiviteter, som styrker elevernes faglighed og aktiviteter og som fokuserer på det sociale fællesskab. Interviewperson 4 fortæller desuden, hvordan det faglige og det sociale ofte indgår samtidigt i disse aktiviteter. Overordnet set synes strukturen dog at være domineret af en vægt på det sociale fællesskab, idet essenserne af meningsudsagnene kredser om det det sociale som grundstenen i at få skolen til at fungere bedst muligt. Desuden henviser interviewpersonerne også ved flere lejligheder til 'den gode trivsel', som noget af det skolen vægter højest og også gerne vil vise frem, hvilket eksempelvis ses i udsagn fra interviewperson 1, 2 og 3:

"Jamen det er jo meget i forhold til altså med trivsel ligger de jo som et af de bedste overhovedet og det vil de jo selvfølgelig gerne promovere sig på (...)" (Bilag 2, l. 169-170)

"(...) så det er noget med og der skal være øh god undervisning og engagerede lærere øh og så bliver der også satset på det her med den gode trivsel som vi slår os op på (...)" (Bilag 3, l. 105-107)

Ja vælger det her fordi de trives bedst her altså vi har jo vundet adskillige trivsels øh barometre på landsplan ikke og det er der jo en grund til (...)" (Bilag 4, l. 144-145)

Formålet med alle disse aktiviteter er blandt andet at sikre 'den gode fortælling' om Dronninglund Gymnasium, som interviewpersonerne selv udtrykker det. Det er vigtigt for skolens overlevelse, at eleverne giver den gode fortælling om skolen videre til andre potentielle elever, og det er netop skolens store fokus på aktiviteter udenfor skoletiden som skal være med til at sikre denne. Desuden lægges der i meningsudsagnene vægt på det dannelsesperspektiv, som findes i aktiviteterne, hvilket interviewperson 4 udtrykker således:

"Der er enorm meget faglighed i sådan en forestilling hvis vi tager den det er sådan en hvor der er 100-20-30 elever med hvis de hvis der er noget de lærer der så er det at indgå i en større sammenhæng det er at påtage sig nogen roller og de er benhårde når nu altså hvis de ikke møder op til tiden hvis ikke de kommer til når der er aftalt og så videre så er de ude så vi har i høj grad faglighed i spil også den der sociale faglighed som vi var inde på lige før altså en nødvendigheden af at kunne samarbejde med andre nogen sidder med lyd andre sidder med lys og nogen tredje er på scenen og andre eller fjerde er bag ved scenen og så videre det er bare et eksempel (...)" (Bilag 5, l. 202-208)

Her beskrives det, hvordan en aktivitet uden om undervisningen også sætter gang i læringen, hvor det dannende element, eleverne indgår i, findes i det sociale samspil i forbindelse med en stor forestilling. I forhold til hvordan Dronninglund Gymnasium beskrives som skole, er interviewpersonerne meget enige. De anvender mange af de samme ord i deres beskrivelser og lægger vægt på de samme ting. Det er især dannelsen og det sociale fællesskab, som er vigtige værdier på Dronninglund Gymnasium. Fokus på kompetenceudvikling og dermed studieparathed indgår også som en del af fortællingen om Dronninglund Gymnasiums formål og værdisæt, det varierer dog, hvor meget interviewpersonerne hver især taler om det og med hvilke ord. Som ovenstående citat viser, flettes det uddannelsesmæssige perspektiv ind i fortællingen om skolens musicalforestilling, idet interviewperson 4 beskriver, hvordan fagligheden også er en stor del af denne aktivitet.

BELIGGENHED

Interviewpersonerne beskriver Dronninglund Gymnasiums beliggenhed som havende stor indflydelse på praksis. Status som oplandsgymnasium er blandt andet medvirkende til at skolen og herunder underviserne engagerer sig i de forskellige aktiviteter. Interviewpersonerne forklarer, at skolens beliggenhed gør, at Dronninglund Gymnasium er nødt til at gøre noget ekstra for at styrke elevoptaget. Da gymnasiet ikke har et naturligt opland, som interviewperson 3 udtrykker det, så handler alle tiltag om at sørge for skolens overlevelse blandt andet igennem 'den gode fortælling', som ovenfor beskrevet. Konkurrencen er desuden også dominerende i denne strukturs meningsessenser. Alle interviewpersoner giver udtryk for en konkurrencementalitet. Dronninglund Gymnasium er i skarp konkurrence med nabogymnasierne om eleverne. Dette forklares blandt andet i forhold til skolens beliggenhed, det at være et gymnasium uden for de større byer gør, at man altid vil være i konkurrence om eleverne:

"Jamen der er ingen tvivl om at med sådan et gymnasium som vores der ligger der hvor vi gør og med det opland som vi har så skal der være noget ekstra at komme efter for mange elever for ellers kunne de ligeså godt vælge et andet sted at tage hen øhm og der er jo også en tendens til samfundet at mange unge søger mod de større byer ikke der er det en udfordring og ligge der hvor vi gør (...)" (Bilag, 3, l. 102-105)

Desuden forklares den skarpe konkurrence om eleverne også ud fra et uddannelsespolitisk perspektiv. Interviewperson 4 fortæller, hvordan det almene gymnasium i dag har det svært, fordi man fra politisk side forsøger at dreje nye elever i retning af erhvervsskolerne. Derudover nævnes de faldende elevårgangene som en årsag til den skarpe konkurrence gymnasierne imellem.

Gymnasieskolens udfordringer er en betydningsfuld faktor i de fire interviewpersoners udsagn. Af interviewguiden fremgår det, at interviewpersonernes bliver spurgt til den uddannelsespolitik, der føres i Danmark. Her giver de alle udtryk for, at denne i større eller mindre grad udfordrer gymnasieskolen. Flere af interviewpersonerne taler om besparelserne som rammesættende for praksis, og der udtrykkes også en vis bekymring i forhold til den indflydelse, som besparelserne har på deres praksis. Der er dog i højere grad fokus på, hvad det har af betydning for eleverne. Eksempelvis giver interviewperson 3 udtryk for, at uddannelsespolitikken med dens målingskultur har en negativ effekt på eleverne. Interviewperson 1 er den eneste af de fire interviewpersoner, som direkte siger, at hun ikke føler sig særlig ramt af uddannelsespolitikken. Interviewperson 2 fortæller, hvordan uddannelsespolitikken udfordrer gymnasielærerpraksissen grundet det mis-match, der findes mellem diskurs og praksis. Han beskriver hvordan uddannelsespolitikken indeholder mange fine ord, men med den nuværende besparelsesdagsorden er det udfordrende at omsætte ord til praksis:

" (...) så er der ikke rigtig sammenhæng mellem de øh idealer man sætter op øh de fine ord man sætter op og så den virkelighed der bliver på en skole hvor man hele tiden skal tænke i besparelser og effektiviseringer (...) "

(Bilag 3, l. 54-56)

Interviewperson 1 fokuserer på de udfordringer som den uddannelsespolitik, der føres, giver det almene gymnasium som et samlet hele. Der gives udtryk for en bekymring i forhold til den situation det almene gymnasium står i, hvor man fra politisk side søger at skubbe eleverne i retning af de andre ungdomsuddannelser som eksempelvis erhvervsuddannelserne:

" (...) vi har faktisk ikke nogen venner alle de har travlt med at sige at der er alt for mange der går på gymnasiet nej de skal over på erhvervsskolerne og politikerne de stiller op i kø efter hinanden og den ene vil råbe højere end den anden (...)"

(Bilag 5, l. 96-98)

Alle interviewpersoner nævner målingskulturen som en betydningsfuld faktor og som en udfordring for gymnasieskolen. Det er især den offentlige debats fokus på karakterer, som er en udfordring. Det, som flere af interviewpersonerne finder bekymrende, er karakterernes kvantitative udtryk, da det ikke fortæller ret meget om, hvad elevernes faktisk har lært, og dermed hvad læreren har formået at give videre til dem gennem undervisningen. Alle interviewpersoner fortæller, at der ikke fra ledelsens side stilles krav om at levere nogle bestemte (høje) karaktergennemsnit, og de føler sig dermed ikke pressede af det karakterfokus, som alle er enige om er stærkt tilstede.

Indenfor denne struktur findes desuden enighed omkring den stigende arbejdsbyrde som et pres for gymnasielærerpraksissen. Interviewpersonerne nævner blandt andet effektiviseringsdiskursen fra politisk side som havende stor indflydelse på deres praksis og den stigende arbejdsbyrde. I forbindelse med beskrivelsen af den stigende arbejdsbyrde lægger interviewperson 4 desuden også vægt på kompleksiteten i de opgaver, gymnasielærerne skal løse i relation til eleverne, og udfordringen i dette grundet den samtidige besparelsesdagsorden. Flere komplekse arbejdsopgaver på færre timer presser gymnasielærerpraksissen.

Den ovenfor nævnte besparelsesdagsorden samt fokus på effektivisering synes i høj grad at være til stede i interviewpersonerne overvejelser omkring deres praksis. De giver udtryk for at disse, samt statens indgriben i det hele taget, giver gymnasieskolen og dermed gymnasielærerpraksissen nogle udfordringer, hvilket eksempelvis ses i følgende citat, hvor interviewperson 1 bliver spurgt til statens indgriben i forhold til styring af Dronninglund Gymnasium:

"Der kan man jo sige der er det i hvert fald en stor indgriben det er jo ikke fordi de bestemmer fuldstændig hvor vi skal spare henne det er jo ledelsen der gør men øhm det har da stor betydning for hvordan undervisningen er skruet sammen og hvor meget forberedelsestid har vi og øhm man kan sige gudskelov er det da ikke som folkeskolerne hvor vi kun må arbejde fra 8 til 16 altså fordi det vil jo ikke det er jo ikke realistisk" (Bilag 2, l. 61-65)

Interviewpersonerne er enige om at på Dronninglund Gymnasium er lærerne ikke i konkurrence med hinanden. De giver ikke udtryk for at være pressede af en konkurrencementalitet. I stedet taler interviewpersonerne om fællesskabsfølelse og om at finde inspiration hos hinanden. I interviewsituation blev der desuden også spurgt ind til interviewpersonernes tanker om egen employability og interviewpersonerne gav her udtryk for, at de i særlig høj grad brugte tid på at bekymre sig om denne. Konkurrence er altså ikke et begreb, der giver anledning til bekymring indadtil. I stedet er de fire interviewpersonerne meget opmærksomme på konkurrence i forhold til 'kampen om eleverne' med nabogymnasierne, som også beskrevet ovenfor. Udfordringen ligger i at få eleverne til at vælge netop Dronninglund Gymnasium frem for de andre. Konkurrencen om eleverne synes ikke umiddelbart at presse interviewpersonerne, de nævner det mere som en naturlig tilstand grundet skolens placering. På trods af gymnasieskolens diverse udfordringer, der ved flere lejligheder tydeligt er til stede i interviewpersonernes udsagn, er det overordnede indtryk som meningssens efterlader interviewpersonernes glæde og engagement i egen praksis:

"Ja jeg synes det er et dejligt arbejde et privilegeret arbejde at kunne arbejde med sine fag at kunne arbejde med unge mennesker så det er jeg rigtig glad for ja" (Bilag 3, l. 3-4)

Når der spørges ind til undervisningen og dennes struktur, giver interviewpersonerne udtryk for, at variation er vigtigt for god undervisning, hvor denne sondring synes foretaget ud fra interviewpersoners interesse for den elevgruppe, de har med at gøre. Som beskrevet ovenfor er også alle interviewpersoner opmærksomme på, at undervisning i dag ikke kun handler om at det rent faglige, som interviewperson 1 udtrykker det:

"Jamen undervisning er jo aldrig bare undervisning (...)" (Bilag 2, l. 192).

Denne tilgang til undervisningen kommer blandt andet til udtryk i den tilkendegivelse af uddannelsens udvidede rolle, som alle interviewpersoner nikker genkendende til. Derudover ses tilgangen endvidere i den betydning, der tillægges de dannelseselementer, som interviewpersonerne mener, at aktiviteterne udenom den almindelige undervisning giver eleverne.

Et kompetencefokus synes i nogen grad at være tilstede i interviewpersonernes overvejelser omkring deres undervisning. Interviewperson 1 og 2 giver udtryk for, at de arbejder ud fra nogle læringsmål, og at bestemte kompetencer opfylder bestemte læringsmål. Dog forklarer interviewperson 2 at kompetencebegrebet fylder mere udenom gymnasiet end i den daglige praksis. Interviewperson 4 giver desuden også udtryk for, at kompetencer er vigtigste i forhold til at kunne klare sig på arbejdsmarkedet og for at få samfundshjulene til at køre (ordentligt) rundt i det hele taget.

Interviewperson 1 fortæller, at hun i struktureringen af undervisningen tænker over, hvilke strategier der bedst fremmer elevernes læring, og i rollen som underviser ser hun sig selv som ansvarlig for elevernes læring og tildeler samtidig også eleverne et ansvar for egen læring. Interviewperson 2 siger om sin egen rolle som underviser, at han skal være den fagperson, som sætter gang i elevernes læring. De rent faglige kvalifikationer fylder dermed i flere af interviewpersonernes udsagn. Interviewperson 2 forklarer dog sine arbejdsopgaver som todelte, hvorfor den pædagogiske vinkel også fylder i overvejelserne omkring undervisningen. Interviewperson 3 og 4 har overvejende den pædagogiske hat på i forhold til spørgsmålet om undervisningens struktur. Til spørgsmål om hvad der er vigtigst når undervisningen planlægges, svarer interviewperson 4:

"Det er som Thomas Ziehe han siger det og viser jamen god anderledeshed (...)" (Bilag 5, l. 292)

Citatet er en del af interviewperson 4s overvejelser om, hvordan undervisningen skal struktureres og som ovenstående viser bringes professor i pædagogik Thomas Ziehes begreber i spil i interviewpersonenes overvejelser omkring undervisning. Der fortælles yderligere om ungdomskulturen i dag og hvordan

underviseren har mistet autoritet i forhold til eleverne. Interviewpersonen mener, at det er undervisernes opgave at vise eleverne en anden virkelighed end den, de selv kommer til undervisningen med.

Interviewperson 3 nævner den førmtalte variation som nødvendig for undervisningens succes og begrundet det i forhold til den elevgruppe, som findes i gymnasieskolen i dag. Overvejelser i forhold til hvordan undervisningen struktureres og hvilke strategier, som giver succes, tager udgangspunkt i den elevgruppe man har med at gøre i gymnasierne i dag.

GYMNASIESKOLEN SOM VIRKSOMHED

Adspurg om gymnasieskolen kan ses som en virksomhed, svarer alle fire interviewpersoner ja.

Interviewpersonerne 1, 3 og 4 svarer, at de er fuldstændige enige i påstanden om, at gymnasiet er en virksomhed i konkurrence om 'kunderne' og de bedste 'outcomes' (jf. spørgsmål interviewguidens spørgsmål 7, Bilag 1). Interviewperson 2 er til en hvis grad enig, i hvert fald så langt at Dronninglund Gymnasium er i konkurrence om eleverne. Han tager dog afstand til den diskurs, der dominerer spørgsmålet og forklarer, hvordan denne ikke stemmer overens med det, han mener, gymnasieskolen skal være. Interviewperson 3 udtrykker også en skepsis i forhold til at operere efter markedslogikker, idet hun i tilkendegivelsen af at gymnasiet er en virksomhed i konkurrence desuden siger, at i en ideel verden burde det ikke være sådan.

I forhold til konkurrencen om eleverne er dette noget alle fire interviewpersoner har fokus på i deres udsagn, idet den findes i flere af essenserne under forskellige temaer. Som også tidligere beskrevet, giver interviewpersonerne udtryk for, at forskellige tiltag på Dronninglund Gymnasium samt branding af skolen i høj grad har at gøre med opmærksomheden på konkurrencen. Den måde, som interviewpersonerne taler om tiltag og branding på, synes at være et udtryk for, at man tænker gymnasiet ind i en markedslogik. Dette ses blandt andet i opmærksomheden på at kunne tilbyde eleverne noget ekstra, eller noget andet end det de konkurrerende gymnasier kan.

MÅLINGSKULTUR

I sidste del af specialets interviewguide er spørgsmålene udformet på baggrund af temaet målingsskulturs. Derfor findes målingsskulturs også som en dominerende struktur i essenserne af interviewpersonernes udsagn. Som ovenfor beskrevet giver interviewpersonerne udtryk for en bekymring overfor eleverne i forhold til karaktersystemet og den politiske debat herom men fortæller også at de ikke føler sig pressede af krav fra ledelsens side om at levere høje karaktergennemsnit.

Interviewpersonerne giver generelt udtryk for at målingsskulturen har en negativ indflydelse på gymnasieskolen, men at man på Dronninglund Gymnasium ikke lader det flyde ind og være

determinerende i den daglige praksis. Alle interviewpersoner udtaler, at de ikke ønsker at undervise på baggrund af nogle bestemte resultatkrav. Samtidig giver de udtryk for en vanskelighed ved at undgå at blive resultatorienteret i undervisningen, dette grundet samfundets efterspørgsel efter de kvantitative målbare resultater. Der synes altså at være konsensus omkring karakterernes negative indflydelse på både lærere og elever, men samtidig en accept af deres tilstedeværelse. Interviewperson 2 udtaler følgende omkring resultatorienteret undervisning og karakterer:

"Ja men for mig selv prøver jeg at neddrogse det noget ikke fordi at øh jeg synes det bliver røvsygt hvis det hele kun drejer sig om hvad de skal kunne til eksamen ikke men det er jo klart at det er jo det vi arbejder henimod (...)"

(Bilag 3, l. 209-211)

Han forklarer videre, at det kan være en udfordring ikke at være for resultatorienteret i undervisningen, netop grundet det fokus der er på eksamen og karaktergennemsnit.

MENINGSFORTOLKNING

I specialets anden analysedel anvendes Bernsteins koncept; *the pedagogic device* i fortolkningen af interviewpersonernes udsagn med henblik på at besvare spørgsmålet om den teoretiske rammes forklaringskraft.

BERNSTEIN – THE PEDAGOGIC DEVICE

Bernsteins *the pedagogic device* er som metodisk redskab anvendelig i min fortolkning, idet det fortæller os, hvordan pædagogisk diskurs ser ud, og hvem/hvad der er med til at regulere og rammesætte den accepterede viden. Desuden kan denne analysetilgang vise i hvor høj grad, den pædagogiske diskurs determineres af eksterne forhold. Bernstein beskriver *the pedagogic device* som ” (...) a condition for the production, reproduction and transformation of culture” (Bernstein, 1996. I: Au, 2008, s. 639).

Mit udgangspunkt eller min forforståelse er, at min teoretiske rammes buket af teorier i nogen grad determinerer gymnasielærerpraksissen, og dermed forventer jeg, at fortolkningen vil vise, hvordan konkurrencestaten og de tilhørende teorier og begreber gennem *the pedagogic device* regulerer den pædagogiske diskurs. Som beskrevet i specialets metodeafsnit vil fokus også være på eventuelle anomalier, altså vil fortolkningen være opmærksom på de områder, hvor konkurrencestatens forklaringskraft kommer til kort.

KONKURRENCESTATEN OG HVAD UDVIKLINGEN AF DENNE BETYDER FOR GYMNASIESKOLEN

Specialets teoriafsnit er et forsøg på at opstille en form for samtidsdiagnose med fokus rettet mod uddannelsessystemet og specielt gymnasieskolen. I det følgende vil jeg på baggrund af den teoretiske ramme kort redegøre for, hvor og hvordan vi ser konkurrencestatens indtog i gymnasieskolen.

Specialet anvender Ove K. Pedersens begreb om *konkurrencestaten*, hvilket dækker over de forandringer og den reorganisering af stat og politisk kultur, som vi har været vidne til siden staten af 1990'erne.

Konkurrencestatens vigtigste formål er at mobilisere den potentielle arbejdskraft med henblik på at sikre konkurrenceevnen (Pedersen, 2011). Under konkurrencestaten skal de offentligt ansatte arbejde så effektivt som muligt og med den højest mulige produktivitet. Hermed domineres konkurrencestaten af en markedsdiskurs, hvilket for gymnasieskolen blandt andet har betydet, at denne nu i større grad betragtes som en virksomhed i konkurrence (Ball, 2011).

Om konkurrencestaten kan man endvidere sige, at udviklingen henimod denne også har haft indflydelse på opfattelsen af individet, med mennesket som et rationelt væsen styret af egne behov og interesser. Dette

betød en ændring til en rationel pædagogik, idet eleven i konkurrencestatsskolen betragtes som opportunistisk og egennyttig (Pedersen, 2011). Også uddannelsespraksis står under konkurrencestaten over for ændrede forhold. Globaliseringen er et af de forhold, der i nogen grad determinerer uddannelsespraksis, blandt andet ved den måde hvorpå viden og uddannelse i dag ses som en handelsvare, der kan eksporteres til en høj merværdi (Ball, 2011). Den ændrede uddannelsespraksis ses desuden også ved fordoblingen af undervisernes arbejdsopgaver og heraf arbejdsbyrden. Derudover kan et skærpet fokus på kompetencer frem for almendannelsen, hvilket blandt andet findes i gymnasieloven, ses som et udtryk for konkurrencestatens uddannelsespolitiske regulering af praksis. Endvidere kan vi pege på målingskulturen som et ændret forhold i uddannelsespraksis på baggrund af udviklingen henimod konkurrencestaten. Ydermere kan vi se på den evidensbaserede praksis' status indenfor uddannelsessystemet som udtryk for, hvordan konkurrencestatstænkningen ændrer uddannelsespraksis (Biesta, 2008).

FORTOLKNING – KONKURRENCESTATENS FORKLARINGSKRAFT

REGULERING AF DISKURS VIA MÅLINGSKULTUR

The pedagogic device er som beskrevet i metodeafsnittet den symbolske reguleringsmekanisme af bevidsthed. Ifølge Bernstein foregår reguleringen af bevidstheden på baggrund af tre regler, der altså bestemmer den pædagogiske diskurs. *The distributive rules* forsøger at rammesætte, hvad der er accepteret viden og dermed den legitime diskurs. Ud fra fortolkningen af interviewpersonernes udsagn kan vi blandt andet se, hvordan the distributive rules regulerer den pædagogiske diskurs via målingskulturen. Som ovenfor nævnt er målingskultursdiskursen indenfor konkurrencestaten en legitim måde at tale om og forstå uddannelse på, hvilket ses ved tendensen til en evidensbaseret tilgang til undervisning samt et stadig større fokus på de kvantitative målbare resultater. Adspurgt giver tre ud af fire interviewpersoner udtryk for at karaktergennemsnit er noget, man går en del op i på Dronninglund Gymnasium og fortæller desuden, hvordan karaktergennemsnittene bruges til sammenligning med andre gymnasier. Interviewperson 4 er den eneste, som siger, at man går meget lidt op i karaktergennemsnit, men tilkendegiver at gymnasiet nødvendigvis må have fokus på tallene, fordi samfundet efterspørger de målbare resultater. Der synes blandt alle interviewpersoner at være en accept af karakterfokuset, fordi man har en forståelse af den målingskultur, det omgivende samfund fordrer. Omend interviewpersonernes egne ideologier i forhold til praksis ikke stemmer overens hermed, accepteres målingskulturen som legitim diskurs:

”Så tallene betyder noget fordi jeg ved også at det er jo det det omgivende samfund de kigger på og tal er så nemme at gå ind at kigge på og selvom de er misvisende og folk godt ved det så er det det man kigger på” (Bilag, 5, l. 353-355)

Ovenstående citat er en del af interviewperson 4s skal der være en apostrof? udsagn omhandlede det fokus, som findes på de målbare resultater. Interviewpersonen udtrykker forståelse for, at uddannelsespraksissen er determineret af en bestemt form for viden omkring karakterer som den valide måleenhed, eleverne vurderes ud fra. Interviewperson 4s udsagn giver dog samtidig udtryk for en anden måde at tilgå praksis på, idet der forklares, hvordan tal er nemme at forholde sig til, men er misvisende. Jeg tolker denne del af udsagnet som et udtryk for, at interviewperson 4 læner sig op af en accepteret viden om uddannelsespraksis, der findes uden for konkurrencestaten. Biesta forklarer hvordan målingskulturen er problematisk for uddannelsespraksissen, og at en af de helt centrale problematikker er målingernes validitet, om vi faktisk måler det, vi ønsker at måle. Som beskrevet i specialets teoriafsnit stiller Biesta spørgsmål ved, om vi måler på det ønskværdige, eller om vi måler på det, som er nemt at måle. Jeg tolker interviewperson 4s udsagn, som udtryk for at man måler på det, som er nemt at måle (karaktererne), og at han ser dette som problematisk. Dette kan ses som en måde hvorpå *the recontextualising rules* opererer. Interviewperson 4 udvælger selektivt en anden diskurs og indlejrer denne i den overordnede pædagogiske diskurs.

Samme syn på praksis gør sig gældende i interviewperson 2s udsagn til spørgsmålet om, hvor resultatorienteret dennes undervisning er:

“Ja men for mig selv prøver jeg at neddrosle det noget ikke fordi at øh jeg synes det bliver røvsygt hvis det hele kun drejer sig om hvad de skal kunne til eksamen ikke men det er jo klart at det er jo det vi arbejder henimod øh men jeg prøver og arbejde for at det ikke skal fylde for meget heller ikke for eleverne fordi at øh at det er jo heller ikke alt der bliver målt ved de eksaminer øhm men det betyder selvfølgelig noget man vil også gerne have at eleverne klarer sig bedst muligt til de prøver der er så det er da en udfordring at det ikke kommer til at fylde for meget”

(Bilag, 3, l. 209-214)

Her gives der også udtryk for, at man ikke nødvendigvis måler på det ønskværdige ved eksamener, eller at disse i hvert fald ikke kan indfange alt det ønskværdige. Samtidig viser udsagnet hvordan *the pedagogic devices distributive rules* opererer gennem en accepteret viden omkring eksamensresultater, som særligt vigtige indenfor konkurrencestatens gymnasieskole.

Ovenstående citat kan også ses som udtryk for regulering via *the evaluative rules*. Jeg tolker udsagnet som et udtryk for hvordan pædagogisk praksis styres af interviewpersonen i det rum hvor undervisningen foregår. Dermed viser udsagnet hvordan ikke hele praksis kan indfanges af konkurrencestaten.

UDDANNELSESPOLITIKKENS OG DEN UDDANNELSESPOLITISKE DISKURS' INDFLYDELSE PÅ PRAKSIS

I interviewsituationen blev interviewpersonerne bedt om at forholde sig til den uddannelsespolitik, der føres i Danmark og give deres meninger om den tilkende. Af interviewpersonernes udsagn kan man udlede, at de alle i større eller mindre omfang mener, at uddannelsespolitikken i Danmark lige nu er præget af en besparelsesdagsorden. Derudover går ordet effektivisering også igen i flere af interviewpersonernes beskrivelser af uddannelsespolitikken, og de har dermed overordnet en fælles forståelse af, hvad der er på spil indenfor deres praksis. Teoriafsnittet forklarer, hvordan den måde, uddannelse italesættes på, har betydning for, hvad der bliver den dominerende forståelse af *det ønskværdige*, uddannelsens formål. Af interviewpersonernes udsagn finder jeg, at den måde, som uddannelsens formål fra politisk side udtrykkes på, er rykket ind i gymnasielærernes bevidsthed, og vi kan derfor se uddannelsespolitikken som udtryk for the distributive rules "attempting to place limits of possibility on consciousness (...) via pedagogic discourse" (Au, 2008, s.). Men (og det er et tydeligt men), så lykkes det ikke at få indlejret interviewpersonerne i denne diskurs, den accepteres ikke som gyldig viden. Interviewperson 3 udtrykker følgende til spørgsmålet om uddannelsespolitikken:

" (...) den tendens der er til øh effektivisering til øh til tempo i uddannelsesforløbet til øh til at måle alting til at sætte gennemsnit på uddannelser til at tvinge de unge ind i sådan en stressende øh et stressende karakterræs den er jeg inderligt imod øh og jeg synes det er fordummende og jeg tænker ikke at vi som samfund i længden tjener på det jeg tænker du afskærer en helt masse unge fra at have på de rigtige hylder for dem og fra at udnytte deres hvis man skal bruge deres elskede ord udnytte de kompetencer de faktisk har og måske ikke har fået udviklet helt endnu så tror jeg vi spilder en helt masse på gulvet ved at have det tempo på" (Bilag 4, I. 59-65).

Interviewpersonen er helt med på, hvad der er på spil i uddannelsespolitikken, idet hun nævner tempo, effektivisering, gennemsnitskrav og karakterræs. Jeg tillader mig at påstå ovenstående, idet interviewpersonens beskrivelse stemmer overens med, hvad man i specialets teoretiske ramme kan finde om uddannelsespolitik. Det interessante i dette udsagn er de følgende linjer, hvilket understøtter argumentet fra før, at gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium modsætter sig den sociale orden, som medieres via den pædagogiske diskurs gennem uddannelsespolitikken. Dette ses i brugen af bestemte ord i udsagnet samt i det uddannelsesperspektiv, som fremsættes. Interviewpersonen anvender ordet 'fordummende' om den uddannelsespolitik, der føres, hvilket klart indikerer en negativ indstilling til denne. Desuden indikerer den ironiske tilgang til kompetencebegrebet ('deres elskede ord') også modstand. I forhold til uddannelsesperspektivet kan det af interviewpersonens udsagn udledes, at hun er imod den måde, som det fra politisk side fremstilles på, idet hun forklarer, hvordan den måde, man tænker

uddannelsesforløb på, hverken gavner samfundet eller den enkelte elev på længere sigt. Også interviewperson 4s udsagn om uddannelsespolitikken i Danmark giver udtryk for en modstand i forhold til den pædagogiske diskurs, som medieres gennem uddannelsespolitikken:

" (...) de unge snakker jo rigtig mange af dem snakker jo ikke om ret meget andet end adgangskravene det fjerner fokus fra det der egentlig er det helt centrale nemlig at man vil gerne lære noget (...) " (Bilag 5, l. 108-111)

Jeg tolker udsagnet som udtryk for en forståelse af, at effektivitet er værdien, som gymnasieskolen i dag skal efterstræbe, men samtidig giver udsagnet udtryk for en afstandtagen til dette, da effektivitet som værdi ifølge interviewperson 4 ikke fremmer læring, men i stedet sætter en stopper for at opnå det egentlige formål med uddannelsen.

Ovenstående fortolkning af udsagnene har altså fundet, at gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium i nogen grad søger at modsætte sig de begrænsninger, som den pædagogiske diskurs gennem uddannelsespolitikken fremsætter. Ovenstående er desuden udtryk for, hvordan *the pedagogic recontextualising field* (PRF) har indflydelse på den pædagogiske diskurs på trods af *the official recontextualising field* (ORF), hvorfor vi også kan se ovenstående som eksempel på den diskursive kamp, som foregår omkring praksis.

Bilag 5 linje 92-100 og linje 102-107 er interviewperson 4s svar til spørgsmålet om den uddannelsespolitik, der føres i Danmark, hvor dette udsagn er endnu et eksempel på, hvordan praksis i nogen grad reguleres af *the pedagogic device via the distributive rules*, men samtidig giver udtryk for relativ autonomi. En del af udsagnet findes i analysens første del (Bilag 5, l. 96-98), hvor interviewpersonen beskriver, hvordan det almene gymnasium som et samlet hele i høj grad præges af den uddannelsespolitiske diskurs. Essensen af det sagte er, at man fra politisk side ønsker at flere elever skal vælge erhvervsuddannelserne frem for de gymnasiale uddannelser. Udsagnet viser, hvordan *the pedagogic device* opererer gennem den politiske uddannelsesdiskurs ved den måde, hvorpå denne søger at sætte grænser for, hvad der for praksis tænkes som muligt, og desuden også hvem der har retten eller magten til at sætte disse mulighedsbegrænsninger. Interviewperson 4 giver udtryk for en forståelse for den politiske logik og ageren, men finder samtidig denne uddannelsespolitiske diskurs problematisk og lægger i udsagnet vægt på de værdier, som findes i det almene gymnasium. Udsagnets ordlyd viser i nogen grad en accept af de begrænsninger, som *the distributive rules* søger at lægge ned over praksis. Bernstein forklarer, hvordan *the distributive rules* også forsøger at kontrollere det diskursive 'gap', som findes mellem "existing reality og potential/imagined reality" (Au, 2008, s.). I interviewsituationen spørges der ind til, hvordan Dronninglund Gymnasiums værdier passer ind i den uddannelsespolitiske diskurs og hertil svarer interviewperson 4, at gymnasiets værdier ikke passer ind og siger herefter følgende:

" (...) der er ikke rigtig nogen der vil være venner med os men der vil jeg jo sige at det er altså dem der ikke vil være venner med os der tager fejl fordi at hvis ikke man i den grad fokuserer på og det er så her vi kommer tilbage til det med den almen dannelse hvis ikke den i den grad er i centrum som noget der omgiver hele det der den der kompetencetilegnelse som sker også i de gymnasiale uddannelser hvis ikke man har fokus på den så er der noget der går helt galt (...) " (Bilag 5, l. 118-122).

'Ingen vil være venner med det almene gymnasium', denne sprogbrug tolker jeg som udtryk for, at interviewpersonen er klar over den dominerende uddannelsespolitiske diskurs, og hvordan denne er determinerende for praksis. 'De tager fejl'-linjen ser jeg som et udtryk for, hvor forklaringskraften kommer til kort, hvor the pedagogic device ikke formår at lukke ned for det diskursive 'gap'.

KAMPEN OM IDEALERNE

Kampen, eller som Bernstein udtrykker det 'struggle' mellem ORF og PRF, kan også udledes af den måde, som interviewpersonerne mere eller mindre eksplicit beskriver deres didaktiske idealer på. Som beskrevet indledningsvist er konkurrencestatens vigtigste formål at facilitere markedet ved at sikre, at de rette ressourcer er til rådighed. Blandt andet i form af et passende udbud af veluddannet og motiveret arbejdskraft (Illeris, 2014). Tre ud af fire interviewpersoner svarer direkte adspurgt, at de finder det vigtigere, at eleverne bliver gode demokratiske samfundsborgere end at de uddannes til potentiel arbejdskraft, som kan sikre Danmarks konkurrenceevne. Dermed synes praksis i høj grad at være præget af et fokus på den almen dannelse, hvorfor man kan påstå, at Dronninglund Gymnasium læner sig mere op af de didaktiske idealer, som historisk set har været grundstenen i det almene gymnasium (Dolin, 2006, s. 65). Vi kan dermed tale om relativ autonomi i forhold til praksis, idet interviewpersonerne ikke uden videre overtager en konkurrencestatstænkning og dennes idealer.

På den anden side, for ikke ret meget er enten sort eller hvidt, kan man i interviewpersonernes udsagn finde et uddannelsesperspektiv, der på mange måder stemmer overens med det, som findes i konkurrencestaten.

"Ja som jeg ser det så og det står jo også i gymnasieloven så er der sådan to hovedformål der er et studieforberedende formål med at eleverne skal være klar til at tage en videregående uddannelse når de har en studentereksamen og så er der et mere almen dannende formål øh som har et lidt bredere perspektiv de skal øh de skal dannes til at være ja medborgere i vores samfund" (Bilag 3, l. 7-10)

Ovenstående citat er interviewperson2s svar til spørgsmålet om, hvad der er gymnasieuddannelsens vigtigste formål. Her sættes interviewpersonens personlige holdning til formål lig med gymnasielovens, og der er som det første fokus på det studieforberedende element. Alle interviewpersonernes udsagn

tilkendegiver i løbet af interviewene, at en væsentlig del af formålet med uddannelsen er at uddanne eleverne, at gøre dem studieparate. Heraf ses hvordan nogle af konkurrencestatens idealer overtages af gymnasielærerpraksissen på Dronninglund gymnasium. Dog kunne man hertil argumentere for, at det at uddanne ikke er et særligt konkurrencestatsideal, men derimod et almengyldigt ideal for gymnasieskolen. For alligevel ikke at forkaste ovenstående påstand helt, er det studieforberedende element især rykket ind og fremhævet under gymnasiet formål i de senere år.

Stadig synes det almendannende perspektiv dominerende, hvilket er kendetegnende for alle interviewpersonernes udsagn. Derfor kan ovenstående tolkes som udtryk for, at gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium har relativ autonomi i forhold til spørgsmålet om didaktiske idealer.

I denne forbindelse synes også interviewpersonernes udsagn omkring kompetence interessant at bringe på bane. Som fundet i meningskondenseringen beskriver alle interviewpersoner almendannelsen som bredere end kompetencerne og det, der ligger rundt om disse, men samtidig tilkendegives det, at elevernes kompetenceudvikling er en nødvendighed for deres videre færd og dermed en del af praksis.

Interviewpersonernes udsagn varierer i forhold til hvor positiv eller negativ tonen er i forhold til kompetencebegrebet. Der er dog ingen tvivl om, at begrebet er til stede og er en del af den daglige praksis. Interviewperson 3 er den, som mest eksplicit udtrykker modstand i forhold til kompetencebegrebet og dets indtog i gymnasieskolen og forklarer, hvordan kompetence er blevet et buzzword, som mangler egentligt indhold. Alle interviewpersoner er dog enige om, at en del af praksis er at give eleverne de nødvendige kompetencer. Interviewperson 1 beskriver kompetencer som de faglige mål, der skal opfyldes og interviewperson 2 fortæller, at han, i forhold til kompetencefokus i egen undervisning, har gjort sig overvejelser omkring italesættelse af læringsmål overfor eleverne. Jeg tolker interviewpersonernes fokus på læringsmål som udtryk for den resultatorienterede pædagogiske diskurs, praksis er indlejret i. Historisk kan der peges på læseundersøgelsen fra 1994 som udgangspunkt for den rekontekstualisering af pædagogisk diskurs, som fandt sted uden om praksis. Specielt for gymnasieskolen kan reformen fra 2006, der indikerede et skifte fra dannelse til uddannelse som vigtigste formål, ses som udtryk for hvordan the pedagogic device opererer gennem uddannelsespolitikken og rammesætter accepteret viden, hvilket altså indvirker på gymnasielærerpraksissen og dennes fokus på kompetencebegrebet. Praksis tolkes derfor som i nogen grad determineret af konkurrencestatens uddannelsespolitik.

Internt hos interviewpersonerne synes at foregå samme diskursive magtkamp som den, der findes indenfor den aktuelle uddannelsesdiskurs, mellem begreberne læring og dannelse. På den ene side er interviewpersonerne meget tydelige i at beskrive almendannelsen som gymnasiets vigtigste formål, og jeg tolker desuden flere af interviewpersonernes udsagn som værende i overensstemmelse med den uddannelsesstænkning, der hævder, at læringsbegrebet mangler retning i forhold til at kunne sige noget om,

hvad der er ønskværdige mål for uddannelse, og at man med denne tilgang kun opnår at give eleverne automatiserede kompetencer og færdigheder (Wiberg, 2013, s. 9). På den anden side kan der på baggrund af ovenstående argumenteres for, at uddannelsesperspektivet for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium.

Som ovenfor beskrevet kan man se den kamp, som foregår mellem PRF og ORF på baggrund af interviewpersonernes udsagn omkring didaktiske idealer og heraf, at gymnasielærerpraksissen er relativ autonom. Jeg har i fortolkningsprocessen fundet, at denne kamp endnu tydeligere udledes af de meningssenser, jeg har kategoriseret som 'pædagogiske idealer'.

Overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat betød en ændring af de værdier, som staten organiseres på baggrund af. Inden for uddannelsessystemet kom dette til udtryk i form af en rationel pædagogisk tilgang til praksis. I dag er lærerens rolle at yde hjælp til selvhjælp, og man betragter eleven som egennyttig og opportunistisk (Pedersen, 2014, s. 25). De pædagogiske idealer, sådan som jeg har fundet dem i interviewpersonernes udsagn, støtter ikke denne rationelle tilgang. I stedet synes de i langt højere grad at have fokus på de mellem menneskelige relationer. Det er ikke nødvendigvis udtrykt meget eksplicit af interviewpersonerne, men findes som en form for underlægningsmusik i udsagnene. Som eksempel kan vi se på interviewperson 3s udsagn om egen praksis:

"Øh så på den måde er det et meget alsidigt job jeg har men det er klart jeg har jo selvfølgelig også undervisning men en stor del af mit fokus i mit arbejdsliv er egentlig tilstedeværelse på skolen og samvær med de unge det er det der er omdrejningspunktet for min praksis på en mere direkte måde end måske de fleste" (Bilag 4, l. 8-11)

Her er det særligt ordene 'tilstedeværelse' og 'samvær' ovenstående påstand kan udledes af.

Interviewpersonen forklarer, hvordan tilstedeværelse og samvær er omdrejningspunkt for praksis, hvilket jeg forstår som udtryk for, at det som fylder mest er det pædagogiske arbejde, og væsentligst er kontakten/relationen med eleverne samt det at være synlig for dem som andet end en fagperson.

Interviewperson 3s udsagn er dermed ikke et udtryk for en rationel pædagogik, men i større grad udtryk for en pædagogik med fokus på social læring og mellem menneskelige relationer. Denne tilgang kommer også til udtryk i beskrivelsen af, hvilke tiltag man gør i forhold til at få nye elever. I interviewet spørges der ind til, hvad interviewpersonernes vægter højest; sociale eller faglige tiltag i forhold til at styrke den gode fortælling om Dronninglund Gymnasium, hvortil der svares at en musicalforestilling indeholder enormt meget faglighed. Interviewpersonen lægger især vægt på den sociale faglighed og samarbejdsevnen. Interviewperson 4 har i udsagnet brugt mest tid på at beskrive de mere sociale og kreative tiltag, som skolen gør sig i, og da han efterfølgende bliver spurgt om, hvad der vægtes højest, fokuserer udsagnet sig i højere grad på de rent faglige tiltag med eksempelvis konkurrencer i naturvidenskab, og så som ovenfor

nævnt den sociale faglighed. Jeg tolker denne vægtning af ord og udsagnets fokus som udtryk for, at interviewpersonen selvfølgelig ønsker at lade intervieweren vide, at faglighed er en stor del af praksis, men idet han hurtigt vender sig mod det sociale synes udsagnet at understøtte argumentet om, at der i gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium findes nogle andre pædagogiske idealer end dem, som kan udledes af konkurrencestatens uddannelsesdiskurs.

I meningskondenseringens fund fandt jeg en struktur domineret af eleverne. Interviewpersonerne gav udtryk for en bekymring af disse i forhold til den målingskultur, som også indvirker på gymnasieskolen, og strukturen gav desuden indtryk af en interesse i eleverne på den måde, at interviewpersonerne gjorde sig overvejelser om, hvad for nogle unge mennesker, som findes på gymnasierne i dag. Flere af interviewpersonerne beskrev samfundsudvikling og ungdomskultur som den kontekst, de nødvendigvis måtte se de unge i lyset af. Denne struktur viser altså også, at praksis har fokus på de menneskelige relationer, idet man forholder sig til eleverne som individer og interesser sig for mere end deres kompetenceudvikling.

For at vende tilbage til afsnittets indledende påstand, så finder jeg, at der på baggrund af interviewpersonernes pædagogiske idealer kan siges at være en relativ stor grad af autonomi til stede i gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium. Jeg ser ovenstående udsagn som eksempel på, hvordan PRF i nogen grad opererer uafhængigt af ORF og hvordan der i denne del af praksis foregår en kamp om, hvad der kan ses som accepteret viden. Påstanden om relativ autonomi kan yderligere understøttes ved at se på the distributive rules samt på evnen til at konstituere lærer- og elevroller. Ved at sammenstille hvad teorien siger om lærer- og elevroller med interviewpersonernes udsagn om samme, finder jeg, at praksis ikke reproducerer den viden, som via the pedagogic device er omsat til pædagogisk diskurs.

MARKEDSLOGIKKENS INDTOG I GYMNASIESKOLEN

Et af interviewguidens temaer er konkurrence, hvorfor flere af dennes spørgsmål omhandler samme. Udviklingen henimod konkurrencestaten, dennes ændringer af statens organisering og heraf formål og værdier har som indledningsvist beskrevet også haft betydning for uddannelsesinstitutionerne, hvor disse nu i højere grad opererer efter de samme markedslogikker som konkurrencestaten. Denne indlejring af markedsløgik i uddannelsesinstitutionerne og herunder også gymnasieskolen er et udtryk for, hvordan the pedagogic devices recontextualising rules regulerer den pædagogiske diskurs.

Jeg kan i nogen grad identificere denne markedsløgik i interviewpersonernes udsagn, mest tydelig er den i den del, hvor interviewpersonerne bliver bedt om at forholde sig til påstanden: *Gymnasieskolen er en virksomhed. Den er i konkurrence med andre gymnasier om 'kunderne' og de bedste 'outcomes'.* Som

meningskondenseringen har fundet, er alle interviewpersoner enige i påstanden om, at gymnasieskolen er en virksomhed, og dermed ses det, at også gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium er indlejret i den rekontekstualisering af pædagogisk diskurs, hvori en vidensform, som egentlig findes uden for uddannelsesfeltet, er blevet inkorporeret.

Der findes altså i interviewpersonernes udsagn en forståelse af, at man er 'på markedet' så at sige, men samtidig giver udsagnene, også inden for denne logik, udtryk for, at praksis er relativ autonom. Adspurgte omkring konkurrence på arbejdspladsen giver alle interviewpersoner klart udtryk for, at de ikke er i konkurrence med hinanden:

"Hmm nej det synes jeg ikke det synes jeg ikke der er øhm mere inspiration jeg synes ikke der som sådan er en konkurrencementalitet det er ikke noget jeg oplever det er det ikke" (Bilag 3, l. 73-74)

Ovenstående citat er interviewperson 2s udsagn, der netop giver udtryk for at lærerne på Dronninglund Gymnasium ikke er i konkurrence med hinanden. I stedet anvendes ordet 'inspiration' til at beskrive forholdet kollegaerne imellem, og hos interviewperson 4 beskrives lærergruppen med ordet 'autenticitet' (Se Bilag 5, linje 219-225.). Interviewperson 3 beskriver kollegaforholdet således:

" (...) som udgangspunkt så øh så synes jeg faktisk der er en meget stor fællesskabsfølelse som får det her sted til at fungere så hvis der er en der har en succes med noget så øh så helt oprigtigt så tror jeg faktisk hovedparten glæder sig virkelig meget over det" (Bilag 4, l. 91-93)

Heller ikke i dette udsagn er der megen konkurrencediskurs at spore. Interviewperson 3 anvender ordet 'fællesskabsfølelse' til at beskrive gymnasielærerpraksissen, og hun fortæller, hvordan man glædes over hinandens succes. Interviewpersonernes måde at begribe egen praksis på synes ikke at være rundet af de værdier, som man i konkurrencestaten fordrer, hvorfor specialets teoretiske ramme her kommet til kort i forhold til at forklare vilkårene for praksis. Heller ikke i forhold til spørgsmålet om interviewpersonernes egen employability kan praksis indfanges af konkurrencestatsbegrebet. Hertil lyder svaret, at denne fylder meget lidt i bevidstheden. Det er min påstand, at hvis vi skulle have set the pedagogic device virke gennem markedslogikken, ville interviewpersonernes svar til dette spørgsmål falde anderledes ud, altså ville der have været et større fokus på at gøre sig attraktiv overfor arbejdsgiver. Dog synes en del af interviewperson 1s svar til spørgsmålet om employability at være udtryk for, at hendes praksis i nogen grad determineres af denne:

"Øhm jeg gjorde meget da jeg var årsvikar der tænkte jeg over det hele tiden men jeg synes nu her når man er fastansat så er man noget mere sådan rolig igen hvis der var fyringer så ville jeg tænke på det men som årsvikar der

fylder det virkelig og jeg gjorde alt hvad jeg kunne for at deltage og komme med nye idéer og initiativer (...) ”

(Bilag 2, l. 159-162)

I ovenstående sprogbrug findes en opmærksomhed rettet mod egen ansættelighed, hvorfor gymnasielærerpraksissen ikke udelukkende kan siges at være fri for en markedslogik. Af Interviewperson 1s udsagn ses det, at overvejelserne i høj grad afhænger af ansættelsesforhold, hvorfor employability ikke længere er determinerende for praksis. Derfor kan dette udsagn ikke anvendes som led i at sige noget om hele gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium, men udsagnet er med til at understøtte den underlæggende forståelse, som interviewpersonerne synes at have af egen praksis i forhold til at være indfanget i en markedslogik.

I forbindelse med tilkendegivelsen af, at gymnasieskolen i dag er en virksomhed i konkurrence om kunderne og de bedste outcomes, retter interviewpersonerne især deres opmærksomhed mod konkurrencen om eleverne. De forklarer, hvordan konkurrencen om eleverne især er stor for et oplandsgymnasium, hvorfor man på Dronninglund Gymnasium bruger meget energi på tiltag, der skal få nye elever til at vælge netop dette. Desuden forklares konkurrencesituationen på baggrund af de faldende elevårge samt den politiske agenda. Herudfra kunne man argumentere for, at vilkårene for praksis i nogen grad er determineret af konkurrencestaten. I hvert fald så langt at den politiske agenda, hvor flere elever ønskes på erhvervsuddannelserne, kan forklare interviewpersonernes fokus på konkurrencen. Endvidere kan også de mange tiltag ses som udtryk for, hvordan viden fra ét felt overføres til et andet og bliver en iboende del af kommunikationen, idet brandingtendensen synes at have fundet vej ind på Dronninglund Gymnasium:

”Ja det går vi meget op i og vi går selvfølgelig dels op i branding via den måde vi reklamerer på men vi går meget op i mere næsten op i branding i kraft af den der fortælling der er om stedet og den måde vi kan styrke den fortælling på øh det er også inde over alt hvad vi beslutter skal vi gøre a eller skal vi gøre b hvad styrker vores fortælling bedst så er vi selvfølgelig også Instagram og Facebook og øh alt sådan noget altså vi vi forsøger på alle kanaler for at få vores fortælling ud” (Bilag 4, l. 175-179)

På trods af ovenstående vil jeg stadig påstå, at ordet velfærdsorganisation passer bedre på Dronninglund Gymnasium end ordet virksomhed, i hvert fald hvis praksis begribes ud fra interviewpersonernes sprogbrug herom. På trods af at lærerne giver udtryk for konkurrence og en del af deres fokus og sprog passer indenfor konkurrencestatsrammen, så synes udsagnene indenfor temaet konkurrence at være funderet i personligt engagement i Dronninglund Gymnasium samt ønsket om at være den bedst mulige underviser. Interviewperson 1 fortæller, hvordan det er egne krav om perfekt undervisning, der motiverer til at yde en

stor arbejdsindsats og ikke konkurrencen kollegaerne i mellem (se Bilag 2, l. 127-130) og interviewperson 2 stemmer i og forklarer at det med at være attraktiv overfor arbejdsgiver mere er en positiv sideeffekt ved at brænde for sit fag (se Bilag 3, l. 95-99).

GLOBALISERINGSTENDENSER SOM EN DEL AF PRAKSIS

I interviewsituationen blev interviewpersonerne spurgt ind til, hvorvidt de var enige i, at der i dag er en tendens til at uddannelse skal være med til at adresse og/løse nogle større samfundsmæssige problemer. Dette spørgsmål blev stillet på baggrund af educationalization-teorien, med det formål at undersøge hvorvidt en ændret uddannelsespraksis på baggrund af globaliseringens tendenser også er at finde på Dronninglund Gymnasium.

”Ja man kan jo sige vi er jo i globaliseret verden hvor vi er pressede alle steder fra og der er det jo klart at der er uddannelsessystemet jo en del af den virkelighed, vi skal have uddannet nogle unge mennesker der er parate til at gå ind i altså vi skal uddanne til fremtidens samfund som er et samfund der hvor der er et hvis globalt pres og det tænker jeg da at det er helt naturligt at der skal vi i uddannelsessystemet også spille en rolle øhm og uddannelse det øh til den globaliserede fremtid der er allerede og sikkert vil komme endnu mere så ja det kan jeg da erklære mig enig i at der har uddannelsessystemet en vigtig rolle” (Bilag 3, l. 133-138).

Citatet er interviewperson 2s udsagn til førnævnte spørgsmål, hvilket klart indikerer, at globaliseringen har indflydelse på uddannelsespraksis, i hvert fald på den måde at interviewperson 2 med sit udsagn giver udtryk for, at han er klar over at globaliseringen ‘findes’, og at den har indflydelse på, hvordan uddannelsespraksis formes. Interviewperson 2 er den, som mest eksplicit forholder sig til, hvordan globaliseringens tendenser også er indlejret som en del af praksis, men det findes også i andre interviewpersoners udsagn. Interviewperson 3 fortæller i interviewsituationen, at gymnasiet har en forpligtigelse til at forholde sig selv og eleverne til det omgivende verdenssamfund. Der tilføjes, at gymnasiet altid har forholdt sig til sin omverden, hvilket indikerer, at interviewperson ikke udelukkende mener, at educationalization er en ny trend. Endvidere forklarer interviewperson 3, at det nye ved tendensen findes i en forventning udefra om en bestemt ageren og stillingtagen vedrørende nogle større globale issues (se Bilag 4, l. 201-207). På baggrund af ovenstående kan det udledes, at globaliseringen og dennes tendenser er med til at forme uddannelsespraksis. Dog kun i nogen grad, da interviewpersonernes fokus ofte findes andetsteds, nemlig på det mellemmenneskelige plan hos eleverne, hvilket meningskondenseringen fund hvor udsagnene gav udtryk for at det i størst omfang var de sociale problemer, eleverne på gymnasiet oplever i dag, der var interviewpersonernes interesse.

Om Dronninglund Gymnasiums autonomi i forhold til driften af skolen udtaler interviewperson 4: "Vi har relativ autonomi" (Bilag 5, l. 137). Hermed gives der i udsagnet direkte udtryk for det, man ved en hjælp af Bernsteins metodeapparat kan analysere sig frem til, altså i hvor høj grad the pedagogic device er determinerende for praksis. Interviewperson 4 forklarer, at der på en ene side er frihed i forhold til drift af skolen grundet selvejte, som giver Dronninglund Gymnasium retten til at gå konkurs og på den anden side er praksis underlagt en med interviewpersonens egne ord stram politisk styring. Dette udsagn understøtter altså påstanden om den relative autonomi, og Bernsteins tese om at the pedagogic device ikke er 'overly deterministic'. Interviewperson 3s udsagn giver udtryk for samme holdning, idet hun forklarer, hvordan man på Dronninglund Gymnasium er ret frie til at bestemme over driften, og der tilføjes at man i høj grad benytter sig af dette. Dette udsagn er netop et udtryk for, hvordan the pedagogic device ikke er overly deterministic ved den måde, som interviewperson 3 betoner friheden til selv at bestemme over praksis. Hermed ses et eksempel på, hvordan konceptet om relativ autonomi skaber plads til agenter og agendaer inden for den pædagogiske diskurs. Interviewperson 3 giver dog også i udsagnet udtryk for en hvis styring af praksis udefra:

"Mm indenfor de økonomiske rammer der jo bliver snævrere og snævrere kan man sige ikke på grund af besparelser (...)" (Bilag 4, l. 48-49)

Jeg tolker interviewperson 3s sprogbrug (de økonomiske rammer som bliver snævrere og snævrere) som udtryk for, hvordan statens organisering af den offentlige sektor også betyder noget for, hvordan praksis ser ud på Dronninglund Gymnasium. Af interviewperson 1 og 2s udsagn kan samme både-og syn på skolens autonomi udledes. Som eksempel forklarer interviewperson 1, at politisk styring har stor betydning for undervisning og forberedelsestid, men at det samtidig ikke er noget, hun mener fyldt meget i hverdagen. Interviewperson 2 forklarer, hvordan udefrakommende dagsordener er rammesættende for praksis, men at der er en hvis frihed til stede inden for disse rammer.

Et af de steder i interviewsituationen, hvor den politiske styring ses tydeligst, og hvor der samtidig er tegn på at konkurrencestaten i nogen grad determinerer praksis, er ved spørgsmålet om arbejdsbyrden. Her giver interviewpersonerne udtryk for, at arbejdsbyrden er stor og stigende og flere gange kædes den i udsagnene sammen med en bekymring for praksis. Her er det igen den udefrakommende besparelsesdagsorden interviewpersonerne bringer op, og de forklarer, hvordan den stigende arbejdsbyrde sammen med besparelser, herunder nedskæring i forberedelsestid, er problematisk. Også til dette spørgsmål findes udsagnene 'men på den anden side', idet interviewpersonerne også giver udtryk for, at

den store arbejdsbyrde i lige høj grad er en naturlig betingelse i jobbet som gymnasielærer. Dermed kan der også i dette afsnit afslutningsvis vurderes, at gymnasielærerpraksissen er relativ autonom.

KONKLUSION

Formålet med indeværende speciale har været at undersøge konkurrencestatens og den dertilhørende buket af teories forklaringskraft i forhold til at kunne begribe vilkårene for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium. Specialets analyse med fokus på mening jf. den hermeneutiske tilgang er foretaget på baggrund af Basil Bernsteins metodeapparat *the pedagogic device*, der som redskab netop kan indfange gymnasielærerpraksissens forhold og dermed forklaringskraften af konkurrencestatsbegrebet og den øvrige teoretiske ramme.

Analyserne med fokus på mening viste overordnet, at gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium er relativ autonom, hvorfor der samtidig kan udledes af specialets analyse, at konkurrencestatens forklaringskraft kun rækker i et vist omfang.

I begrebet relativ autonomi ligger en forståelse af, at praksis er selvregulerende, men på den anden side synes der alligevel at være en påvirkning udefra, som til en hvis grad er determinerende for praksis. Derfor vil følgende konklusion på baggrund af analysen få en ordlyd meget i retning af 'på den ene side og på den anden side'.

Især interviewpersonernes udsagn om egne idealer og værdier viser modstand i forhold til at lade bevidstheden reguleres gennem *the pedagogic device* og dets regler. Her er det eksempelvis almendannelsen som den multiple genganger, der viser hvordan gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium ikke fuldstændigt lader sig indleje i den pædagogiske diskurs. Argumentet understøttes desuden af meningskondenseringens fund, hvor interviewpersonernes egne ord gav udtryk for, at man i højere grad læner sig op af en traditionel tilgang til, hvad det almene gymnasium står for.

Det fokus, som eleverne gives i interviewpersonernes udsagn, fortæller desuden også noget om den relative autonomi, da dette viste, hvordan de pædagogiske idealer ikke lader sig bestemme af *the recontextualising rules* via den ændring af uddannelsespraksis, som fandt sted i forbindelse med overgangen til konkurrencestaten. Også i forhold til spørgsmålet om konkurrence viste analysen, hvordan interviewpersonerne ikke accepterer konkurrencediskursen som en del af praksis. Dette kom også til udtryk i meningskondenseringen under afsnittet *Beliggenhed*, hvor interviewpersonerne forklarer konkurrencen som et iboende element for et oplandsgymnasium snarere end en betingelse under konkurrencestaten.

Analysen viste desuden også, hvordan det sociale fællesskab er en betydelig del af værdisættet på Dronninglund Gymnasium, hvor dette igen peger mere i retning af en traditionel forståelse af det almene gymnasiums formål, end hvad konkurrencestaten fordrer.

Endeligt findes der i udsagnene om målingskulturen også værdier, som peger i modsat retning af, hvad der

er konkurrencestatens værdier, eksempelvis interviewpersonernes holdning til karakterer som misvisende grundet deres kvantitative natur.

Som analysen påviste, er der en tydelig modstand imod bestemte dele af konkurrencestatens uddannelsespolitik. Her er det igen omkring værdierne, der foregår en diskursiv magtkamp, idet interviewpersonerne giver udtryk for, hvordan konkurrencestatens uddannelsespolitiske værdier ikke stemmer overens med det ønskværdige formål på Dronninglund Gymnasium.

Også i forhold til selve undervisningssituationen giver interviewpersonerne udtryk for, at idealerne for denne ikke entydigt er lig konkurrencestatens, hvilket eksempelvis ses i meningskondenseringens fund, hvor en hensyntagen til elevgruppen og en bekymring om denne i høj grad udgjorde essensen af det sagte. Modstanden mod hvad der er konkurrencestatens formål og værdier ligger meget i ordene, forstået på den måde, at udtryk for egne idealer knytter sig mere til tanken end til handlingen. Dermed kan gymnasielærerpraksissens relative autonomi i høj grad findes i interviewpersonernes udtryksform.

På den anden side fandt analysen, at interviewpersonernes udsagn også i høj grad gav udtryk for, at praksis er determineret af nogle eksterne forhold. Dette kom eksempelvis til udtryk ved den måde, hvorpå the distributive rules opererer via målingskultursdiskursen og rammesætter til en hvis grad, hvordan man om end modvilligt er nødt til at fokusere på karakterer. Desuden kan der af analysen udledes, at også i forhold til den diskursive fremsætning af formål og værdier har konkurrencestaten og dennes uddannelsespolitik i nogen grad fundet vej ind på Dronninglund Gymnasium. Eksempelvis ved tilkendegivelsen af kompetencernes nødvendighed. Desuden kan også interviewpersonernes opmærksomhed på det studieforberedende element i uddannelsens formål ses som udtryk for, hvordan konkurrencestaten er rammesættende for praksis.

Som ovenfor nævnt kunne der af analysen udledes, at gymnasielærerpraksissens autonomi i høj grad kommer til udtryk via den måde, som interviewpersonerne udtrykker en modstand imod konkurrencestatens formål og værdier. Samtidig viser analysen, at praksis på samme tid i nogen grad determineres af konkurrencestatens formål og værdier. Dette ses blandt andet ved den måde, hvorpå the distributive rules regulerer om ikke fuldstændig den pædagogiske diskurs, så i hvert fald pædagogisk praksis, da man har accepteret nødvendigheden af karaktererne og også internt har et vist fokus på dem. I forhold til undervisningen kan denne siges at være reguleret af the pedagogic device via den ændrede uddannelsespraksis, idet interviewpersonerne i nogen grad har accepteret den recontextualising af pædagogisk diskurs, som har fundet sted. Analysen viste eksempelvis, hvordan the educationalization of education også kunne identificeres i undervisningen på Dronninglund Gymnasium.

Rammesætningen af praksis kommer tydeligst til udtryk ved den direkte udefrakommende påvirkning af skolens drift. Interviewpersonerne giver udtryk for, hvordan politiske beslutninger - specielt

besparelsesdagsordenen, påvirker praksis. Men også her findes et 'på den ene side og på den anden side', for analysen fandt i interviewpersonernes udsagn en autonomi i forhold til selvbestemmelse af skolens drift.

Praksis determineres yderligere af konkurrencestaten gennem the pedagogic device ved den måde, hvorpå markedslogikken har fundet vej ind på gymnasiet og dermed i interviewpersonernes udsagn. Dog kan der også i denne sammenhæng findes udsagn, som i højere grad peger på, at tiltagene hænger sammen med det personlige engagement i skolen og dens elever, hvorfor praksis ikke fuldstændigt indfanges af konkurrencestaten og den øvrige teoretiske ramme.

I anvendelsen af Bernsteins the pedagogic device i sammenhæng med meningskondenseringens fund påvistes det altså, hvordan bevidstheden i nogen grad reguleres af den pædagogiske diskurs via the pedagogic devices regler, og at eksterne forhold i nogen grad er rammesættende for praksis. På den anden side har samme Bernstein-analyse fundet, at der er en stor grad af autonomi tilstede i interviewpersonernes udsagn, og at vilkårene derfor bestemmes af andre forhold, end hvad den pædagogiske diskurs (her forstået som konkurrencestatens) kan indfange. Dermed kan det konkluderes, som også indledningen lagde op til, at konkurrencestaten i nogen grad tilbyder en forklaringskraft i forhold til at begribe vilkårene for gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium, men at også forhold udenfor specialets teoretiske ramme definerer praksis.

DISKUSSION

Diskussionsafsnittet i en opgave skulle gerne kunne sige noget om, hvorvidt den valgte undersøgelse, der indledningsvist blev fremsat, lykkedes, og om formålet blev opfyldt. Med andre ord er diskussionsafsnittet til for at kvalitetssikre opgaven, i dette tilfælde kvalitetssikre indeværende speciale.

Med kvalitative studier må man passe på ikke at overtage den kvantitative forsknings ideologi, hvor kun det blindt kontrollerede eksperiment kan producere ny viden. Derfor vil jeg i stedet diskutere kvaliteten af specialet ud fra kriterier, som anerkender forskningens mål og ambitioner (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 490-491).

I forhold til specialets muligheder vil jeg først og fremmest argumentere for, at den viden, som undersøgelsen har frembragt, kan anvendes i en analytisk generalisering. I den offentlige debat taler man meget om pres på det almene gymnasie, på gymnasielærerne og ikke mindst på gymnasieeleverne (Kragelund, 2017). Den viden, som indeværende speciale har produceret, bringer indsigt i gymnasielærerpraksissen og påviser, at der findes en vis grad af frihed til selv at definere egen praksis. Jeg mener, at der kan argumenteres for kvaliteten af den tilvejebragte viden på baggrund af en metodologisk refleksion over specialet. Inden for det videnskabsteoretiske paradigme specialet er placeret i ses mennesket som et sprogligt og fortolkende væsen. Tilgangen til det kvalitative interviewstudie indfanger interviewpersonernes uforbeholdne meninger og synspunkter, og da sprogets og meningernes betydning er fastslået, giver denne tilgang det mest unikke indblik i den praksis, specialet ønsker indsigt i. På samme måde, som den valgte tilgang tilbyder muligheder, sætter den også nogle begrænsninger. En stor del af specialets teoretiske ramme er opstillet på baggrund af Gert Biesta og Stephen J. Balls teorier, hvor disse i høj grad opererer på makroniveau, hvilket vil sige, at de søger at indfange hele uddannelsespraksis på globalt plan. De tendenser, som Biesta og Ball fremsætter, kan ikke umiddelbart sammenlignes én til én med forholdene i det danske uddannelsessystem. Dog kan der argumenteres for, at netop denne form for samfundsdiagnose på makroniveau kan indfange, hvorvidt de internationale forhold inden for uddannelse også ses på mikroniveau (gymnasielærerpraksissen på Dronninglund Gymnasium).

Generelt er Bernsteins metodeapparat i høj grad anvendeligt i forhold til at opfylde specialets formål, idet the pedagogic devices regler netop kan give indblik i forklaringskraften af konkurrencestatsbegrebet og den øvrige buket af teorier. Det, som i analysen ikke tydeligt blev sat i spil, var *the evaluative rules*, der regulerer pædagogisk praksis på klasseværelseniveau, idet disse definerer indhold og formål. Evaluering har dermed indflydelse på pædagogiske diskurs. Metodetriangulering kunne give specialet mulighed for i et større omfang at udnytte den viden, som Bernsteins the pedagogic device tilbyder. Ved brug af eksempelvis

strukturerede observationer kunne the evaluative rules sættes i spil, da denne metode giver mulighed for at observere adfærd ud fra nogle eksPLICIT formulerede regler i et givent miljø (Bryman, 2012, s. 272).

Under dette diskussionsafsnit synes det afslutningsvist relevant at diskutere interviewerens rolle, da denne i nogen grad har indflydelse på specialets empiri og altså undersøgelsesgrundlag. Som det fremgår af bilagsmaterialet grænser nogle af de af interviewerens stillede spørgsmål til det ledende, hvilket kan have en indflydelse på svarene og dermed muligheden for at få interviewpersonernes uforbeholdne meninger. Der kan dog samtidig argumenteres for, at de ressourcestærke interviewpersoner (se metodeafsnit) ikke vil lade sig påvirke af interviewerens uerfarenhed i interviewsituationen.

Desuden kan den lidt varierende sprogbrug i de samme spørgsmål til forskellige interviewpersoner også have indflydelse på, hvordan udsagnene udformes og altså specialets videnskabelige kvalitet. Men som der indledningsvist blev argumenteret for, beror den kvalitative forskning på nogle andre kvalitetskriterier, hvorfor der kan argumenteres for styrken i den mere ukontrollerede og uformelle tilgang til interviewsituationen, da denne netop kan give et mere unikt indblik i interviewpersonernes livsverden og desuden også i de mere latente meninger i udsagnene.

ABSTRACT

The present study has as its purpose the examination of practice. In this specific case: The practice of teachers in the Danish gymnasiums. More specifically, I wish to conduct my investigation based on the explanatory efficacy of the theoretical concept of *konkurrencestaten*.

The present paper addresses its research question based on one singular case the teaching practice of Dronninglund Gymnasium. A gymnasium located in northern Jutland with 485 student and 45 teachers. This case is to be an example of practice in general and is chosen as such for the purpose of testing the explanatory efficacy of the theoretical frame. Furthermore, a more in-depth analysis can be achieved with this approach. Four teachers were selected as unit of analysis and the research method applied is the qualitative research interview.

The theoretical frame is based on a wide-ranged bouquet of theoretical work. The views on globalisation including knowledge based-societies is based on the work by Stephen J. Ball. The concept of *konkurrencestaten* is outlined by the theoretical work of Ove K. Pedersen and the views on education in general is based on Gert Biestas *good education in the in the age of measurement*. In addition to this, the theoretical frame is supplied with theory by Wolfgang Klafki and Knud Illeris plus others for the purpose of outlining theory of education and practice even further. Together these concepts and theories constitutes the context in which Dronninglund Gymnasium is found.

The preliminary thesis is that the Danish gymnasium today to some degree is determined by global tendencies in the field of education, which means that practice does not hold complete autonomy. Drawing on theory that explains these tendencies this present study applies Bernstein's concept of the pedagogic device to address the thesis by examining how (much) pedagogic discourse regulate consciousness and identity at Dronninglund Gymnasium.

This study concludes that the teacher practice at Dronninglund Gymnasium holds relative autonomy. The analysis shows that there are some struggle over pedagogic discourse especially in terms of pedagogic ideals and values in proportion to what good education is. To some degree the practice oppose the dominant pedagogic discourse. However, the analysis also finds that the practice to some degree is regulated by the pedagogic device through pedagogic discourse. The distributive rules and the recontextualising rules is at play in terms of regulating the need for measurement and determine in some ways how education practice is formed.

LITTERATURLISTE

- Antoft, Rasmus; Heidi Houlberg Salomonsen (2012): Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi. I: Antoft, Rasmus mfl. (red.): *Håndværk & Horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*, Syddansk Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag
- Au, Wayne, W. (2008): *Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education*, British Journal of Sociology of education, 29:6
- Ball, Stephen J. (2011): *the education debate*, The Policy Press
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, revised edition, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biesta, Gert (2007): *Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*, Educational Theory, 1:57, University of Illinois
- Biesta, Gert (2008): *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*, Springer Science + Business Media
- Bjerg, Helle; Dorthe Staunæs (2015): Det forsvundne frikvarter. At lede efter læring i mellemrummene. I: Bjerg, Helle; Nana Vaaben (red.): *At lede efter læring. Ledelse af organiseringer i den reformerede skole*, 1. udgave, Samfundslitteratur
- Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2010): 23. Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative Metoder. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag
- Bryman, Alan (2012): *Social research methods*, New York, Oxford Unity Press, 4. udgave
- De Vaus, David (2011): *Research Design in Social Research*, Sage
- denstoredanske.dk (2017): *Globalisering* (Internet: http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/%C3%98konomi/Udviklings%C3%B8konomi/globalisering. Hentet 10-10-2017)
- Depaepe, Marc; Paul Smeyers (2008): *Educationalization as an ongoing modernization process*, Educational Theory, 58:4, University of Illinois
- Dolin, Jens (2006): Dannelsen, kompetence og faglighed. I: Damberg, Erik mfl. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave
- dronninglundgymnasium.dk (2017): *Værdigrundlag* (Internet: <https://www.dronninglundgymnasium.dk/skoleregler/vaerdigrundlag/>. Hentet 14-12-2017)

- Gleerup, Jørgen (2013): Gymnasiets udvikling i et uddannelsessociologisk og uddannelsespolitisk perspektiv. I: Damberg, Erik mfl. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave
- Grandy, Gina (2010): Instrumental case study. I: Mills, Albert J. mfl. (red.): *Encyclopedia of Case Study Research*, Sage Publications
- Gregersen, Kirsten (1992): *Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog*, 2. udgave, Institut for Sprog og Kommunikation
- Højbjerg, Henriette (2009): Hermeneutik. I: Fuglsang, Lars; Poul Bitsch Olsen: *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave 4. oplag
- Illeris, Knud (2014): 1. Konkurrencestaten og den uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder. I: Knud Illeris (red.): *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*, 1. udgave, Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2014): 12. Læring i konkurrencestaten – problemer og alternative perspektiver. I: Knud Illeris (red.): *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*, 1. udgave, Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2014): Del II: Læring og identitetsudvikling. I: Knud Illeris (red.): *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*, 1. udgave, Samfundslitteratur
- Klafki, Wolfgang (2011): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, oversat af Bjørn Christensen, 3. udgave, 1. oplag, Forlaget Klim
- Kragelund, Jeppe (2017): *Nedskaeringer, dårlig ledelse og høj arbejdsmoral koster liv* (Internet: <https://gymnasieskolen.dk/nedskaeringer-daarligh-ledelse-og-hoej-arbejdsmoral-koster-liv>. Hentet 14-01-2018)
- Kvale, Steiner; Svend Brinkmann (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 5. oplag
- Pedersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag
- retsinformation.dk (2016): *Lov om de gymnasiale uddannelser* (Internet: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027>. Hentet 05-10-2017)
- Richter, Lise (2016): *Et forventet kursskifte i uddannelsespolitikken* (Internet: <https://www.information.dk/indland/2016/05/forventet-kursskifte-uddannelsespolitikken>. Hentet 13-12-2017)
- Rømer, Thomas (2015): *Pædagogikkens to verdener*, Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave
- Rømer, Thomas; Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (red.) (2017): *Uren Pædagogik 3*, 1. udgave, Forlaget Klim, Aarhus

- Sellar, Sam; Bob Lingard (2013): *The OECD and global governance in education*, Journal of Educational Policy, 28:5
- Smith, William C. (2016): *The Global Testing Culture*, Oxford Studies in Comparative Education
- Stanek, Henrik (2005): *Hemmeligheden bag kravet om test* (Internet: <https://www.folkeskolen.dk/40337/hemmeligheden-bag-kravet-om-test>. Hentet 16-11-2017)
- Wiberg, Merete (2013): Læring med eller uden kompas. I: Mogens Paahus (red.): *Dannelse i en læringstid*, Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave