



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

ER SKOLEN ÅBEN?

SKRED I DANSK SKOLE- OG UDDANNELSESPOLITIK

Emilie Greve Madsen (20170925) og Niels Lundø (20171053)
Cand. Mag. Læring- og forandringsprocesser

291.980 anslag fordelt på 154 sider

Juni 2019

ABSTRACT

In 2013, the first official articulation of the initiative Åben skole took form through the policy reform "*Et fagligt løft af folkeskolen*" agreed to by most parties in the parliament. The reform displayed the thoughts behind the initiative without giving further instructions on how to implement it. Later, in 2015, Kommunernes Landsforening released a catalogue of teaching inspiration and specific strategies for implementing the initiative, Åben skole.

This thesis sets out to investigate and analyse discourses and language used in the two official documents specifically aimed at Åben skole. Through discourse analysis, we examine linguistic structures in both the policy reform and the strategy document. The analysis shows how articulations create and define established/certain understandings of what is meant by Åben skole. It also covers more general teaching/school elements such as learning, profession, teaching and purpose.

To illustrate the hegemony and discourse processes of the policy articulations in both documents, the essence of the political discourse theory by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe from their chief work *Hegemony and Socialist Strategy* (1985), are applied. However, a modification of their concept is put to use in the analysis of the policy documents. Furthermore, works of Michel Foucault will be used theoretically in terms of defining concepts such as power, management and governmentality. The modified discourse theory inspired by Laclau and Mouffe is part of the post-structural tradition which constitutes our scientific theoretical foundation.

The analysis is divided into two sections. In the first section, the object of analysis is the document specific to the policy reform whereas the object of analysis in the second section is the catalogue of inspiration by Kommunernes Landsforening. We hereby get the opportunity to examine both general tendencies and movements in policy regarding the public-school system as well as a specific expression of these tendencies seen in the initiative, Åben skole.

We conclude that school policy is undergoing changes moving didactics from a continentally-inspired tradition to a more Anglo-inspired curriculum tradition. Consequently, the

understandings of central school elements such as teaching, learning, profession and purpose are reconstructed and redefined. The analysis also reaches the conclusion that New Public Managements strategies entail certain linguistic structures which create predefined and "rational" concepts of understanding, thinking and speaking of the public-school system and its elements.

INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT	2
INDHOLDSFORTEGNELSE	4
LÆSEVEJLEDNING	6
KAPITEL 1: KONTEKST OG PRÆCISERING	7
Indledning.....	7
Problemfelt.....	9
Problemformulering	13
Afgrænsning.....	13
State of the art	15
KAPITEL 2: TEORETISK RAMME.....	22
Videnskabsteoretisk position	22
Filosofiske præmisser	22
Diskursernes præmis og kontingens	24
Paradokserne i poststrukturalismen	25
Teori: Samfundets forhandlede konstruktion.....	27
Magt	28
Governmentality	30
Viden og virkeligheder	32
Diskurs og sandheder.....	33
Diskursteorier: Ernesto Laclau og Chantal Mouffe	35
Politologisk diskursteorier	36
Hvad er en diskurs?.....	40
KAPITEL 3: METODE.....	44
En poststrukturalistisk empiri.....	44
Forskerens vidensproduktion	45
Selvetnografiske perspektiver.....	46
Metodiske strategier	49
Valg af dokumenter.....	49
Præsentation af dokumenter.....	52
Vores læsebriller	60
KAPITEL 4: HISTORISK KONTEKST	63

Didaktiske traditioner og tænkninger	64
Curriculumtænkning	65
DEN KONTINENTALE DIDAKTIKTÆNKNING	66
Folkeskoleområdet.....	67
Før folkeskoleloven af 1975	68
1975-loven	69
1982: New Public Management og Schlüter-regeringen	70
1989: Organisation for Economic Co-operation and Development	71
1993-loven	72
2007: Strukturreformen.....	73
2006: Formålsparagraffen	74
KAPITEL 5: DISKURSANALYSER.....	76
Analysestrategi.....	76
Analysedel 1: Et fagligt løft af folkeskolen	77
Valg af tegn	78
Dokumentet indledning.....	80
Første nodalpunkt: Undervisning.....	84
Andet nodalpunkt: Kvalitet (i og af skolen)	88
Tredje nodalpunkt: Profession	95
Fjerde nodalpunkt: Formål.....	103
Delkonklusion	107
Analysedel 2: Læring i den åbne skole	109
Første nodalpunkt: Åben skole	110
Andet nodalpunkt: De formelle og kommunale rammer for åben skole - og samarbejdet heri.....	116
Tredje nodalpunkt: Aktører (og samarbejdet hermed).....	121
Fjerde nodalpunkt: (Ikke-) undervisning	124
Femte nodalpunkt: Formålet med (åben) skole	133
Delkonklusion	136
KAPITEL 6: KONKLUDERENDE AFRUNDING	138
Konklusion.....	138
Diskussion: Hvor peger diskurserne hen?.....	140
Professionen	141
Dannelse.....	142
Formål med skole og uddannelse.....	143
LITTERATURLISTE	146

LÆSEVEJLEDNING

I [kapitel 1](#) præsenterer vi vores indledning, problemfelt, problemformulering, afgrænsning og state of the art.

I [kapitel 2](#) præsenterer vi vores teoretiske ramme. Her læner vi os op ad Michel Foucaults syn på magtforhold, viden og diskurser, der konstrueres, reproduceres, defineres og kæmpes om gennem sproget. Ligeledes er vi i vores teoretiske perspektiv inspireret af Ernesto Laclau og Chantal Mouffes poststrukturalistiske diskursteori, som vi anvender til vores begrebsapparat.

I [kapitel 3](#) præsenterer vi vores metodologi, metodiske strategier og empiri. Vores empiri består af to dokumenter; Aftaleteksten for folkeskolereformen *Et fagligt løft af folkeskolen fra 2013* og Kommunernes Landsforenings inspirationskatalog *Læring i den åbne skole 2015*.

I [kapitel 4](#) præsenterer vi et historisk afsnit, der har til formål at præsentere en indføring til skole- og uddannelsespolitiske forandringer, herunder styringsmæssige skred og særlige (sproglige) betydningssystemer. Vi forklarer i korte træk formålsparagraffer for folkeskolen fra 1937 til nu, hvor vi blandt andet peger på didaktiske strømninger og særligt sprogbrug.

I [kapitel 5](#) præsenterer vi diskursanalysen af vores empiri. Analysen er todelt. Først analyserer vi den politiske aftaletekst, og herefter analyserer vi et dokument specifikt omhandlende åben skole.

I [kapitel 6](#) præsenterer vi først specialets konklusion og herefter en diskussion af vores fund.

KAPITEL 1: KONTEKST OG PRÆCISERING

INDLEDNING

“Skolereformen er den største skolepolitiske forandring i mange, mange år”

Således formulerede daværende børne- og undervisningsminister Christine Antorini på Sorø-mødet i 2013, hvor hun opfordrede til en forandring i folkeskolen (Aisinger, 2016). Det danske skole- og uddannelsespolitiske område kan siges at være i stadig forandring og udvikling, hvilket det kontinuerligt har været siden den første skolelov i 1814. Skolereformer synes at afløse hinanden med kortere interval, ligesom indhold og formål for skolen som samfundsmæssig institution synes at divergere. Vi ser nogle skred på det skole- og uddannelsespolitiske område, der blandt andet og især markerer sig gennem følgende forhold:

For det første ses skolereformen af 2013, nærmere betegnet *Et fagligt løft af folkeskolen* (Undervisningsministeriet, 2013), der foruden en meget omfattende lærer-lockout også bød på, hvad regeringen betegnede som justeringer af den daværende folkeskolereform. Indføringen af reformen bød blandt andet på ændrede arbejdsforhold for ansatte i folkeskolen, krav om målstyret undervisning, en længere skoledag og flere undervisningstimer, mere motion og bevægelse i elevernes skoledag, obligatorisk lektiehjælp, fuld kompetencedækning af lærere og pædagoger, understøttende undervisning, krav om digitalisering, samarbejde med eksterne læringsmiljøer under betegnelsen åben skole samt en række regelforenklinger. Her kan fx nævnes lempelse af antal elever i én klasse, præcisering af Fælles Mål og en enklere timestyringsmodel. Disse er blot nogle af de formelle ændringer, reformen igangsatte. Året inden, i 2012, var også inklusionsloven blevet indført, der betyder en omlægning af specialbegrebet i folkeskolen. Elever med behov for 9 timers (12 lektioner) ugentlig specialpædagogisk bistand er ikke længere modtagere af specialklasseundervisning, men skal i stedet inkluderes i almenundervisningen. Knap 50.000 elever er derfor med inklusionsloven blevet flyttet fra en specialklasse til en almen klasse.

For det andet ses en tendens til, at flere aktører involverer sig i undervisningssekvenser i folkeskolen. Blandt andet Sex og Samfund, Mobsquad, erhvervsskoler, Samvirke, DR Ultra, Madskolen, Røde Kors og private virksomheder tilbyder sig til at varetage undervisningen i klasselokalet såvel som udenfor. I tråd med dette har folkeskolen nu også et krav om at åbne sig op mod det omkringliggende samfund. Dette krav kommer som nævnt til udtryk gennem vedtagelsen af åben skole, der i sin enkelhed går ud på, at skolen skal samarbejde med eksterne læringsmiljøer for at højne fagligheden og øge elevernes trivsel.

For det tredje og blandt andet i kraft af ovenstående ses flere professioner i forandringskampe. Der foregår både en kamp om at definere professionerne indenfor skoleområdet herunder lærer-, pædagog-, sundhedsplejerske og socialrådgiver samt en kamp om at sætte den mest egnede profession i spil i den rigtige kontekst gennem tværfaglighed og kommunal styring. Dette afføder selvsagt forandringer for både kerneopgaver og samarbejder.

For det fjerde kan ovenstående bevægelser blandt andet ses i lyset af ministerielle og politiske kampe mellem Undervisningsministeriet på den ene side og Beskæftigelsesministeriet på den anden side (Beskæftigelsesministeriet, 2019). Ét blandt otte udspil fra beskæftigelsesministeriet under titlen *Unges veje til uddannelse og job* fra 2018 sætter for eksempel fokus på, hvordan unge i kontanthjælpssystemet gennem en jobrettet indsats skal forberedes til videre uddannelse ligesom et nyt tilskuds- og taxametersystem skal effektivisere og forbedre uddannelsesinstitutionernes kvalitet (Beskæftigelsesministeriet, 2019). På vejledningsområdet træder Beskæftigelsesministeriet også til med nye organiseringer af vejledningsfunktionen. Ydermere melder også Kulturministeriet sig ind i kampen om at definere og udvikle skoleområdet, hvilket blandt andet ses i åben skole-tiltaget. Disse politiske områder definerer og fastlægger bestemte diskurser, og har derfor stor betydning for retningslinjerne på skoleområdet, opfattelsen af de ansatte og ikke mindst dét, der ønskes, at eleverne lærer ved at gå i skole.

Som det femte og sidste punkt ses derfor også i tråd med ovenstående nogle mere generelle didaktiske strømninger og diskurser, der skaber særlige betydninger for det skole- og uddannelsespolitiske område. Især den angelsaksiske curriculumtradition og den kontinental-inspirerede dannelsesestænkning fylder i den åbne debat (Wiberg M. , 2017, s. 15). Interessant er det også, at disse diskussioner om didaktiske traditioner får afgørende betydning hele vejen fra ministerium til klasseværelse; det er både en måde at snakke om skole på, en måde at tilrettelægge skole på, en måde at undervise på og en måde at opfatte elever, professioner og indhold på. Grundlæggende kan man sige, at de to didaktiske retninger kæmper om at besvare spørgsmålet om, hvad formålet med (folke)skolen er, og hvordan dette formål indfries.

PROBLEMFELT

Hvor ovenstående forholder sig til de brede perspektiver og forandringer på skole- og uddannelsesområdet, vil vi i dette problemfelt udfolde, hvor vores specialeafhandling slår ned i disse forandringsprocesser. I ovenstående indledning nævner vi kort åben skole som et led i folkeskolereformen, og det er netop tiltaget åben skole gennem dokumentet *Læring i den åbne skole* (KL, 2015) og aftaleteksten til reformen af 2013 *Et fagligt løft af folkeskolen*, der er undersøgelsesområdet for vores specialeafhandling og konstituerer dermed vores problemfelt. Vi har valgt åben skole af flere årsager. For det første bliver åben skole blandt andet italesat således:

“Den åbne skole bliver ofte kaldt et af reformens store nybrud”

(KL, 2015, s. 1)

“Det tager tid at udvikle den åbne skole og skabe de nødvendige forandringer læringsmæssigt, organisatorisk og kulturelt. Alle parter skal tage nye skridt”

(KL, 2015, s. 2)

Med ovenstående citater sættes rammen for, at åben skole kan ses som et af reformens store nybrud, hvorfor det fordrer forandringer læringsmæssigt, organisatorisk (institutionelt) og kulturelt. Der bliver med åben skole lagt op til en institution, der inddrager og samarbejder med omverden, hvorfor åben skole er en fælles betegnelse for skolernes samarbejde med det omkringliggende samfund - institutioner, virksomheder og foreninger. Ambitionen med åben skole er, at skolerne nu lovmæssigt er forpligtede til at åbne sig mod omverden og give eleverne indblik i vidensmiljøer uden for skolen. Det er hensigten, at disse vidensmiljøer skal bidrage til at støtte, højne og udvikle elevernes læring og trivsel gennem konkrete møder med en dybdegående viden og autentiske, eksterne læringsmiljøer uden for skolen (KL, 2015). Med den første udgave af skolereformen fra 2013 bliver det derfor et lovkrav for folkeskolerne at indgå partnerskaber og samarbejder med kultur- og foreningslivet udenfor skolen. Med justeringerne i 2017 bliver virksomheder og institutioner for erhvervsrettet uddannelse også tilføjet til lovgivningen foruden lokalsamfundets kultur- og fritidsliv.

Den umiddelbare opfattelse af åben skole må være, at det er et berigende initiativ, og bevæggrundene for de lovmæssige tiltag er ifølge både Undervisningsministeriet og Kulturministeriet mange (Undervisningsministeriet, Den åbne skole, 2019) (Kulturministeriet, 2019):

For det første skal det blandt andet understøtte elevernes møde med det omkringliggende samfund - "den virkelige verden". Det har til hensigt at bidrage både fagligt og socialt til elevernes læring og trivsel. For det andet bliver skoledagen med den nye reform længere og kultur- og foreningstilbud skal derfor tænkes ind i skoledagen, så eleverne ikke fratages muligheden for at indgå i disse tilbud (Aisinger, 2016).

Med denne specialeafhandling undersøger vi ikke, om åben skole er godt, skidt, rigtigt eller forkert - eller et initiativ, der lærer eleverne noget. Vi vil i stedet for give et vidensbidrag gennem en på nogle områder atypisk specialeafhandling. Vi undersøger således ikke åben skole på praksisniveau, men undersøgelsen foregår udelukkende på et politisk niveau gennem diskursanalyse af dokumenter. Vi er derfor interesserede i at undersøge og bevidstgøre, hvilke diskursive kræfter åben skole er indlejret i og kæmper om. Hermed

mener vi både, hvilke diskurser der med en (sproglig) magt tillader et tiltag som åben skole; altså hvilke diskurser, der historisk og kulturelt har haft gyldighed på det skole- og uddannelsespolitiske område, og hvilken betydning disse diskurser får for den måde, folkeskole artikuleres på. Det er relevant at undersøge, fordi det belyser, hvilke forandringsprocesser åben skole kommer i kraft af såvel som, hvilke forandringsprocesser det kan medføre eller danne grundlag for. Vi vil i det følgende kort opridse de fire væsentligste argumentationer for vores valg af åben skole som undersøgelsesområde:

For det første bliver åben skole ofte kaldt et af reformens store nybrud (KL, 2015, s. 2). Mange elever har før reformen mødt virkeligheden uden for skolen i form af en gæstelærer, en udflugt eller et virksomhedsbesøg. Grunden til, at den åbne skole blandt andet bliver kaldt et nybrud, er elevernes læring og trivsel, der nu skal være omdrejningspunktet for samarbejdet. Derudover skal undervisningen, der foregår i forbindelse med åben skole ligesom andet undervisning være målstyret. Åben skole repræsenterer i kraft af blandt andet målstyringen nogle af de tydelige didaktiske forandringer i folkeskolen. Med lovbestemmelsen af åben skole skal samarbejdet med omverdenen nu vedrøre alle folkeskoler, alt undervisende personale og alle elever. Samarbejdet med den lokale omverden er gået fra at være en mulighed for de interesserede til ved lov at være et krav, hvormed det skal indgå i alle elevers undervisning.

For det andet viser den seneste statusredegørelse af folkeskolereformen fra december 2018, at ud af de ni indsatsområder er åben skole det indsatsområde, som har opnået den mindste grad af implementering:

“Status for implementering: Åben skole fungerer ligesom før reformen”

(Undervisningsministeriet, 2018, s. 9).

Blandt andet står der i rapporten, at der ingen udvikling er i brugen af åben skole, når man spørger elever og lærere. Rapporten beretter ligeledes, at implementeringen af åben skole udfordres:

“[...] hvis ikke der er ildsjæle, som har interesse for arbejdet [...]”

(Undervisningsministeriet, 2018, s. 22).

For det tredje ser vi åben skole som et udtryk for de forandringsprocesser, folkeskolen er en del af. Disse forandringer (eller skred i folkeskolens indhold og formål) omfatter stigende tværfagligt samarbejde med eksterne læringsmiljøer såvel som andre professioner som nævnt indledningsvis. Åben skole fordrer en radikal ændring af forståelsen af undervisningen såvel som forståelsen af professionen; forstået på den måde, at den didaktisk frihed reduceres med lovindgreb om henholdsvis åben skole og målstyring af undervisningen. Professionens råderum stilles i et utydeligt vakuum, hvor læreren på den ene side har det fulde ansvar for en vellykket målstyring og faglig undervisning, mens læreren på den anden side skal overlade læringsmiljø og undervisningssekvenser til eksterne - ikke-uddannede - undervisere.

I kraft af ovenstående punkter har åben skole derfor en aktualitet og en almen gyldig relevans, da tiltaget er et konkret brændpunkt for den skole- og uddannelsespolitiske ånd/forståelse på (folke)skoleområdet, der samtidigt markerer de forandringsprocesser, som folkeskolen har været en del af både før, under og efter reformen. Samtidigt lægger åben skole sig i spændingsfeltet mellem blandt andet undervisnings-, kultur- og beskæftigelsesministeriet, hvor disse ministerielle kampe også er et udtryk for didaktiske traditioner, værdikampe og diskussioner om folkeskolens formål. Åben skole er eksemplarisk for de forandringsprocesser, der finder sted på det skole- og uddannelsespolitiske område; både de generelle forandringer af skolens indhold, men også samfundets/den politiske forståelse af formålet med en folkeskole.

Med en diskursanalyse kan vi i forlængelse af ovenstående punkter/forandringsprocesser slå ned i det store spørgsmål om, hvad der får lov til at indholdsudfylde og definere folkeskolen samt hvilke forestillinger, der konstruerer forståelsen af undervisning, profession, formål og uddannelse. Derfor tillader vi os at spørge:

PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan man gennem en diskursanalyse af Kommunernes Landsforenings dokument til åben skole og den politiske aftaletekst til folkeskolereformen 2013 udfolde og forstå de diskursive processer og deres kampe for at opnå hegemoni og dermed definere sandheder på uddannelses- og skoleområdet?

AFGRÆNSNING

Når vi i vores problemformulering bruger begrebet *diskursanalyse*, anvender vi som senere præsenteret en radikal diskursforståelse udlagt af Ernesto Laclau og Chantal Mouffe. Denne er inspireret af Michel Foucault og har nogle lighedspunkter, hvad angår anskuelser af sproget og dets magt, men er ikke at forveksle med hverken en genealogisk, arkæologisk analyse eller governmentality-analyse. Vi afgrænser os til et område, hvor hele det sociale felt forstås som et væv af betydningsdannelsessystemer, og vi undersøger derfor de diskursive processer. Det betyder også, at vi fraskriver et interesseområde for en praksisfunderet empiri. Hermed undersøger vi et diskursivt medieret uddannelsespolitisk område, hvor vi som diskursanalytikere undersøger de konstante sociale kampe om definitioner på det skole- og uddannelsespolitiske område.

Når vi anvender begrebet *skole- og uddannelsespolitik* må vi derfor også allerede nu nævne, at vi med inspiration fra Foucault ikke udelukkende forstår dette begreb som skole- og uddannelsespartipolitik, men at det snarere knytter sig til et politik-begreb nært beslægtet med magtbegrebet. Disse forhold udfolder vi også nærmere i det teoretiske afsnit. Med formuleringen skole- og uddannelsespolitik fanger vi flere nuancer i den politiske ånd ved sammentrækningen af både skole og uddannelse. Formuleringen knytter

sig derfor ikke kun til skolepolitik, men trækker på en bredere politisk forståelse af skole og uddannelse som to afhængige elementer.

Det tredje og fjerde begreb vi finder vigtigt allerede nu at afgrænse eller præcisere er vores betydningsforståelse af ordet *sandheder og diskurs(er)*. Vi anvender sandheder i en poststrukturalistisk forståelse, der betyder, at "virkeligheden" er diskursivt medieret og derfor består i og på baggrund af sprog. Der er derfor intet "udenfor" diskurserne, intet dialektisk samspil mellem diskurs og noget andet. Det betyder, at oplevelsen af sandheden er ført med den sproglige diskursive magt, og derfor bliver "virkeligheden" (for dem der er indlejret heri). Diskurser er derfor i vores forståelse fuldt ud konstituerende for den oplevede verden. Når vi derfor i vores problemformulering ønsker at undersøge sandheder, relaterer det sig til de selvfølgeligheder/muligheder/meninger, der bliver "virkeligheden" for dem, der er en del af dette domæne. Det formuleres således af Ernesto Laclau og Chantal Mouffe:

"Synonymy, metonymy, metaphor are not forms of thought that add a second sense to a primary, constitutive literality of social relations; instead, they are part of the primary terrain itself in which the social is constituted"

(Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*, 2014, s. 96)

Det femte begreb og sidste begreb, der er væsentlig at udfolde, er *didaktik*. Det er de didaktiske spor, i hvilke undersøgelsens problemfelt, formulering og fund har rod fæste. I et interdependent forhold med didaktik finder vi undervisning og læring, der i konteksten åben skole også relaterer sig til professionen og folkeskolen generelt:

"Didaktik handler om undervisning, men i og med at undervisning har den intention, at mennesker skal lære, er læring en vigtig del af didaktikken [...] men i en uddannelsesvidenskabelig

sammenhæng vil læring oftest være noget, der analyseres med henblik på et ønske om, at læring skal fremmes, og dermed bliver didaktikken væsentlig for læring”

(Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 13)

Formålet med denne undersøgelse er ikke at undersøge, hvordan læring kan fremmes, men derimod at stille en kritisk undren overfor de selvfølgeligheder, der i åben skole og folkeskolereformen konstrueres om didaktik og følgerne heraf. Didaktik-begrebet i denne afhandling knytter sig dermed til mere end undervisning (planlægning, udførsel og evaluering) og markerer sig mere gennemgribende ved folkeskolens formål, herunder delelementer af folkeskolen som profession, læring og undervisning.

STATE OF THE ART

Til udvælgelsen af relevant forskning, der relaterer sig til vores specialeafhandling, har vi benyttet den metodiske fremgangsmåde *sneboldmetoden* (Lynggaard, 2015, s. 157). For vores specialeafhandling betyder det, at vi startede ud med en bred videnskabelig krydslitteratursøgning på dansk uddannelsespolitik og folkeskolen. Vi har herefter udvalgt forskning, der relaterer sig til emnerne *skole- og uddannelsespolitik*, *folkeskolen* og *åben skole*. Vi har både søgt efter empirisk funderet forskning, teoretiske perspektiver, reviews, litteraturstudier og rapporter indenfor disse emner. For det første er formålet med dette afsnit at skitsere, hvad den nyeste forskning har frembragt af viden, og herigennem også fremvise aktualiteten af vores specialerapport. For det andet er dette afsnits mere sekundære formål at pege på sproglige mønstre og diskurser på uddannelsesområdet. Med denne viden/indsigt har vi mulighed for at vise et mere nuanceret diskursbrug indenfor uddannelsesområdet, som senere kan blive et referencepunkt.

I forhold til termen *folkeskolen* har vi kun søgt efter udgivelser efter 2013 eller i årene umiddelbart op til. Dette skyldes implementeringen af folkeskolereformen i 2013, hvor implementeringen af åben skole bliver en realitet. Med termen *uddannelse* har vi valgt også

at inddrage udgivelser, der går længere tilbage end reformændringen grundet den bredere forståelse, der ligger i denne term. Vi søger dog kun efter forskning, der relaterer sig til uddannelse i det sociale domæne folkeskolen.

Gennemgangen af vores søgning viser, at den nuværende forskning indenfor skole- og uddannelsespolitik og folkeskolen er bred og omfattende. Vi kan se, at der især er mange svenske og norske empiriske studier, der relaterer sig til de ændringer, der lige nu kendetegner de nordiske skole- og undervisningspraksisser, hvor det er mere sparsomt med dansk empirisk (sprog)forskning. Litteratursøgninger på diverse søgedatabaser (AAU, Google Scholar, PubMed) fremviser en dansk forskning, der mere relaterer sig til praksisnære undersøgelser, rapporter og retningslinjer for ledelse i folkeskolen og ledelse af forandringer; men ingen forskning, der diskursivt undersøger disse forandringer. Derudover bærer forskningen også præg af et fokus på fagfaglig forskning relateret til konkrete fag, bevægelse i skolefagene samt børn og unges tilblivelsesprocesser i uddannelseskontekster. Det tyder på, at der på nuværende tidspunkt er en begrænset mængde forskning i både åben skole som koncept/fænomen og undersøgelser af tiltagets politiske tilblivelse. Ved Danmarks Evalueringsinstitut ses dog en række evalueringsrapporter om åben skole, der undersøger læring og udbytte af åben skole, og hvordan disse kan optimeres.

Ydermere er diskursanalyse af den nyeste skole- og uddannelsespolitik heller ikke at finde i en dansk forskningssammenhæng. Generelt for den svenske og norske forskning kan der dog ses flere undersøgelser af fx de norske formålsparagraffer, og hvordan der i det norske skolesystem kan ses en tendens til diskursive kampe mellem forskellige forståelser af undervisning, læring og uddannelse. I det følgende har vi udvalgt tre forskningsartikler, der særligt relaterer sig til vores specialerapport, bidrager med nyeste viden til vores forskningsfelt og dermed også er med til at rammesætte vores forskning:

1) Whatever happened to teaching?

(Carl Ander Säfström Månsson, Osman , & Månsson, 2015)

I denne artikel peger forskerne på forskellige anvendelser af læringsbegrebet og kompleksiteten i en læringsproces. Artiklen retter et undersøgende og kritisk blik på anvendelsen af *læringsdiskursen* i uddannelsesmæssige sammenhænge. Der bliver taget udgangspunkt i en svensk skoletradition, men allerede i indledningen pointeres det, at undersøgelsesfeltet gør sig gældende for en generel strømning i nordisk skoletradition.

Artiklens undersøgelsesfelt er diskurser og brugen af begrebet læring, der menes helt at have skubbet brugen af begrebet undervisning ud af uddannelsespolitik. I relation til disse to kæmpende diskurser inddrages et kritisk blik på, hvordan læringsprocessen kan anskues. Traditionelt har læringsforståelsen været båret af diskurser, hvor eleverne lærer x, fordi læreren har fortalt/forklaret om x. Her ses læring som en videregivelse af fakta og informationer. Det understreges i artiklen, at denne en-vejs-forståelse af læring er blevet kritiseret for sit forsimplede syn på læreprocessen, og naive forståelse af, hvad der egentlig kan læres samt opfattelsen af eleven som en passiv modtager. Artiklen belyser de kæmpende diskurser, der søger at fastslå betydningen af læring. Der pointeres, at der er mindst to måder, hvorpå læring fremstår; Læring er enten set som en proces, hvor undervisning og læring er sidestillet og reduceret til en form for levering af en pakke/materiale/viden/sandhed, som bliver optaget hos den lærende. Eller læring bliver anskuet gennem en deltagelse, hvor undervisning ses som formen, hvor igennem deltagelse til samfundet og andre domæner bliver gjort muligt, og hvor livsprocessen derved får sin renting, mening og udfyldelse. Læringen bliver en deltagende proces.

Der bliver i artiklen argumenteret for, at der er behov for at genindføre et sprogbrug, der også omhandler undervisning, der kan agere som en frigørende kraft i uddannelsen. Forfatterne foreslår, at brugen af undervisning (teaching) kan åbne op for en frigørelse af afhængighed (emancipation) men også for forandringer. Derimod forhindrer den nuværende brug af diskursen om læring begge disse forhold, da læring her blot er reduceret til videregivelse af informationer. På baggrund af deres diskursanalyse konkluderer de to vigtige opgaver for fremtiden:

For det første skal fremkomsten af læringsbegrebet kritisk undersøges endnu mere og i flere forskellige kontekster både i uddannelsesteori og uddannelsespolitik. For det andet

skal der undersøges forskellige traditioner for uddannelse i de nordiske lande for herigen-
nem at nuancere de sproglige diskurser og anvendelse af læringsbegrebet.

2) *Diskurser om ungdom og arbejdsliv – fra velfærdsstat til konkurrencestat*

(Juul, 2013)

Ida Juul har lavet en diskursanalyse af policydokumenter, der tematiserer forskellige samfundsøkonomiske overgangsperioder for at undersøge, hvilke diskurser og problematiseringer, der har været af unges uddannelsesvalg og fremtidige integration på arbejdsmarkedet. De samfundsøkonomiske overgangsperioder indbefatter overgangen fra landbrugssamfund til industrisamfund fra 1930'erne til 1950'erne, overgangen fra industrisamfund til servicesamfund i velfærdsstandens konsolideringsfase fra 1960'erne til 1980'erne samt overgangen fra servicesamfund til vidensøkonomi eller det, der også ofte bliver betegnet som konkurrencestaten fra 1990'erne og til i dag.

Artiklen og hendes undersøgelse ser på de skiftende forventninger, der sprogligt er blevet formuleret om de unges valg og ønsket relation til uddannelse. Analysen fremviser blandt andet, at uddannelse ikke længere primært opfattes om en individuel ret, men også som en individuel forpligtelse, der skal være med til at styrke den (inter)nationale konkurrenceevne.

Artiklen konkluderer, at den rolle uddannelsessystemet tildeles i 1950'ernes og 1970'ernes velfærdssamfund adskiller sig fundamentalt fra den rolle, det tildeles i 1990'erne og 00'erne. De første perioder er kendetegnet ved en diskurs, hvor staten får til opgave at sikre unge lige adgang til uddannelse og dermed til arbejdsmarkedet. Arbejdslivet tildeles også her en vigtig rolle i overgangen fra ungdomsliv til voksenliv, men det er fremført med diskurser, der ikke tildeler arbejdslivet entydig magt, og derfor ikke udelukkende ses som noget godt. Juul fremanalyserer, at uddannelsessystemet tildeles en vigtig rolle i forhold til at udskyde overgangen fra uddannelse til arbejdsliv og sikre det rette erhvervsvalg, men også med hensyn til at uddanne til det fritids- samfunds- og familieliv, som skal kompensere for eller supplere arbejdslivet.

Anderledes vurderes arbejdslivet fra 1990'erne og frem, hvor neo-liberale samfundsvisio-
ner markerer sig. Diskurser om at integrere unge på arbejdsmarkedet er blevet den fø-
rende diskurs, der samtidig tildeler de unge ansvaret for deres egen udvikling; dog ind-
drages forældrenes ansvar også, når det gælder om de unges pligt til at sikre og vedlige-
holde deres arbejdskraft og markedsværdi. Markedsdiskursen har derfor overtaget de dis-
kurser, der så ungdommen som en vanskelig overgangsfase, hvor de unge skulle have
vejledning og støtte. Afsluttende konkluderer Juul derfor, at de tilbageværende diskurser
understreger forestillingen om, at de unge ses som kommende arbejdskraft, og uddannel-
sessystemet er den instans, som fremfor nogen anden skal sikre at ungdommen opnår
fuld integration på arbejdsmarkedet.

3) Elever læring i den åbne skole – Forskningsbaseret erfaringsopsamling om under- visningsforløb i samarbejde mellem ungdomsskole og folkeskole

(Pless & Kofoed, 2016)

Denne forskning er en af de få empiriske studier, vi har kunne finde om åben skole. Der
foreligger flere evalueringer, rapporter og vejledninger om åben skolen, men konkret
forskning i åben skole fremstår som et sparsomt forskningsområde. Ligeledes er der ingen
forskning, der undersøger åben skole i relation til diskurser.

Denne følgeforskning er blevet til på foranledning af en undersøgelse lavet af Ungdoms-
skoleforeningen, som har initieret projektet Samarbejde om læring i den åbne skole -
Gode eksempler, styrket kvalitet, metoder og værktøjer. Dette større projekt har til formål
at udforske og udvikle partnerskaber og samarbejdsflader mellem folkeskole og ungdoms-
skole. Ønsket er herigennem at bidrage til en kvalificeret udmøntning af den åbne skole,
og forskningen relaterer sig derfor til et noget mere praksisnært niveau. Baggrunden for
projektet er en antagelse om, at ungdomsskolen udgør en væsentlig nøglefigur i samar-
bejdet om den åbne skole. Projektet, som er finansieret af Undervisningsministeriet, har
til formål at skabe systematisk viden om, hvordan læring i (understøttende) undervisning

kan udmøntes i praksis gennem samarbejde og partnerskaber mellem en række folkeskoler og syv udvalgte ungdomsskoler (Københavns Kommunes Ungdomsskole, Ung Egedal, Ung Nord i Odense, Ungdomsskolen Kolding, Randers Ungdomsskole, Ung Norddjurs og Horsens Ungdomsskole). Fokus er, hvilken læring eleverne opnår gennem disse partnerskaber, og projektet ønsker at skabe viden om, hvordan partnerskaberne kan være med til at understøtte intentionerne i den åbne skole. Som led i dette større projekt har Center for Ungdomsforskning (CeFU) fulgt projekterne gennem et følgeforskningsprojekt. Gennem følgeforskningen sættes spot på de første erfaringer med samarbejdet i åben skole for elever i udskolingen.

Overordnet set peger følgeforskningen på, at samarbejdet mellem ungdomsskole og folkeskole om den åbne skole bidrager positivt til elevernes læringsudbytte og trivsel. Undervisningsforløbene finder sted i autentiske læringsmiljøer, der gør brug af et bredt læringsbegreb, som indebærer et fokus på udviklingen af faglige, sociale, personlige og demokratiske kompetencer samt trækker på en række forskellige underviser-fagligheder. Mere uddybende peger artiklen på, at det faktum, at undervisningen foregår i andre rammer end det almindelige klasselokale, gør en forskel i sig selv. Eleverne fremhæver, at det virker motiverende, og at der er en oplevelse af variation i undervisningen og i skolehverdagen. Dette gør, at der er mulighed for at skabe et nyt perspektiv på skolelivet. Det gælder både i relation til det faglige indhold: Dette opleves som nyt og spændende, fordi det foregår i andre rammer og har et andet fokus end det normalt ville have. Men det fremhæves også som positivt at møde (nye) undervisere, der har andre og mere praktisk-funderede fagligheder.

Det gælder også for det sociale indhold: Eleverne fremhæver, at de anderledes læringsrammer understøtter det sociale fællesskab i klassen og på tværs af klasser.

Derudover viser undersøgelsen, at eleverne oplever forløbene på ungdomsskolen som et frirum fra en almindelig skolehverdag, der især har fokus på præstation, bedømmelse, en optagethed af det korrekte og en bekymring for at lave fejl. Dette fokus gør, at nogle elever afholder sig fra aktivt at deltage i den almindelige undervisning. Derfor opleves det positivt

for eleverne, at forløbene på ungdomsskolerne kan tilbyde andre former for læreprocesser. Disse læreprocesser har i stedet for fokus på det oplevelsesorienterede, undersøgende og afprøvende.

Forskningen konkluderer, at ungdomsskolens særlige læringsmiljøer synes at understøtte unges motivation for læring og deres læringsudbytte. Undervisningen og læringsmiljøerne er karakteriseret gennem tre kategorier; Forløbene er anvendelses- og produktorienterede, hvilket danner rammen for undervisningen. Undervisningen er virkelighedsnær i autentiske læringsmiljøer (skoven, havet, et kunstnerisk værksted) og understøttende for elevernes læringskompetencer- og strategier. Forskningen peger også på, at det opleves som en udfordring at arbejde med skriftlige læringsmål i læringsforløbene på ungdomsskolen, og især skriftlige læringsmål, der direkte kan kobles op på de opstillede Fælles Mål for folkeskolen. Derudover peger forskningen på, at et fremadrettet pejlemærke for ungdomsskolerne bør være at konkretisere, hvad de selv mener ved udvidet læringsbegreb, som er en central del af deres selvforståelse og en vigtig komponent i undervisningsforløbene. Igen anbefales det, at dette læringssyn forholder sig til folkeskolens læringsforståelse. Forskningen peger også på, at samarbejdet i åben skole kræver ledelsesopbakning, ressourcer og tid for at lykkes.

For det første viser ovenstående state of the art, at forskningen i nordiske lande viser et skred i skole- og uddannelsespolitik, herunder læring, undervisning, professioner og miljøer. Ligeledes ses begrebet læring som et sprogligt fænomen, der anvendes med forskellige betydninger og i forskellige sammenhænge. En søgning i nuværende forskning har dog ikke kunnet besvare, hvordan skredet (sprogligt) konkret gør sig gældende i dansk kontekst, hvorfor vores specialeafhandling synes interessant og aktuel.

For det andet viser den fremhævede forskning også, at diskurser og sproglige mønstre, der favoriserer arbejdsmarkedet som formål for uddannelse, træder særligt frem i den norske skole- og uddannelsespolitik. Ligeledes synes åben skole i en dansk kontekst at blive sprogligt positioneret som et fænomen, der bidrager med autentisk læring og med et læringsmiljø, der af eleverne opfattes som anderledes end den "almindelige" skoledag. At det er anderledes, ses ved, at eleverne oplever et frirum fra test, stress og fejlkulturen.

KAPITEL 2: TEORETISK RAMME

I dette kapitel udfolder vi vores videnskabsteoretiske position og her efter vores teoretiske referenceramme, der er inspireret af Michel Foucaults tanker om diskurser, magt og samfundets konstruktion. Disse teoretiske perspektiver udgør vores udgangspunkt for diskursbegrebet, sprogets magt og de større samfunds”strukturer”. I forlængelse af de mere generelle inspirationer er vi til den tekstnære dokumentanalyse inspireret af Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, som vi trækker på til vores begrebsapparat og vores videnskabsteoretiske forståelse. I en operationalisering af disse to teoretiske perspektiver fremkommer vores værktøjer til at undersøge, hvordan man gennem en diskursanalyse af åben skole kan udfolde/forstå de bagvedliggende diskurser og deres kampe for at opnå hegemoni og dermed definere sandheder på uddannelses- og skoleområdet.

VIDENSKABSTEORETISK POSITION

Med vores metodiske, analytiske og empiriske (fra)valg i denne specialeafhandling bevæger vi os indenfor det poststrukturalistiske felt, hvor vores videnskabsteoretiske refleksioner kommer til udtryk som en løbende refleksionsproces i de forskellige faser af vores forskning og specialeafhandling. Vi skriver os ind i et diskursanalytisk forskningsdomæne, hvor vi især er interesserede i et deskriptivt, analytisk blik på, hvorledes diskurser konstituerer, forhandler og konstruerer viden, magt og handlerum på bestemte måder, som slører, marginaliserer eller udelukker alternative vidensformer og handlemåder indenfor skole-og uddannelsesdomænet (Phillips, 2015, s. 305).

FILOSOFISKE PRÆMISSER

Med udgangspunkt i vores forståelsesramme og poststrukturalistiske position finder vi det relevant at nævne tre overordnede karakteristika ved vores poststrukturalistiske udgangspunkt:

For det første vil vi nævne sammenhængen mellem *viden* og *sociale processer*, hvor viden er et resultat af et konstrueret fænomen i sociale fællesskaber. Denne socialt konstruerede viden danner baggrund for fælles sandheder, der kæmper om at fastlægge, hvad der opleves som sandt og falsk, rigtigt og forkert (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 32). I en skolekontekst kan det for eksempel ses ved diskurser, der kæmper om at definere køn, etnicitet og grupperinger gennem artikulationer som "*de larmende drenge*" eller "*12-talspigerne*". Disse sandheder er ligeledes baggrund for definerede normer, der konstruerer forhandlede positioner og dermed bestemte handlemuligheder.

For det andet - og i lyset af ovenstående - stiller vores poststrukturalistiske perspektiv sig kritiske overfor en selvfølgelig viden, hvilket blandt andet betyder, at vi ikke anser viden om verden som værende en *objektiv sandhed*. Vi tager udgangspunkt i Diskursteorien af Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (Diskursteorien anvendt i bestemt form henviser til denne konkrete teori, og ikke diskursteorier i generel forstand) (Hansen, 2014, s. 441). I en poststrukturalistisk videnskabsteori kan der siges at være to former for poststrukturalisme; En ontologisk (radikal) forståelse og en epistemologisk (moderat) forståelse. Forskellen relaterer sig til, hvorvidt man erkender en materialitet udenfor sprogets og erkendelsens konstruktion. Den epistemologiske forståelse vil i et tænkt eksempel erkende, at der er sten på bunden af havet, selvom ingen endnu har artikuleret, set, oplevet eller erkendt lige præcis den sten - den ligger der dog alligevel. Den epistemologisk poststrukturalisme *forholder* sig dog ikke til materialiteten; materialiteten er ganske enkelt ikke interessant.

Den ontologiske poststrukturalistiske forståelse træder mere radikalt frem ved at betvivle eksistensen af materialistisk verden udenom erkendelsen. Vi skriver os ind i en epistemologisk poststrukturalisme, der ikke forholder sig til en materialistisk verden udenfor erkendelsen/diskurserne (Da det er diskurserne, vi erkender igennem) (Hansen, 2014, s. 442).

Det tredje og sidste karakteristika er, at menneskets verden, historie og kulturelle ståsted er *kontingent* - de aktuelle sandheder, normer, kulturer og forståelser af folkeskolen kunne have været anderledes. I forlængelse af dette placerer projektet sig også i en *anti-essentialistisk* opfattelse, der henviser til, at der ikke er en fast kerne i mennesket eller objekter

(Rasborg, 2014, s. 405). Ovenstående fordrer en teoretisk diskussion om, hvorvidt socialkonstruktionisme og poststrukturalisme på nogle punkter har fælles træk, men hovedpointen for specialet er, at der ikke er noget dialektiske samspil mellem diskurs og noget andet: Diskursen er konstituerende for vores erkendelse af verden/erkendelsen af vores undersøgelsesområde åben skole og folkeskolen (Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*, 2014, s. 93)

DISKURSERNES PRÆMIS OG KONTINGENS

Med dette afsnit vil vi konkretisere nogle essentielle forbehold, der må nævnes i vores poststrukturalistiske analysearbejde af uddannelsesdiskurser i udvalgte dokumenter. Når udgangspunktet er en Laclau og Mouffe-inspireret diskursanalyse, indskrives vi os som forskere i et domæne, hvor alt er diskursivt medieret. Hermed kan intet træde ud af den sproglige bevidsthed og diskursive (re)produktion. Det rejser det åbenlyse spørgsmål: Hvordan kan vi anskue/udfolde indholdet i for eksempel en historisk gennemgang af folkeskolen som forskningsmæssige objektive forhold? I en poststrukturalistisk ånd vil alt viden være diskursiv medieret, og derfor kunne man argumentere for, at en historisk gennemgang også skulle være baseret på en diskursanalyse af de tilgængeligt stående dokumenter fra den tid og om de pågældende fænomener. Men da vi ikke er interesserede i at undersøge de genealogiske (Foucault-inspireret) forhold, har vi i stedet valgt at tilgå det historiske afsnit med et mere fænomenologisk perspektiv (Andersen, 2001). Et fænomenologisk perspektiv på det historiske afsnit kan udfolde fænomenet folkeskolen samt de didaktiske strømninger. Dette har til formål at skabe nogle referencepunkter til analysen og bidrage til at åbne op for de diskursive-selvfølgeligheder. Dette er ikke som sådan i strid med vores epistemologiske poststrukturalisme, da vi med en inspiration fra Foucault lige præcis kan pointere, at det ikke kun er sandheder (om fx folkeskolen som institution), der er interessant, men nærmere hvordan og under hvilke forhold disse sandheder bliver konstrueret.

PARADOKSERNE I POSTSTRUKTURALISMEN

Vi finder det relevant at fremhæve tre paradokser i poststrukturalismen. Dette gør vi blandt andet for at undgå sproglige misforståelser i vores analyse. Vi vil imødekomme de udfordringer, som det kan give at skrive en specialeafhandling uden en forståelse af objektive sandheder og med en altomsluttende kontingent forståelse af vores forskningsmæssige valg og fund.

Første paradoks udspringer ved problematikken relateret til forenkling. Diskurserne er komplekse og i konstant forhandling og bevægelse, og ved at gøre diskurserne til genstand for analyse, må den nødvendigvis forenkles - eller nærmere stabiliseres. En diskurs er ikke et velafgrænset objekt; diskurser er kun relative totaliteter (Hansen, 2014, s. 442). Da de kun er relative, må vi for at kunne analysere dem forme et tilpas velafgrænset "objekt" (diskurs). Ved at stabilisere diskurserne forenkles de dog i deres flydende masse; en forenkling, der ifølge poststrukturalismen er et brud med diskursernes kontingente eksistens. Dette forhold uddyber vi også nærmere ved præsentationen af Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori.

Det andet paradoks er, at vores rolle som forskere unægteligt vil påvirke og konstruere den virkelighed, som undersøgelsen medskaber. Vores valg af spørgsmål samt vores forståelse til at belyse empirien vil altid frembringe en kontekstuel viden (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 13). Derudover vil vi som forskere altid selv være indlejret i diskurser og i en kulturel kontekst, der kan gøre os blinde for egne "selvfølgeligheder". Disse forhold er dog ofte gældende i anden human- og samfundsvidenskabelig forskning. Vi ser derfor de poststrukturalistiske perspektiver som en fordel i vores forskning, da det videnskabs-teoretiske udgangspunkt bidrager til og øger vores metaperspektiv på vores rolle som forskere og subjekter i et diskursiv konstrueret samfund. Dette giver os videnskabelige værktøjer til at træde et skridt tilbage og blive opmærksom på de begrænsninger, vi er bundet af såvel som de diskurser, vi er indlejret i. Værktøjerne kommer konkret til udtryk gennem den dekonstruktion af diskurser, som vores analyser fremviser, hvorved det bliver muligt for os at denaturaliserer givne forhold og (egne) selvfølgeligheder (Hansen, 2014, s. 452)

Det tredje og sidste paradoks er det forhold, at hvis virkeligheden altid er socialt skabt og resultat af diskursive sandheder, må den viden vi i vores undersøgelse frembringer ligeledes blot være én repræsentation af flere mulige. Men er alt relativt, kunne man fristet til at spørge, når alt er kontingent? Selvom diskurser og vores konstruerede viden i denne specialeafhandling også er kontingente, mener vi dog, at vores udlægning af diskurserne og vores konstruerede sandhed er funderet i videnskabelig forskning, der opstår i kraft af vores teori, videnskabsteori og metodologi. Derfor er vores analyse et resultat af vores videnskabelige funderet valg og fravalg - på dette tidspunkt og i denne kontekst (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 33). Det poststrukturalistiske perspektiv gør derfor, at vi selvfølgelig anerkender, at enhver form for viden er perspektivistisk, men i kraft af vores metodiske tilgang og vores *gennemsigtighed* bliver det muligt for os at skærpe vores og læserens kritiske bevågenhed snarere end at træde ind i et relativistisk vakuum. Derudover ser vi også vores videnskabelige tilgang som en form for valideringskriterier, som yderligere forstærkes af analysernes samfundsmæssige relevans.

I kraft af ovenstående tre paradokser er vores gennemsigtighed af valg og fravalg gennem undersøgelsens faser af særdeles vigtig betydning for at kunne legitimere og anskueliggøre vores fund, der på grund af denne gennemsigtighed bliver (poststrukturalistisk) videnskabelig. I en poststrukturalistisk diskursanalyse af policydokumenter arbejder vi derfor ikke med objektivitet, rigtigt eller forkert. I stedet bliver kernen af projektet at skabe bevidsthed om diskurserne, deres kampe og magtforhold samt de positioner og sproglige (u)muligheder disse afstedkommer. Vores videnskabelige bidrag består derfor i en *politisering* af det sociale område, skole- og uddannelsespolitik (Hansen, 2014, s. 453), hvor til vores specialeafhandling skaber gennemsigtighed, så læseren gøres til medlæser og kvalificeres til at vurdere rimeligheden i vores fund og vidensbidrag.

TEORI: SAMFUNDETS FORHANDLEDE KONSTRUKTION

I det følgende vil vi præsentere vores transformationsarbejde af Michel Foucaults idéhistoriske begreber til en kontekst, der gør det muligt for os at undersøge diskurser på skole- og uddannelsesområdet. Da Foucaults arbejde er kendetegnet ved enkeltstående (meta)begreber og kritiske perspektiver inddrager vi som nævnt Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori for hermed at kunne "operationalisere" det noget flyvske diskursbegreb.

Kategorien diskursanalyse er efterhånden en veletableret forskningstradition, der skriver sig ind i både humaniora og samfundsvidenskaberne (Phillips, 2015, s. 297). Diskursanalyse er ikke én enkel tilgang, men betegner et felt bestående af forskelligartede former for diskursive perspektiver og analysestrategier. De forskellige diskursretninger adskiller sig for eksempel på deres ontologiske og epistemologiske forståelser af sprogets konstruerende magt, men synet på diskurser som konstituerende kræfter i konstruktionen af mere eller mindre dele af "virkeligheden" går igen:

"Vores måder at tale på organiseres i diskurser, der skaber repræsentationer af virkeligheden, som aldrig bare er spejlinger af en allerede eksisterende virkelighed - repræsentationerne er nemlig med til at skabe virkeligheden, herunder viden og identiteter"

(Phillips, 2015, s. 299)

I citatet udfoldes, hvordan sproget og vores "virkelighed" organiserer sig i og med diskurser. Disse diskurser repræsenterer derfor "virkeligheden", viden og identiteter, men de er mere end blot en fortælling om "virkeligheden". Sproget og handlingerne i diskurserne bliver medskaber af "virkeligheden" i kraft af deres medkonstruerende funktion (Foucault, Talens forfatning, 2001, s. 13). Det betyder blandt andet, at ordvalg og sprogbrug får en betydningsfuld rolle i vores forståelse af sandhed og samfundsopfattelse. Ord og artikulationer er ikke neutrale og uden værdi, tværtimod. Derfor vil vi undersøge det sprogbrug,

der anvendes i skole-og uddannelsespolitiske sammenhænge relateret til åben skole og folkeskolen.

MAGT

Foucaults samlede forfatterskab indeholder undersøgelser, der beskriver historiske forskelle og forhold mellem *magt*, *viden* og *subjektivitet*, der alle tre er hovedbegreber i hans forfatterskab. Foucault udviklede ikke én teori, der kan anvendes som en samlet analysestrategi. Derfor bruger vi i denne specialeafhandling Foucaults forfatterskab som et værktøj til at genere et overordnet kritisk blik på vores empiri og på den samfundsforståelse, som vores empiri skal forstås i. Foucault er interessant i denne specialeafhandling, da vi med disse perspektiver kan belyse den skjulte sproglige magt, der er medbestemmende og medkonstruerende for politik og disse artikulerede forståelser (Foucault, Talens forfatning, 2001, s. 21).

Netop fænomener som sandhed, virkelighed og samfundsopfattelser skal forstås i relation til begrebet *diskurs* og *magt*, hvor Foucault har været en af de bærende kræfter til at rette opmærksomhed mod diskursanalysen gennem sine empiriske undersøgelser af ulige magtforhold i samfundet (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 21). Den sammensmeltende relation mellem magt og diskurser udtrykker Foucault blandt andet på følgende måde:

"[...] det vigtige bliver at få at vide, under hvilke former, af hvilke kanaler, ført med hvilke diskurser magten trænger igennem helt ned til de mest ubetydelige og mest individuelle handlemåder [...]"

(Foucault, Viljen til viden , 2001, s. 24).

Ovenstående citat af Michel Foucault udfolder et af de vigtigste begreber i Foucaults forfatterskab: *Magt* - og dens udtryk gennem diskurser. Som citatet viser, interesserede Foucault sig for den magt, der påvirker mennesket ned i de handlinger, man kunne antage var individuelle og individets egne. Foucaults forfatterskab sætter dermed et kritisk blik på

den usynlige magt, der konstruerer menneskers syn på verden, opfattelser, erfaringer og handlinger.

Magt og viden (og subjektivitet) hører ifølge Foucault tæt sammen. Magt skal hverken forstås som noget negativt eller destruktivt, men mere som en uundgåelig kraft der altid er til stede i en relation. Magt er derfor ikke kun noget, der kommer fra samfundets magthavere, men er også til stede som en form for selvdisciplinering. Foucaults forståelse af magt står derfor i kontrast til marxismens magtbegreb, hvor magten bliver anvendt som et værktøj til klasseledelse styret af økonomiske intentioner. Foucault er dog i nogen grad inspireret af marxismen, men når det kommer til magtbegrebet, ser Foucault magt som noget skjult, noget der ikke kan besiddes men derimod noget, der opstår og udspiller sig i selve magtforholdet (Foucault, Viljen til viden , 2001). Magtbegrebet i denne sammenhæng relaterer sig ikke kun til forestillingen om magt, som noget der praktiseres retsligt og statsligt. Magten er i den grad også til stede i disse arenaer, men den gør sig også gældende i arenaer med normer og værdier. Magten kan derfor også være usynlige forstået på den måde, at den er intentionel og ikke subjektiv. Det betyder, at magten har retning, uden at nogen som sådan har givet den retning (Foucault, Magtens masker , 2015, s. 107). Magten søger derfor gennem vores normer og værdier, det Foucault kalder *homogenisering*; at fremhæve en ønskværdig adfærd i en bestemt kontekst. Der kan derfor opstå kampe om normsættende adfærd på for eksempel arbejdspladsen, hos lægen, på universitetet - eller i folkeskolen. Magten kan dermed siges at have to formål; Både at disciplinere det enkelte individ og regulere befolkningen. Foucault udtrykker det derfor også således, at magtens højeste funktion ikke er at udsukke, men fuldstændig at gennemtrænge livet (Jerlang, 2009, s. 161).

Dette betyder, at magten påvirker alle sammenhænge både i samfundet og hos individet, og er derfor med til at forme vores velfærd, moral, regler og retningslinjer ved at påvirke både aktiviteter og individer. Det betyder også, at magten kommer oppefra såvel som nedefra, og derfor kan vi også tale om mikro-magt, der drives i samfundets mindste enheder og kan få betydning for fx subjektspositioner (Foucault, Viljen til viden , 2001, s. 9). Derudover kan de diskursive sandheder også (re)konstrueres og forhandles nedefra

og dermed definere sandheder/diskurser, der indgår i *antagonistiske* kampe eller oprettholder *hegemoni* på såvel mikro- som makroplan (De to kursiverede begreber udfoldes på side 38). Taler vi derimod om magt på et makroplan, som vores specialeafhandlinger interesserer sig for i en undersøgelse af diskurser på skole- og uddannelsesområdet, er det interessant at kigge mod de teoretiske forståelser af governmentality, der derfor redegøres for senere i afsnittet.

Hvis vi skal transformere denne forståelse af magt, betyder det, at systemer såvel som individer er medskaber af en sproglig magt, og derfor spiller sproget også en betydningsfuld rolle i forståelsen og konstruktionen af vores samfund. Man kan fra et Foucaultsk perspektiv sige, at det er magt, der skaber den viden, vi har, og vores identiteter og de relationer, vi har til hinanden som grupper eller individer (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 49). Diskurser og sproget forhandler derfor, hvad der (ikke) er socialt acceptabelt - og denne forståelse står essentielt i vores analysearbejde. Meninger, holdninger og sproglige ytringer skal ses som socialt skabte fænomener, og ifølge Foucault er disse ikke individuelle handlinger, men derimod et udtryk for diskursive, socialt forhandlede og accepterede positioner. Hvorvidt individet reelt har mulighed for at påvirke disse magtstrukturer - eller blot er underlagt dem - udvikler sig gennem Foucaults forfatterskab. Overordnet gør det sig dog gældende, at ønsket og muligheden for forandring ligger i bevidstliggørelse af magten. Individet vil derfor til stadighed operere under magtstrukturer, som individet dog også selv er medskaber af, og har mulighed for at påvirke afhængig af position og magten i de sproglige diskurser og sociale relationer.

GOVERNMENTALITY

I løbet af 1970'erne udvikler Foucault på magtbegrebet, således at begrebet styring får en mere central rolle i forståelsen af magt. Det er denne anvendelse af termen styring (government), der også får betydning for, hvordan magten udøves, reproduceres og behandler forestillingen om frihed. Det er dog ligeledes vigtigt at tilføje, at tematiseringen af magtbegrebet og udviklingen af dette begreb ikke ændrede radikalt på den tidligere forståelse af magtbegrebet, og derfor fremhæver vi det primært for præcis at introducere den

udvikling, der er med til at synliggøre, hvordan diskurser og styring kan få betydning for de subjektive og kollektive handlinger, der bliver konstrueret, ført og afledt af magten/styringen i politiske sammenhænge (Dean, 2006, s. 169).

Governmentality er et begreb, der relaterer sig til perspektiverne styring og magt, og det blev udviklet i den senere periode af Foucaults forfatterskab. Efterfølgende er begrebet blevet teoretiseret i flere udviklingsretninger, og er også blevet en selvstændig analyse-retning (Dean, 2006, s. 41). Det kan derfor også være et omfattende teoretisk perspektiv at inddrage til en diskursanalyse, og vi vil derfor også gøre det klart, at vi i denne specialafhandling ikke laver en governmentality-analyse (Ligesom vi heller ikke laver en genealogisk eller arkæologisk analyse). Vi inddrager det derimod som et perspektiv eller et begreb med en særlig funktion. Funktionen bliver at have et teoretiske begreb for *styring*, der kan udpege niveauer og nuancer heri, og dermed give nogle retningslinjer for vores diskursanalysen. På den måde optræder governmentality-begrebet ikke som et analytiske redskab, men er nødvendigt at forstå og udfolde for at kunne anvende begrebet styring. Begrebet er ligeledes et centralt element i arbejdet med diskursteori.

Først må det nævnes, at governmentality-begrebet ikke er defineret i en sådan grad, at man kan tale om en samlet forståelse. Dette afspejler sig blandt andet i Foucaults brug af forskellige termer og begreber til at dække over governmentality, hvor regeringsfornuft, regeringsrationalitet, politisk rationalitet og kunsten at styre især træder frem (Dean, 2006, s. 236).

For det andet kan governmentality-begrebet sprogligt beskues ud fra de to ord, begrebet sammensætter. *Government* og *mentality*, der er nært beslægtet med regeringsrationalitet eller regeringsfornuft. Det forholder sig sådan, at government kan oversættes med regering, der i sammenhæng med mentality foranlediger en forståelse af en kollektiv mentalitet, der danner baggrund for bestemte typer af viden og sandheder, der hermed fremstår rationelle eller fornuftige. Dermed kan dele af governmentality-begrebet fortælle noget om magt på makroniveau; befolkningsregulering i et statsperspektiv.

For det tredje og i forlængelse af ovenstående var det et udgangspunkt for Foucault at tage fat i *staten* som analysegenstand, da staten ifølge Foucault producerer mange fortællinger om egen karakter og udvikling. På den måde skabes en sondring mellem stat og

det enkelte individ, der giver staten en særlig handleevne og: “[...] *tenderer henimod at udøve en slags pres, og som en betvingelsesmagt*” (Foucault, *Viljen til viden*, 2001, s. 17), dog uden at staten/institutionerne skal ses som en “aktør”. Governmentality er dermed ikke en statslig styringsmekanisme i sig selv, men er et forsøg på at gøre forholdet mellem stat og individ (eller andet) til genstand for styring gennem rationaler og fornuft indlejret i viden og sandheder (Larsen, 2013, s. 43). Styring som governmentality skal ses som styringens autoriteter, “aktører”, eller de vidensformer, teknikker og andre midler, der anvendes til at styre den genstand, der skal styres - i dette tilfælde folkeskolen og dens formål (Dean, 2006, s. 45).

Vores kerne i governmentality-perspektivet er dermed at undersøge de betingelser og forudsætninger for, hvorunder diskurser konstrueres, opretholdes og transformeres gennem viden og sandheder (Dean, 2006, s. 58). Det er vores ønske at undersøge, hvorledes magtformerne og diskurserne om skole- og uddannelsespolitik opretholdes og transformeres, og derfor kan vi med dette teoretiske governmentality-begreb bidrage med et perspektiv til vores diskursanalytiske fund, der retter sig mod staten og det politiske. Vi har dog ikke til formål at undersøge, hvordan styringerne er kommet til verden (Vi belyser ikke OECD-dokumenter og deres transformation til den dansk skole- og uddannelsespolitik).

VIDEN OG VIRKELIGHEDER

Når vi undersøger politiske diskurser, er begrebet *viden* også interessant at inddrage, da *magten* er i et interdependent forhold med viden. Viden har altid en afsender og en modtager, og viden er derfor aldrig neutral. Enhver oplysning, skriftlig som mundtlig, får en betydning i den kontekst, hvor den formidles. Formidlingen og formuleringen kan få en magtfuld betydning, da en italesættelse af ét forhold også betyder et fravalg af andre italesættelser - Hvilket også står som en essentiel pointe for vores analysearbejde.

Tilstedeværelsen af magt, samt en udøvelse af styring og regulering af og i samfundet kan derfor også ske gennem den forhandlede viden og sproget, der både kommer til udtryk i en allestedsnærværende stat og den udøvende magt, men også gennem uddannelse, reformer, rådgivning, kampagner og pjecer. Det er vigtigt i denne sammenhæng at understrege endnu en af Foucaults pointer, der lyder, at magt ikke kun udøves bevidst;

eksempelvis kan en pjece, et dokument eller en reformændring blive opfattet på en måde, som virker disciplinerende uden at det nødvendigvis har været forfatternes hensigt. Enhver social (sproglig) handling skal derfor ansues i den konkrete kontekst. Foucault er med sit forfatterskab, ligesom vi med denne specialeafhandling, ikke interesseret i at finde "syndere", bevæggrunde eller vurdere bevidste eller ubevidste intentioner. Derimod er det interessen for effekten, forståelsen og den "virkelighed", der opstår på baggrund af magtforhandlingen, der er interessant.

Afsluttende kan det tilføjes, at det er vigtigt at være bevidst om, at ingen viden er objektiv eller endegyldig. Forhold, der opleves som sandheder, kan blot være en oplevet sandhed, og kunne dermed have været på en anden måde. De forståelser, der kæmper imod den herskende sandhed samt den forståelse, der er blevet tildelt mest magt og status er derfor interessant. Det er den viden (der ikke får lov til at blive artikulert) og de forståelser som *ikke* er til stede, og derfor er svære at "indfange" og repræsentere, som kan nuancere diskursanalysen. Fraværet af bestemte italesættelser/viden er derfor også et udtryk for et magtforhold, og *modmagten* er derfor lige så interessant et fænomen at undersøge. Modmagten kan ligesom magten komme til udtryk på flere forskellige måder.

DISKURS OG SANDHEDER

Ovenstående interdependente forhold mellem magt og viden danner basis for vores forståelse af *diskurs*. Diskursbegrebet kan siges at være "flagskipsbegrebet" og omdrejningspunktet for vores undersøgelse. Begrebet diskurs er et begreb, der ligesom magt og viden omfatter det meste af Foucaults forfatterskab, da det som nævnt er gennem diskurser, at viden og magt bliver konstrueret, forhandlet, reproduceret og cementeret. Om diskurser formulerer Foucault blandt andet følgende:

"[diskursen] er det, man kæmper for, det, man kæmper i, den magt, man søger at bemægtige sig"

(Foucault, Talens forfatning, 2001, s. 13)

Som det fremgår af dette citat, er en diskurs både det man kæmper om og i, men en diskurs er også adgangen til magt. Mere uddybende er en diskurs en sum af udsagn, der indkredser et fænomen på en særlig, sproglig måde med den pointe, at det udelukker andre måder at beskrive det samme fænomen på (Jerlang, 2009, s. 161). En diskurs kan derfor være et udtryk for et "rum", hvor viden i en given kontekst udtrykkes, udvikles, forhandles og afgrænses. De diskursive kampe mellem forskellige forståelser bestemmer, hvad der kan siges hvornår, og dermed hvad der *ikke* kan siges. Det er derfor diskurserne, der søger at fastsætte, hvad der er legitimt, og hvad der kan anses som en sandhed eller en rigtig forståelse. Foucault udtrykker ligeledes, at en diskurs befinder sig lige så meget i det, man ikke siger (Foucault, *La Voix de son maître*, 2015, s. 144).

Inspireret af Foucaults perspektiver på diskurs, forstår vi derfor også *sandhed* som en forhandlet viden, der ikke kan være objektiv eller almengyldig. Sandhed er noget der formes diskursivt, udvikles og derfor (muligvis) ændrer sig over tid. De diskursive kampe får også betydning for, hvordan vi som samfund opfatter subjekter og objekter. Den oplevede samfundsforståelse af både individers subjektivitet samt den oplevede samfundsforståelse af objekter forhandles, udvikles og cementeres i diskurser. Ifølge Foucault er det interessante ikke så meget, hvorfor diskurserne bliver fremført som *hvilken betydning* diskurserne får. Med en diskursiv sandhed bliver der derfor forhandlet nogle bestemte positioner til rådighed for såvel subjekt som objekt, nogle generelle forståelser og normer samt nogle bestemte rammer for rum og tid. Det efterlader nogle bestemte muligheder, handlingerum og positioner, der forhandles i og gennem den herskende diskurs. En *social position* er derfor ligesom viden en forhandlet sandhed, og afhængig af sandhedens værdi og individernes positioner har individerne mulighed for at forhandle sig til en anden position eller opfattelse i det sociale rum.

Opsummerende kan vi sige, at en sandhed/forståelse er noget relativt, der afgøres i den pågældende tid og i det pågældende samfund afhængigt af den pågældende viden og magt ført i og med diskursive formationer.

DISKURSTEORI: ERNESTO LACLAU OG CHANTAL MOUFFE

Som tidligere nævnt omfatter poststrukturalismen en række diskursforståelser såvel som tilgange til analyser, der hver markerer sig som selvstændige forskningsrammer med fælles - men divergerende - fokus på sprog/diskurser og forholdet til kontingens. Med udgangspunkt i vores videnskabsteoretiske position trækker vi som udfoldet i ovenstående på en Foucaultsk forståelse af magt, viden og diskurser, men inddrager til det analytiske arbejde et begrebsapparat inspireret af Ernesto Laclau og Chantal Mouffes *Diskursteorien*. Deres teoretiske forståelse hedder ganske sigende *Diskursteorien*, som både sammentrækker marxisme, strukturalisme og poststrukturalistiske traditioner (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 34). Vi vælger at inddrage denne diskursteori, fordi den kan bidrage til en begrebsverden inden for diskurs- og dokumentanalyse, som kan være medvirkende til at synliggøre og nedbryde, hvordan de diskursive uddannelsespolitiske kampe kæmper om at (re)producere bestemte og definerede forståelser af, hvad, hvordan og hvorfor skolen skal konstrueres (Phillips, 2015).

Hvis vi teoretisk inddeler de forskellige diskurstilgange i kategorier, kan man sige at vores valg og inspiration fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori udgør den mest poststrukturalistiske diskursteori. Det betyder, at det er diskurserne, der konstruerer den sociale verden og samfundet i betydningssystemer gennem sproget, og teorien interesserer sig ikke for fænomener uden for diskurserne eller erkendelsen. Betydningen af den sociale verden og samfundet kan aldrig endegyldigt fastlåses på grund af sprogets ustabilitet, som altid vil være i forandring (Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*, 2014). Modsat for eksempel den kritiske diskursteori og Norman Fairclough anser vi diskurser som fuldt ud konstituerende for det sociale. Det vil sige, at vi mener, at sprog og kommunikation gør noget i verden og er integreret i sandheder frem for blot at referere til en "virkelighed" (Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*, 2014, s. 100). Det interessante er også, at vi med denne diskursteori får et teoretisk sprog til at tydeliggøre, hvordan sproget også er politisk forankret (og politik er sprogligt forankret). Teorien hjælper derfor til en operationalisering af vores problemfelt. Denne teori omfatter et begrebsapparat, der

gør det muligt at åbne empirien og identificere de politiske sandheder, der bliver konstrueret som den legitime opfattelsen af folkeskolen, dens indhold og virke.

POLITOLOGISK DISKURSTEORI

Laclau og Mouffes teorier er omfattende, og som andre poststrukturalistiske retninger gælder det, at alt er kontingent, og derfor er hverken begreberne eller analyserne fastlåste i kun én betydning (Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*, 2014, s. xxiii). Vi har udvalgt begreber, der er særligt anvendelige i dette speciale, hvilket også betyder, at vi har gjort teoretiske fravalg. Vores valg og fravalg bygger på vores problemfelt og problemformulering, og der har været en empirisk funderet afgrænsning af begreber. Mere uddybende kan vi sige, at vi har udvalgt de begreber, der relaterer sig til politiske- og samfundsmæssige diskurser og for eksempel fravalgt begreber relateret til subjektets tilblivelse.

I det følgende præsenterer vi vores forståelse af de udvalgte begreber. Denne præsentation vil dermed være et udtryk for vores transformationsarbejde i læsningen af Laclau og Mouffes tekster.

MAGT

Magt er et begreb, der ligesom hos Foucault ikke relaterer sig til en besiddelsesgenstand. Magt er i denne teoretiske forståelse ikke noget, som nogen er i besiddelse af, og som kan udøves over andre. Magt skal forstås som det, der gør det sociale muligt og som producerer det sociale – og magt skaber den viden, vi har, og understreger kontingensen i den sociale verden. Magten er således produktion, fordi den konstruerer en social orden på bestemte måder (Laclau, 1994, s. 17). Samtidig er samfundet afhængige af magt, da vi er afhængige af at leve i en social orden (Der altid vil være konstitueret i magt). Begrebet magt er (også) i diskursteori tæt knyttet til *politik* og *sandheder*, og trækker på samme forståelser som Foucaults magtbegreb jf. tidligere afsnit.

POLITIK

Dét at skabe samfundet på en bestemt måde, og derved udelukke alle de andre mulige måder, er det, Laclau og Mouffe forstår ved *politik*. Politik skal derfor ikke forstås som partipolitik eller særlige ideologier, men som begreb dækker det over en dybereliggende social virkelighed. Det er politiske artikulationer, der afgør, hvordan vi handler og tænker, og derfor også hvordan vi skaber og konstruerer vores samfund (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 45) (Laclau & Mouffe, 2014, s. 45).

OBJEKTIVITET

“Objektivitet er aflejret magt, hvor magtsporene er blevet udvisket, hvor man altså har glemt, at omverden er politisk konstrueret”

(Laclau, 1990, s. 60)

I citatet fremgår det, at objektivitet er en form for magt, hvor det er blevet usynligt og derfor har man glemt, at omverden altid er politisk konstrueret. I diskursteori er magt og politik to sider af samme sag, men hvor magt henviser til konstruktionen af objekter, og objekter forstås også her som 'samfund', 'identitet', 'uddannelse', henviser politik i stedet til den altid tilstedeværende kontingens i disse objekter. Objektivitet er det begreb, der henviser til den omverden, vi tager for givet (Laclau & Mouffe, 2014, s. 111). Man kan altså sige, at vi har "glemt", at verden altid konstitueres i magt og politik. Begrebet lægger sig tæt op ad og i et grænsefelt til (en) aflejret diskurs.

AFLEJRET DISKURS

En *aflejret diskurs* er et begreb, der trækker på en historisk/kulturel objektivitet. En aflejret diskurs er så fast etableret, at man glemmer dens kontingens og derfor også glemmer at stille spørgsmålstejn ved, om det kunne have været anderledes. Begrebet *objektivitet* optræder også i relation til aflejret diskurs. Grænsen mellem det selvfølgelige (de aflejrede diskurser) og det, der stadig kæmpes om, er således en flydende historisk og kulturel kamp (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 48) (Laclau & Mouffe, 2014, s. 111-112).

MYTER

Myter er et begreb, der afdækker, hvordan nogle sandheder kommer til at fremstå som objektive sande og andre som umulige i relation til større helheder (Laclau, 1990, s. 61). Myter er et udtryk for hegemonisk tilstand, og et forsøg på at afgrænse en helhed med et objektivt indhold - fx ved hjælp af aflejrede diskurser. Med begrebet myter kan vi analysere, hvordan forskellige aktører indholdsudfylder netop deres billede af for eksempel undervisning, kvalitet, læring, professioner, folkeskolen og andre sandheder på det skole- og uddannelsespolitiske område.

KAMP

Begrebet *kamp(e)* spiller en afgørende rolle i en diskursanalyse. Konflikt og kamp - synlige såvel som usynlige - er det, der former forståelser, sandheder og den sociale orden. Begreberne *hegemoni* og *antagonisme* er de teoretiske begreber, der kan anvendes til at analysere disse kampe.

HEGEMONI

Hegemoni beskriver det, der opstår, hvis én diskurs dominerer et domæne, hvor der ellers kunne have været konflikt. Hegemoni er derfor tæt forbundet med *magt*, *objektivitet* og *politik*, der tilsammen er processer, der er med til at skabe dominerende forestilling i menneskers bevidsthed. Begrebet hegemoni er dermed et fundament i Laclau og Mouffes teori, da deres teoretisering af politisk konstrueret sociale konstruktioner bygger på en hegemonisk forståelse i samfundet (Laclau & Mouffe, 2014, s. 79). I deres interesse for at forstå social orden er udgangspunktet således det hegemoni, der dominerer, og de "bestanddele", som konstituerer hegemonien.

ANTAGONISME

Begrebet *antagonisme* anvender vi til at beskrive, når diskurserne støder sammen. Begrebet antagonisme skal ses i et forhold til det førnævnte hegemoni-begreb, da antagonisme opløses ved en tilstand af hegemoni. Antagonisme er derfor diskurser, der kæmper om at

betydningsfastlåse et bestemt indhold i kraft af en diskurs og dermed definere en sandhed/forståelse i et bestemt socialt domæne (Laclau & Mouffe, 2014, s. 112). Hvor hegemoni refererer til, at en diskurs dominerer et socialt domæne, refererer antagonisme til den diskursive kamp om at opnå hegemoni (magt, politik og objektivitet). Antagonisme er karambolage mellem diskurser, der definerer sandheden anderledes, og dermed sætter andre retningslinjer for det sociale domæne (Laclau & Mouffe, 2014, s. 108).

DET DISKURSIVE FELT

Det diskursive felt betegner det domæne og de muligheder, der med en diskurs udelukkes. Den interessante pointe med det diskursive felt relaterer sig til de kampe, der opstår mellem diskurserne. Det er ved at undersøge de muligheder, der lukkes ude, at vi analytisk kan opdage, hvilke diskursive formationer, der konstrueres af det sociale. En sandhed/forståelse i et bestemt socialt domæne bliver således også konstrueret i kraft af det, det udelukker. *Objekter* og *sandheder* får sin værdi og legitimitet, fordi det ikke er noget andet (Laclau & Mouffe, 2014, s. 109).

DET SOCIALE DOMÆNE – UDDANNELSESOMRÅDET

Begrebet *et socialt domæne* er både noget, vi henter fra diskursteorien, men også selv definerer. I vores udformning af begrebet lægger vi os op af ordets oprindelige betydning; afledt af det franske domaine '*krongods*', der er afledt af det latinske dominium, som betyder '*herredømme*' (Jensen, 2019). Netop ordet herredømme vidner om, at nogle diskurser har en hegemonisk status, der afgrænser, at vi overhovedet kan snakke om et domæne. Vi anvender begrebet til at belyse de diskursive nuancer og inddelinger ved, at der både er hegemoni indenfor et socialt domæne, men at der samtidigt er plads til antagonisme og diskursive kampe om, hvad vi netop forstår ved et sådant socialt domæne.

Med det sociale domæne mener vi derfor også den afgrænsning med hvilken, diskurser/magt/objektivitet forsøger at gøre sig gældende indenfor. Med det mener vi, at hvad der har sandhedsværdi og legitimitet i for eksempel et skole- og uddannelsespolitisk område ikke nødvendigvis har det i et andet område. Ligeledes har en myte om for eksempel elever eller profession givetvis ikke samme sandhedsværdi i et andet socialt domæne

som fx i det sociale domæne 'kunst og kultur' eller 'finans'. Det er igennem de sociale domæner, at individer (re)producerer diskurser såvel som er indlejrede heri. Et socialt domæne kan derfor ses som et udtryk for kontekst.

HVAD ER EN DISKURS?

I ovenstående har vi præsenteret væsentlige begreber fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, hvor de mere politologiske perspektiver fremgår. I det følgende vil vi præsentere vores anvendelse af diskursteorien som et værktøj/begrebsapparat til den mere ord-, sprog- og tekstnære analyse.

EN DISKURS

Laclau og Mouffes opstiller ikke selv præcise retningslinjer for, hvordan man identificerer en diskurs, men de angiver nogle fænomener, man kan lede efter. Det første begreb vi slår fast, er derfor, hvad en *diskurs* egentlig er. En diskurs er en fastlæggelse af betydning inden for et bestemt domæne, og en diskurs er derfor en reduktion af muligheder, der standser tegnenes gnidning i forhold til hinanden:

“The structured totality resulting from articulatory practice, we will call discourse”

(Laclau & Mouffe, 2014, s. 91)

Det er også væsentligt at pointere, at en diskurs ikke kun er sprog og ikke kun kommer til udtryk gennem sprog. Handlinger, materialiteter, mimik, udtryk mm. er også en del af en diskurs, og kan forhandle om en fastlæggelse af betydninger.

NODALPUNKTER OG ÆKVIVALENSKÆDER

En diskurs etableres ved, at betydninger udkrystalliseres omkring nogle *nodalpunkter*, som af Laclau og Mouffes kaldes nodal points (Laclau & Mouffe, 2014, s. 100) . Et nodalpunkt kan siges at være et fremhævet eller særligt tegn, som andre sproglige tegn ordnes omkring og får betydning i forhold til, samtidig med at nodalpunktet får sin betydning i forhold til de andre mindre dominerende tegn.

Diskursen opstår ved, at forståelserne knyttet til nodalpunktet (og andre tegn) bliver entydigt fastlagt og derved fremstår som en totalitet eller en ordnet sandhed ved at reducere andre mulige forståelser. Dette opstår gennem *artikulationsprocesser* og *ækvivalenskæder*, som er italesættelsen af de forståelser, der bidrager til at fastlåse betydningen i enhver diskurs (Laclau & Mouffe, 2014, s. 96). Ækvivalenskæder kan derfor betegnes som en kæde af ord, der slynger sig om nodalpunktet og indholdsudfylder dette (Laclau & Mouffe, 2014, s. 99). Vi kan karakteriser diskurser ved også at afdække de kæder af betydninger, de ækvivalerer. Artikulationer omfatter derimod italesættelser, ord og andre tegn (elementer, momenter og forståelser) og indholdsudfylder disse.

FLYDENDE BETEGNER OG MYTER

Et nodalpunkt kan tage form af det, vi også kan kalde for *en flydende betegn*, som de forskellige diskurser kæmper om at indholdsudfylde på netop deres måde. Det vil sige, at de nodalpunkter (og elementer), som er særligt svære at fastlåse, og som i særlig grad er åbne for, at man kan tillægge dem en betydning, er flydende betegnere (Laclau & Mouffe, 2014, s. 100). Når et nodalpunkt bliver så fastlåst, at der opstår en enighed om et "objektivt indhold" transformeres den flydende betegn til en myte (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 51).

ELEMENTER, MOMENTER OG LUKNINGER

Artikulationerne, der både kan være sprog/italesættelser, handlinger eller praksis, består analytisk af begreberne *elementer* og *momenter*, der giver værdi og indhold til de tegn, der ikke er et nodalpunkt (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91).

Momenter betegner de sociale forhold, som er blevet indlejret i en bestemt diskurs. Der er opstået en lukning, der kan forstås som et midlertidigt stop i tegnenes betydningsglidninger (Laclau & Mouffe, 2014, s. 99). *Elementer* er derimod de dele, der fortsat kæmpes om at betydningsfastlåse, og de er derfor endnu ikke fastlagte i diskursen. Man kan sige, at en diskurs forsøger at gøre elementer til momenter ved at reducere deres flertydighed

til entydighed (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 38). Alle momenter vil dog altid være flertydige, fordi alt er kontigent, og derfor kan momenter potentielt også altid være elementer (Laclau & Mouffe, 2014, s. 93).

DET DISKURSIVE FELT

Det er i diskursteorien essentielt at fremhæve begrebet *det diskursive felt*, som kan betegne alt udelukket betydningsdannelse. Det er diskursens ydre, og derfor alt det en given diskurs udelukker fra at have betydning/magt (Laclau & Mouffe, 2014, s. 99). En diskurs er altid konstitueret af dets ydre; det den udelukker fortæller noget om det, den fastlåser i sin betydning, hvormed det også er dette ydre diskursive felt, der kan underminere diskursen, hvis der opstår et skred i forståelserne. På den måde kan det diskursive felt stå i et antagonistisk forhold til det, der i diskursen har værdi (Laclau & Mouffe, 2014, s. 112). Dette trækker betydningsfulde linjer til begrebet elementer, der som ovenstående beskriver, er de tegn, der endnu ikke har fået fikseret deres mening og betydning og stadigvæk er flertydige. De kan være elementer, der anvendes til at kæmpe om at fastlåse en diskurs eller udelukke andre diskurser.

ORD, TEGN OG ARTIKULATIONER

Begrebet *tegn* henviser til de ordvalg, der ikke er et nodalpunkt, ligesom *artikulationer* er betegnelsen for en kæde af flere tegn i en sproglig formulering, der ikke knytter sig til et nodalpunkt. Både tegn og artikulationer er vigtige for en diskursanalyse, da der kan skabes bestemte forståelser, semantiske skemaer og/eller sproglige mønstre med tegn og artikulationer indenfor en diskurs. Tegnene kan vægtes forskelligt og tildeles forskellig magt, hvorfor begreber som elementer og momenter forklarer om tegnets værdi indenfor diskursen.

Vi vælger i vores analyse også at undersøge, hvilke tegn der kvantitativt anvendes flere gange samt hvilke tegn, der ikke anvendes. På denne måde kan vi fokusere på centrale tegn/ord og påfaldende ordvalg i teksterne. Tegn, fænomener og artikulationer, der er væsentlige for at forstå nodalpunkterne. Dette giver et analytisk, overordnet indblik i ordvalgene i teksterne og mulighed for yderligere at undersøge nodalpunkterne. Sagt med

andre ord; Hvilke ord/tegn siger noget om og indholdsudfylder nodalpunkterne i de forskellige diskurser?

FREMSTILLING

Når vi bruger diskursanalysens begrebsapparat, er vi opmærksomme på at bruge ord, der hører til i det diskursteoretiske felt. Vi kommer dog ikke udenom, at vi i nogen grad anvender ord, der direkte bliver anvendt i vores dokumenter. Dette kan være ord som 'aktør' eller 'struktur', der ikke umiddelbart er at forbinde med vores videnskabsteoretiske udgangspunkt. Anvendelsen af disse ord er dog nødvendige for at kunne udfolde diskurserne.

Ovenstående valg af begreber bliver de teoretiske redskaber, vi anvender til at analysere diskurserne på skole- og uddannelsesområdet. Vi kan med dette begrebsapparat få mulighed for at åbne vores empiri op, og undersøge diskursive selvfølgeligheder samt det, der ikke udtrykkes ved brugen af bestemte diskurser.

KAPITEL 3: METODE

I det følgende kapitel præsenterer vi vores metode, der består af en præsentation af vores forskerposition, metodiske strategier, empiri og overvejelser herom samt et afsnit om vores læsebriller, der præsenterer og forklarer en form for kodning af vores empiri.

EN POSTSTRUKTURALISTISK EMPIRI

Først og fremmest må vi redegøre for nogle helt særlige træk og forhold ved at arbejde indenfor vores videnskabsteoretiske position poststrukturalismen. I dette felt kan teori og metode ingenlunde adskilles. En konstruktivistisk videnskab har ikke en metode i traditionel forstand som et sæt af regler for, hvordan man skal gå praktisk frem for at sikre sig videnskabelighed (Hansen, 2014, s. 441). Vi har dog alligevel i denne afhandling formidlingsmæssigt adskilt teori og metode for at overskueliggøre vores valg og fravalg og herigennem bidrage til øget gennemsigtighed.

Empirien i denne specialeafhandling består af to udvalgte dokumenter; *Et fagligt løft af folkeskolen* (Undervisningsministeriet, 2013) og KL's inspirationskatalog *Læring i den åbne skole* (KL, 2015). Disse kan gøre det muligt for os at undersøge initiativet åben skole og de kæmpende uddannelsesdiskurser, der knytter sig hertil.

Dokumentanalyse er især en anvendt metode i samfundsvidenskaberne, og den er anvendelig til at fremanalysere både den synlige og usynlige magt, der bliver (re)konstrueret i sprogbrugen om den danske skole- og uddannelsespolitik. Derfor kan dokumentanalyse anvendes til at afdække nogle af de processer, der ligger til grund for udvikling af normer og praksisser i organisationer, etablering af og forandring i magtrelationer og teknikker til magtudøvelse samt både stabilitet og forandring i den mening forskellige aktører tillægger sociale og politiske fænomener (Lynggaard, 2015, s. 153). For at underbygge vores dokumentanalyse har vi valgt at tilføje et historisk afsnit til specialet i Kapitel 4 under titlen *Historisk kontekst*, der har til formål at indføre læseren i den historiske udvikling, der har været på området. Vores dokumentanalyse, state of the art og den historiske kontekst kan

derfor tilsammen pege på stabilitet og forandringer inden for den diskursive uddannelsespolitik. Vores vidensbidrag med dette speciale bidrager derfor med ny viden på et policy-niveau uden at være en decideret policyanalyse. I det følgende vil vi eksplicit og systematisk udfolde vores metodiske overvejelser i forbindelse med vores to udvalgte empiriske dokumenter.

FORSKERENS VIDENSPRODUKTION

I tråd med vores videnskabsteoretiske position finder vi det nødvendigt først at udfolde vores metodiske overvejelser i forhold til vores egen position i undersøgelsesfeltet, vores forforståelse og vores indlejring i diskurser. Derfor henter vi nogle metodiske refleksioner fra forskningsfeltet feltarbejde med især nogle selvetnografiske perspektiver, da vi hermed kan pege på vores rolle og påvirkning i relation til den vidensproduktion, specialeafhandlingen fører med sig. Hermed skabes en "tilstræbt" gennemsigtighed og transparens, der skal bidrage til mere legitim og videnskabelig viden. Kirsten Hastrup udtrykker en del af vores positionsparadoks på følgende måde:

"Det er en erkendelses- og videnskabsteoretisk udfordring at undersøge verden ved at involvere sig direkte i den uanset varighed"

(Hastrup, 2015, s. 59)

Som citatet af Hastrup pointerer, så giver det erkendelses- og videnskabsteoretiske overvejelser, når vi som forskere tilgår et undersøgelsesfelt. Det interessante i vores sammenhæng er dog, at vi med et poststrukturalistisk perspektiv mener, at vi aldrig kan stå uden for undersøgelsesfeltet - vi er derfor altid direkte involveret i konstruktionen af sandheder/diskurser, og derfor altid indlejret i bestemte diskursive forståelser.

Dette er dog ikke særskilt for os som forskere, det er et fundamentalt princip i den poststrukturalistiske videnskabsteori og er derfor en del af vores epistemologiske- og ontologiske forståelse. Vores opfattelse og perspektiv vil derfor altid have en påvirkning på den viden, vi som forskere formidler, da vi aldrig til fulde kan sætte parentes om vores egen

forståelse. Dette kan vi dog imødekomme med den selvsamme præmis, da vi også gennem vores videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser får et begrebsapparat til at iagttage vores egen position i verden. Dette bliver især muligt med inddragelse af selvetnografiske metodeovervejelser, hvor vi læner os op ad Mats Alvessons perspektiver på vidensproduktion (Alvesson, 2003). Om end Mats Alvessons er kendt indenfor det etnografiske arbejde og i nogen grad betegnes som kritisk realist - og dermed ikke en diskursanalytisk teoretiker - inddrager vi hans perspektiver som et supplement til vores videnskabsteoretiske ståsted og for gennemsigtighed herom.

Vi foretager derfor ikke en selvetnografisk undersøgelse forståelse ud fra Alvessons definition (Alvesson, 2003), da vi i denne specialeafhandling vælger at tilgå uddannelsesdiskurserne gennem dokumentanalyser. Vores empiri er derfor ikke indsamlet selvetnografisk, og vi har ikke påvirket vores udformningen og konstruktionen af vores empiri, som ellers ofte er en udfordring i denne etnografiske forskning (Hastrup, 2015, s. 59). Vi bruger dog nogle af Alvessons perspektiver på selvetnografi som et metodiske reflektionsapparat, der på en måde gør det muligt for os at reflektere over relationen mellem os som forskere og vores problemstilling.

SELVETNOGRAFISKE PERSPEKTIVER

Vi er i dette speciale forskere i eget felt forstået på den måde, at vi begge har et forudgående kendskab til feltet uddannelsespolitik i form af vores tidligere position som skolelærere i folkeskolen, professionsuddannelsen hertil og ydermere et kandidatstudium i læring og forandringsprocesser. Vores position og forståelse er derfor ikke fremmet fra undersøgelsens genstandsfelt, og vi kan sige, at vi på en måde er kulturelt indlejret heri. Med Alvessons blik på forskning kan vi dog se dette som en fordel, der gør, at vi kan tilgå med en viden, der gør det muligt for os at undersøge nogle fænomener, som ellers kan være svære at få øje på eller få tilgang til. Vi har i kraft af vores viden som tidligere skolelærere og akademikere en indføring i begreber som *pædagogik*, *undervisning*, *didaktik*, *lærings-teorier* og generelt diskurser i, om og fra skolen. Vores oparbejdede viden og sproglig forståelse til undersøgelsesfeltet kan ikke sige sig fri for at være præget af vores forudgående adgang til området. Men med et begreb hentet fra Alvesson, får vi blik for egen rolle

og dermed kan vi reflektere over og imødekomme kritikken af vores kulturelle indlejrethed. Alvesson definerer vores position med begrebet selvetnografi på følgende måde:

"A selvetnography is a study which s/he has a "natural access", is an active participant, more or less on equal terms with other participants"

(Alvesson, 2003, s. 174)

Vi kan derfor sige, at vi i kraft af vores position udfører en form for selvetnografisk forskning. Selvetnografi - set fra Alvessons perspektiv - er vigtig ikke at forveksle med *autoetnografi*, da der er en klar forskel i forskerens rolle, perspektiv og "deltagelse". Intentionen med begrebet selvetnografi er at have fokus på *den kulturelle kontekst*, og det der foregår omkring en, og hvordan vores tilgang/adgang til den kulturelle kontekst kan være en fordel. Begrebet ønsker derfor at trække sig fra forståelsen om autoetnografi, der af Alvesson beskrives som en forskning funderet i ens *egne oplevelser*, der derved er i centrum og udgangspunkt. Vi bidrager derfor ikke med autoetnografisk undersøgelse, da vi ikke tager udgangspunkt i vores egne oplevelser.

Vi kan derfor nævne den første fordel ved selvetnografi: I stedet for at analysere ud fra *egne oplevelser* bruger vi vores kendskab til den kulturelle kontekst til at bidrage med kulturelt båret analyser, som er formålet med en selvetnografisk tilgang (Alvesson, 2003, s. 175). Det kommer konkret til udtryk i kraft af vores tilgang til den kulturelle kontekst/so- ciale domæne, folkeskolen og uddannelse, der gør det muligt for os teoretisk og viden- skabeligt at forholde os til ikke-artikulerede diskurser (det diskursive felt). Dette er et grundelement i især Diskursteorien af Laclau og Mouffe, og vi kan med et selvetnografisk perspektiv begrænse risikoen for at blive forført af de dominerende diskurser i dokumen- terne (sprogets magt), og også analytisk åbne op de diskurser, der *ikke* bliver artikuleret.

Udfordringen ved et selvetnografisk arbejde er dog kunsten i at sætte parentes om vores viden, der som nævnt kan antages at være indlejret i en både praksisnær og teoretisk forståelse af folkeskolen, dens virke, formål og ikke mindst traditioner. Til dette arbejde bliver vores poststrukturalistiske videnskabsteori og diskursteori særligt anvendelige værktøjer til at sikre kontinuerligt og kritisk bevidsthed af de selvfølgeligheder, vi også selv

må været indlejret i. Udfordringen ved selvetnografi gør sig gældende som en fundamental udfordring i en poststrukturalistiske undersøgelse, hvor også andre kulturelle og faglige indlejretheder kan markere sig. Her kan vores indlejrethed relatere sig til positioner som kvinde/mand, ung/gammel, akademiker/praktiker og disse kan ligeledes have betydning for vores undersøgelse. Det er derfor en pointe, at alle forforståelser/indlejretheder kan spille en problematisk rolle, da viden aldrig kan isoleres og frasige sig en konstrueret form.

Følgeligt vil vi udfolde yderligere fordele og forbehold ved det selvetnografiske perspektiv for at skabe tilstræbt gennemsigthed såvel som legitim viden.

Den anden fordel, der kan nævnes ved vores position, er blandt andre, at vi har en dybt forankret og faglig viden om og adgang til undersøgelsesfeltet. Når vores analyse ikke sigter efter at vurdere, hvad der er rigtigt eller forkert, men blot kritisk undersøger selvfølgeligheder og sproglige mønstre, kan vi bruge vores position og adgang til at nedbryde selvfølgelighederne og nuancere disse. Dette kan ligeledes forstærkes ved, at analysens formål ej heller er at udfolde gode eller dårlige forhold, succesfuld læring eller trivsel blandt eleverne, men nærmere at pege på uddannelsespolitiske retninger, tendenser og magtforhold belyst gennem diskursanalyse.

Ulemperne ved at have forudgående kendskab til felten er selvsagt til stede i samme konstellation, som i ovenstående giver en interessant adgang til undersøgelsesfeltet. Det forudgående kendskab stiller høje krav til selvrefleksion over bias, blindspots og forudindtaget selvfølgeligheder - som jo i øvrigt er diskursanalysens formål (Alvesson, 2003, s. 184). To centrale argumenter for, at vores position ikke udvander og skaber ligegyldighed for vores viden, kan nævnes: For det første er vores videnskabsteoretiske perspektiv både et argument og et værktøj til kontinuerlig refleksion over vores position. Det betyder, at vi er bevidste om at tilgå vores empiri med en eksplorativ tilgang.

Det andet argument henter vi konkret i Laclau og Mouffes diskursteori. Det altomsluttende formål med diskursanalysen er kritisk at vurdere udsagn, artikulationer og sandheder i de udvalgte dokumenter. Et eksempel følger: Når vi i diskursanalysen møder udsagn og artikulationer om målstyring eller øget faglighed vil vores indlejrethed allerede ordne disse udsagn i diskurser og sprog mønstre, og placere disse. Diskursteorien vil mene, at

dette er en selvfølgelighed: *“Det er ikke muligt at opnå viden, som ikke er diskursivt medieret”* (Hansen, 2014, s. 449). Dette betyder dog ikke, at vi ikke kan vurdere de forskellige udsagn i forhold til hinanden. Det kan godt lade sig gøre i diskursteorien, da vi har en sproglig værktøjskasse til at nedbryde de selvsamme diskurser. Vurderingen vil derfor altid finde sted inde fra en given diskurs (indlejrethed), men med vores begrebsapparat kan vi helt ned på ord/tegn-niveau nedbryde diskursen og analysere dens selvfølgeligheder. Det er i diskursens opbrud, at det bliver muligt for læseren at bedømme vidensbidragets gennemsigthed. Vi kan i kraft af dette og i dekonstruktionen af alle diskurser bidrage med legitim viden og en replik i den aktuelle debat.

METODISKE STRATEGIER

Før vi går til en indføring i vores to dokumenter, som er vores analytiske genstand i dette speciale, vil vi først nævne nogle generelle forhold, der relaterer til det metodiske valg af dokumentanalyse.

VALG AF DOKUMENTER

Vi vil først pointere, at *et dokument* kan defineres som sprog fikseret i tekst og tid på et givent tidspunkt (Lynggaard, 2015, s. 153). At noget er fikseret i tid, betyder dog ikke, at dokumentet ikke kan ændre sig, men at det i udgivende format er et udtryk for den på det tidspunkt gældende diskurs og sprogbrug- og valg. En sådan diskurs er ikke nødvendigvis stabil og kan over tid ændre form og indhold, hvilket historiske forandringsprocesser er et eksempel på. På den anden side er det en analytisk nødvendighed at fastlåse diskurser for at gøre dem til genstand for analyse. Vi har analytisk behov for at drage en sondring mellem forskellige typer og definitioner af et dokument. Man kan sige, at der findes flere *typer* af dokumenter - alt fra personlige breve, blogs, akademiske bøger, tidsskrifter, rapporter, policypapirer, mødereferater, transskriberede interviews og mange flere. Disse er konstrueret under forskellige kontekster, med forskellige formål og forskellige afsender/modtager forhold, der kan få betydning for det frembragte indhold. Derfor præsenterer

vi en kategorisering af vores dokumenter, der analytisk kan være med til at belyse disse forhold.

Vores valg af dokumenter består både af det, vi kan definere som et *sekundært dokument* og et *tertiært dokument* (Lynggaard, 2015, s. 155). Aftaleteksten *Et fagligt løft af folkeskolen* (Undervisningsministeriet, 2013) er et *sekundært dokument*, da denne kategori omfatter den type dokumenter, der i princippet er tilgængeligt for alle, som måtte have interesse i det på et tidspunkt i umiddelbar nærhed af den begivenhed eller situation, som dokumentet refererer til (Lynggaard, 2015, s. 155). Vores valg af dokument relaterer sig til den store reform af folkeskolen, som blev igangsat med dette dokument. Det gælder for sekundære dokumenter, at de ikke som udgangspunkt har offentligheden som modtagergruppe, men dog er tilgængelig for offentligheden (Lynggaard, 2015: 155). Modtagerforhold og typen af dokument sætter derfor en *kontekst* for dokumentet, der kan have betydning for ordvalg, sprogbrug samt de forhold, der med dokumentet bliver anset for selvfølgeligheder og sandheder i det sociale domæne.

Vores andet dokument er et dokument fra Kommunernes Landsforening *Læring i den åbne skole* (KL, 2015), som vi kategoriserer et *tertiært dokument*, hvilket også betyder, at denne type dokumenter er tilgængelige for alle, der måtte have lyst til at læse det. Derudover gælder det for dette dokument, at denne type dokumenter er kendetegnet ved at være produceret på et tidspunkt *efter* den begivenhed, dokumentet refererer til. Tertiære dokumenter kan ligeledes være akademiske bøger og tidsskriftsartikler. Fælles for tertiære dokumenter er, at de er en analytisk bearbejdning af begivenheder og situationer en vis periode efter, at de har udspillet sig (Lynggaard, 2015, s. 155).

Det betyder også, at vores historiske afsnit, som følger lige inden analysen, er konstrueret på baggrund af vores bearbejdning af tertiære dokumenter. Vi har i udarbejdelsen af det historiske afsnit foretaget særlige nedslagspunkter i historien indenfor flere områder - Europæiske tendenser, skolehistorie og didaktiske traditioner. Sådanne nedslag skaber ingenlunde en helhedsforståelse af begivenhederne, men kan sætte retning for den videre læsning og analysen.

Hvad angår vores to udvalgte dokumenter, har vi haft metodiske overvejelser om, *hvilke* og *hvorfor* vi har valgt netop disse. Disse metodiske refleksioner vil vi udfolde under hvert dokument. Vi mener ikke nødvendigvis, at en type dokument frembringer "bedre" viden/diskurser end det andet. Vi har valgt to forskellige typer dokumenter, da vi ønsker både at undersøge den uddannelsespolitiske kontekst for åben skole, hvorfor vi anvender en politisk aftaletekst fra reformen, og åben skole som et udtryk for forandringerne i den kontekst - Vi ønsker hermed at gå mere nært til værks, når vi undersøger åben skole, dens implementering og de diskursive konstruktioner dette initiativ afstedkommer. Derfor vælger vi et tertiært dokument, der altså er konstrueret to år efter at åben skole blev lov-mæssigt implementeret.

I kraft af vores teoretiske position mener vi, at de to dokumenter tilsammen, deres tids-mæssige forskel samt forskellige afsender og modtager kan bidrage til at nuancere vores analyse og give indblik i uddannelsesdiskurser fra delvist forskellige perspektiver. For at undersøge åben skole styrker det vores diskursanalyse, at vi undersøger den diskursive kontekst, åben skole forhandles i. Dette betyder, at vi vil undersøge de strømninger og diskurser, som åben skole konstrueres i kraft af. Konteksten for produktionen af dokumentet *Læring i den åbne skole* er dermed essentiel for vores diskursanalyse.

Generelt kan vi uddybe, at dokumentanalyse i denne specialeafhandling er valgt af flere forskellige grunde, men vi ønsker for gennemsigtighedens skyld at fremhæve, hvad vi ser som de vigtigste argumenter for, at dokumenterne er en interessant empiri for vores undersøgelse.

For det først repræsenterer et dokument en *sandhed* og dermed særlig forståelse af et givent fænomen, som afsender har reflekteret over og nøje overvejet. Interviews kan også give adgang til en reflekteret efterrationalisering af en begivenhed, men et politisk dokument kan på en anden måde repræsentere en gennemarbejdet og vedtaget udtalelse. For det andet har vi med et politisk dokument mulighed for at få adgang til sandheder, der er artikulert og godkendt af flere afsendere på samme tid. Vi kan derfor komme i nærheden af nogle mere overordnede politiske diskurser, når vi undersøger, hvad flere partier i et dokument er blevet enige om.

Det leder os frem til det tredje argument; at afsender-modtagerforholdet i et dokument ofte er betydelig anderledes end i fx et interview. Vores udvalgte dokumenter er ikke fremkommet på vores foranledning, som interviews ofte vil være, men er derimod artikuleret og produceret alene på foranledning af afsender og de samfundsmæssige og politiske forventninger til området. Dette gør sig gældende for vores dokumenter, da de begge er produceret i kraft af og på baggrund af en reformændring, som afsender af dokumenterne har ønsket at igangsætte. Dette forhold er interessant for vores analytiske fund, fordi dokumenterne dermed repræsenterer *en forandring*. De afstedkommer som et *brud* med den daværende uddannelsespolitik, da begge dokumenter har til formål at ændre, justere eller forbedre den allerede eksisterende tilstand i folkeskolen. Diskurserne og artikulationerne er fremført med en særlig "pondus" og ønske om gennemslagskraft.

For det fjerde har vi som forskere ikke medvirket til produktionen af dokumenterne. Dokumenterne ville have eksisteret og igangsat handlinger og diskursive ændringer uafhængigt af vores analyse. Derfor er dokumenterne heller ikke produceret med formålet at indgå i en samfundsvidenskabelig analyse, hvilket bidrager med *en form for repræsentativitet*, der fremstår autentisk (Lynggaard, 2015, s. 156). Omend vi er bevidste om, at en post-strukturalistisk diskursanalyse ikke arbejder med repræsentativitet, da dette begreb foranlediger, at noget har en objektiv størrelse, hvor noget kan siges at være mere rigtig end noget andet.

PRÆSENTATION AF DOKUMENTER

DOKUMENTER		
AFSENDER	TITEL	ANVENDELSE/FUNKTION
Udformet af: Undervisningsministeriet og embedsapparatet heri. Vedtaget af: Socialdemokraterne, Radikale venstre, SF, Venstre og DF	<i>Et fagligt løft af folkeskolen</i>	Genstand for analysedel 1

Reference: (Undervisningsministeriet, 2013)		
Kommunernes Landsforening Reference: (KL, 2015)	<i>Læring i den åbne skole</i>	Genstand for analysedel 2

Tabel 1: Præsentation af empiri

ET FAGLIGT LØFT AF FOLKESKOLEN

Det første dokument, der vil være analysegenstand i første analysedel, er den politiske aftaletekst til reformen *Et fagligt løft af folkeskolen*. Denne aftaletekst er valgt, da den som det første offentlige dokument "formelt" præsenterer og italesætter initiativet *åben skole*. Aftaleteksten er udgangspunktet for implementeringen af tiltaget åben skole, og vi kan med dette dokument undersøge, hvad åben skole konstrueres i kraft af. Derudover kan vi med dette dokument også undersøge nogle perspektiver, der behandler mere generelle uddannelsespolitiske diskurser, end hvad er muligt i et dokument udelukkende relateret til åben skole. Ved at behandle dette dokument åbner vi op for de magtstrukturer, som åben skole bliver ført af og med, og som åben skole også er et resultat af.

Aftaleteksten *Et fagligt løft af folkeskolen* blev udgivet d. 7. juni 2013, og er en skriftlig aftale mellem den daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) og Venstre og Dansk Folkeparti. Aftaleteksten er et skriftligt produkt til folkeskolereformen, der trådte i kraft august 2014.

Indføringen af reformen udmøntede sig i to trin, da De Konservative ikke var enige med de resterende partier i alle punkter. Det betød konkret, at det første trin, der trådte i kraft i august 2014, indeholdt stort set alle ændringer. Andet trin af reformen blev først indført efter det næste folketingsvalg. Kernen i og udgangspunktet for to-trins modellen var, om eleverne frivilligt eller obligatorisk modtager lektiehjælp. Efter det pågældende folketingsvalg skulle eleverne modtage lektiehjælpen, og den obligatoriske skoletid stiger med 2-3 timer i ugen for indskoling, mellemtrin og udskoling. Fra første trin er det dog obligatorisk for skolerne at tilbyde lektiehjælp. Den valgte aftaletekst tager højde for dette.

I forbindelse med indføringen af reformen udtalte daværende undervisningsminister Christine Antorini følgende:

"Vi har lagt vægt på, at det skal være en skole, der lokalt reelt giver et rum til, hvordan man udvikler skolen. Vi har sat en ramme for fremtidens skole, men præcis hvordan det organiseres bliver der større frihedsgrader til lokalt"

(Hellisen, 2013)

Aftaleteksten er valgt, fordi den afspejler/konstruerer den kontekstuelle ramme, hvorunder fremtidens skole skal udvikles. For gennemsigtighedens skyld pointerer vi allerede her, at vi i vores sætningsopbygninger i analyserne skriver dokumentet ind som et subjekt. Fx: *"Aftaleteksten artikulerer [...]"*. Dette gør vi for at skabe gennemsigtighed, og fordi det vil være misvisende at referere til Undervisningsministeriet. Grunden til dette er, at aftaleteksten er et udtryk i en konkret tid, udarbejdet af det pågældende Undervisningsministerium og under en bestemt politisk ledelse.

Med folkeskolereformen er der udformet tre nationale mål, som skal sætte retningen for udviklingen i folkeskolen. Det er derfor disse tre mål, som aftaleteksten er bygget op om:

1. Eleverne skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis

Tabel 2: Folkeskolereformens tre nationale mål

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 2)

For at opfylde disse mål er aftaleparterne blevet enige om tre indsatsområder, der menes at kunne understøtte hinanden gensidigt:

1. En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring.
2. Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere
3. Få mål, og regelforenklinger

Tabel 3: De tre indsatsområder for folkeskolereformen

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 2)

Med disse tre mål og tre indsatsområder præciseres aftaletekstens ønske. Men for gennemslagskraftens skyld opridser vi også, hvad der kan anses som hovedpunkterne i aftaleteksten:

- Timetallet hæves, så en skoleuge udgør 30 timer i børnehaveklassen til 3. klasse, 33 timer i 4.-6. klasse og 35 timer i 7.-9. klasse. Eleverne vil dog - hvis de fravælger lektiehjælp - kun skulle have en skoleuge på 28 timer i børnehaveklassen til 3. klasse, 30 timer i 4.-6. klasse og 33 timer i 7.-9. klasse. Det gælder kun i perioden frem til næste folketingsvalg.
- Ny tid til understøttende undervisning i den øvrige del af skoledagen.
- Mere idræt, motion og bevægelse svarende til 45 minutter i gennemsnit om dagen.
- Pædagoger og andre medarbejdere med relevante kompetencer vil kunne varetage den understøttende undervisning. I indskolingen vil pædagoger også kunne varetage afgrænsede undervisningsopgaver (permanentgørelse og afgrænsning af skolestartforsøgene).
- En række regelforenklinger, der skal øge kommunernes og skolernes frihed og fleksibilitet. For eksempel lempelse af holddannelsesreglerne, enklere timestyrmingsmodel, præcisering af de fælles mål i de enkelte fag.

- Samtlige lærere skal i 2020 have undervisningskompetence (svarende til linjefag) i de fag, de underviser i

(Undervisningsministeriet, 2013)

Dette indhold bliver konkret udfoldet og artikuleret på i alt 32 sider. Disse sider er inddelt i 5 kapitler, der lyder som følgende:

KAPITELOVERSIGT	
KAPITEL	TITEL PÅ KAPITEL
<i>Kapitel 1</i>	Indledning (2 sider)
<i>Kapitel 2</i>	En længere og mere varieret skoledag (17 sider)
<i>Kapitel 3</i>	Kompetenceudvikling af personale (3 sider)
<i>Kapitel 4</i>	Få klare mål og regelforenklinger (8 sider)
<i>Kapitel 5</i>	Aftaleparterne og den videre udvikling af rammerne for folkeskolen (2 sider)

Tabel 4: Kapiteloversigt over dokument 1 - Et fagligt løft af folkeskolen

Vi vil dykke ned i alle dele af aftaleteksten, og vi vil i analysen også præsentere udvalgte citater fra de forskellige afsnit, dog ikke i kronologisk rækkefølge. Der vil fremkomme en del nedslag fra kapitel 2, da dette både omfangsmæssigt repræsenterer halvdelen af aftaleteksten, men også fordi især dette kapitel omhandler, hvorfor og hvordan reformen ønskes udmøntet. For overskueligheden opridser vi overskrifterne i kapitel 2, der er inddelt i 13 temaer:

- En længere og mere varieret skoledag
- Flere timer i dansk og matematik
- Styrkelse af fremmedsprog
- Flere timer i natur/teknik

- Praktisk/musiske fag
- Åben skole
- Fokus på udvikling af undervisning
- Bedre udskoling og overgang til ungdomsuddannelserne
- Inklusion
- Styrket forældresamarbejde og elevinddragelse
- Bedre undervisningsmiljø
- Ro og klasseledelse
- Lærer - pædagoger og andre medarbejdere med relevante kompetencer

LÆRING I DEN ÅBNE SKOLE

Som det både fremgår af vores problemfelt samt de ovenstående 13 listede punkter er åben skole et af de elementer, der skal være med til at sætte rammen for folkeskolens udvikling og skabe fremtidens skole - elementet åben skole er med til at definere, hvad der ønskes af og i den danske folkeskole.

Åben skole bliver med skolereform fra 2013 (og med ændringerne af Åben skole i 2017) skrevet ind i folkeskoleloven §3, stk. 4 og stk. 5:

“Stk. 4. Skolerne indgår i samarbejder, herunder i form af partnerskaber, med virksomheder, institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner. Kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for skolernes samarbejder, og skolebestyrelsen fastsætter principper for samarbejdet.

Stk. 5. Som led i de i stk. 4 nævnte samarbejder eller samarbejder med uddannelsesinstitutioner, organisationer eller virksomheder m.v., der er etableret ved kontrakt, kan skolens leder beslutte, at personer, der ikke er ansat ved kommunens skolevæsen, i begrænset omfang kan varetage undervisningsopgaver i folkeskolens fag og obligatoriske emner og understøttende undervisning.”

(Undervisningsministeriet, Folkeskoleloven , 2017)

Ændringerne af Åben skole i 2017 udgjorde en lovmæssig ændring til, at samarbejder med virksomheder og institutioner for erhvervsrettede uddannelser blev skrevet ind i folkeskoleloven således, at skolerne også er forpligtet til at indgå samarbejde med disse aktører. Før ændringen i 2017 indebar forpligtelsen kun aktører fra kultur- og foreningslivet. Om lovændring forklares det således:

“Formålet er at gøre undervisningen mere praksisfaglig og samtidig give den enkelte elev et bedre indblik i samfundets forskellige job- og uddannelsesmuligheder”

(Undervisningsministeriet, 2017)

Citatet betyder blandt andet, at Undervisningsministeriet peger på, at samarbejdet skal bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner. Som følge af lovændringen vil skolens leder fremover kunne beslutte, at personer fra erhvervsskoler og virksomheder i begrænset omfang kan varetage undervisningsopgaver i folkeskolens fag, obligatoriske emner og understøttende undervisning. (Undervisningsministeriet, 2017)

Vi har valgt dokumentet *Læring i den åbne skole*, der er udarbejdet af Kommunernes Landsforening i 2015, og som de kategoriserer som et inspirationskatalog. For gennemsigtighedens skyld pointerer vi også her, at vi i vores sætningsopbygninger i analyserne skriver dokumentet ind som et subjekt. Fx: *”(Inspirations)kataloget artikulerer [...]”*. Dette gør vi for at skabe gennemsigtighed, og fordi det vil være misvisende at referere til Kommunernes Landsforening. Grunden til dette er, at inspirationskataloget ligesom aftaleteksten er et udtryk for den på det tidspunkt gældende politiske dagsorden.

Inspirationskataloget behandler blandt andet, hvordan samarbejdet med musikskoler og ungdomsskoler, foreningsområdet, kultur- og fritidsområdet samt uddannelsesinstitutioner og virksomheder skal, kan og bør foregå (KL, 2015, s. 4). At virksomheder og uddannelsesinstitutioner allerede er medtaget i et dokument fra 2015 kan skyldes, at der fra

reformens ikrafttrædelse i 2014 har været lagt op til dette samarbejde, selvom det først blev et lovmæssigt krav i 2017. Vi har valgt dette dokumentet, da det repræsenterer forståelser af, hvilket fænomen åben skole er, hvad tiltaget kan bidrage med samt normer og retningslinjer for, hvordan tiltaget kan og skal forvaltes. I en analyse af dette dokument kan vi derfor åbne for diskursive forståelser af undervisning, læringsperspektiver og muligheder samt de organisatoriske rammerne for tiltaget. Samlet giver det dokumentet derfor adgang til flere niveauer, diskursprocesser og nuancer af skole- og uddannelsespolitik.

Dokumentet *Læring i den åbne skole* er fremkommet på baggrund af KL's drøftelser med en række kommuner i foråret 2015 og på et review af de erfaringer, der indtil dette tidspunkt var opsamlet af KL og andre aktører.

Det betyder, at vi med dette dokument ikke kun ser KL som en afsender adskilt fra kommunerne og som en selvstændig aktør, da deres dokument er udarbejdet i et samarbejde med kommuner, og deres review også inddrager andre parter arbejde, pointer og erfaringer med åben skole. Det skal dog i denne sammenhæng tilføjes, at det må antages, at KL har gjort sig en selektion af de informationer, de har valgt at medtage. Der ligger derfor allerede et fravalg af viden og sandheder, og derfor er materialet også et produkt af de diskurser, som KL vælger/ønsker at fremhæve og italesætte.

Dokumentet er udformet af 8 kapitler:

KAPITELOVERSIGT	
KAPITEL	TITEL PÅ KAPITEL
<i>Kapitel 1</i>	Overblik og fakta
<i>Kapitel 2</i>	Lær i den åbne skole
<i>Kapitel 3</i>	Understøt den åbne skole
<i>Kapitel 4</i>	Kommunalpolitiske mål

<i>Kapitel 5</i>	Juraen i den åbne skole
<i>Kapitel 6</i>	Økonomien i den åbne skole
<i>Kapitel 7</i>	Praksiseksempler på den åbne skole
<i>Kapitel 8</i>	Hvis du vil vide mere

Tabel 5: Kapiteloversigt over dokument 2 - Læring i den åbne skole

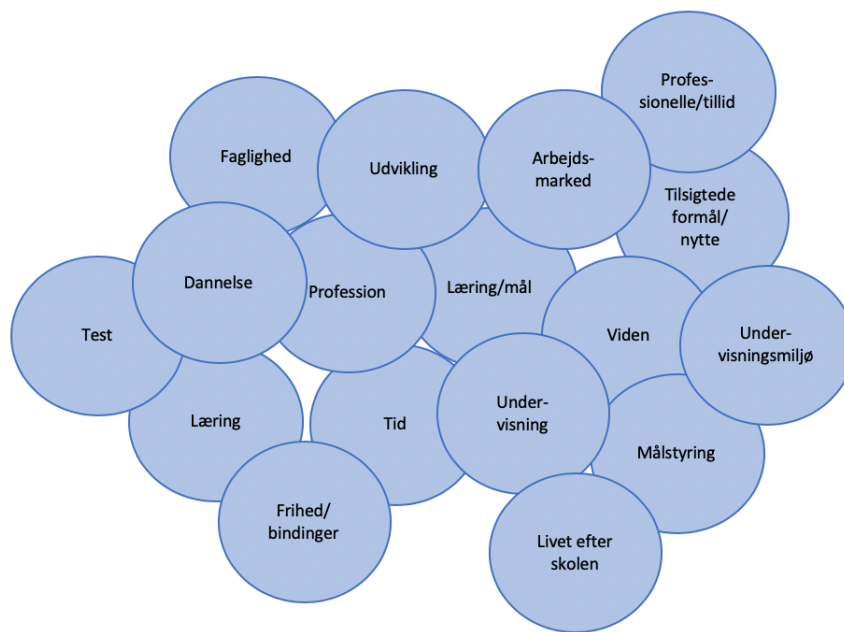
Vi vil i vores analyse behandle alle kapitler og niveauer af åben skole i dette dokument, hvorfor der i analysen vil være citater og tekstrepræsentationer fra flere af kapitlerne.

VORES LÆSEBRILLER

Efter udvælgelsen af de to dokumenter foretog vi gentagne analytiske læsninger af dokumenterne. Vi gik eksplorativt og åbent til læsningen, hvor vi iagttog mønstre, tendenser og særligt sprogbrug for herigennem at identificere en række temaer (Disse temaer foranledigede senere analytiske udarbejdelse af nodalpunkter). Begrundelse herfor er at finde nøglepunkter (subtile såvel som eksplicite) i de to tekster, som vi gennem diskursanalysen kan udfolde. Nøglepunkterne (som følger) kan beskues som særlige individuelle punkter, men vil nødvendigvis have overlap med hinanden, hvilket er gældende for stort set alle punkterne. Derfor er nøglepunktet *faglighed* nært beslægtet med nøglepunkterne *læring*, *målstyring*, *test*, *viden*. Ligeledes er formål nært beslægtet med *faglighed*, *frihed/bindinger*, *dannelse* og *arbejdsmarkedet*. Nøglepunktet *undervisning* hænger sammen med *faglighed*, *læring*, *undervisningsmiljø* og *profession*. Pointen hermed er, at diskursteorien er kompleks og umulig at fastholde i én given og afgrænset betydning. Netop derfor laver vi disse fikseringer af nøglepunkter for at skabe analysegenstande. De valgte nøglepunkter bidrager til struktureringen af analysen og dermed strategien. Det er nødvendigt at knytte en videnskabsteoretisk pointe til arbejdet med disse, da sådan en tekst-

kondensering eller fiksering forenkler den flerstemmighed, der gør sig gældende i dokumenternes og nøglepunkternes fulde udtryk, skriftligt såvel som mundtligt. Det er dog et nødvendigt onde i forsøget på at gøre åben skole til analysegenstand.

Nøglepunkterne ser ud som følger:



Figur 1: Empiriske temaer

Åbenlyst har der i denne proces været en selektion, hvor nogle nøglepunkter blevet valgt fra. Vores fravalg handler ikke kun om fravalg af konkrete ord/fænomener, men relaterer sig også til et fravalg af perspektiv forstået på den måde, at vi er indlejret i et kontekstuel, konstrueret perspektiv, der har lagt til grund for vores afgrænsning af problemfelt, problemstilling og dertil hørende forskningsmæssige spørgsmål. Derfor forholder analysen sig ikke til økonomiske perspektiver, der kunne spore os ind på cost-benefit-analyser eller økonomiske rationaler bag udformning af åben skole (og reformændringen). Vi undersøger heller ikke organisatoriske konstellationer relateret til ledelse, forvaltning eller beslutningsprocesser. Vi undersøger ikke praksis og hvorvidt reformen styrker eller svækker folkeskolen, ligesom vi heller ikke vurderer elevernes udbytte af åben skole eller lærernes arbejdsvilkår. Disse er blot nogle andre retninger, specialet også kunne have bevæget sig

i, og som derfor kan antages også kunne have været udvalgte nøglepunkter i læsningen af dokumenterne. I stedet for relaterer vores valg og "læsebriller" sig til en diskursanalyse af *didaktiske perspektiver* i åben skole og reformen. Det er ikke didaktiske perspektiver forstået som lærerens evne til at tilrettelægge, udføre og evaluere undervisning, men skal snarere forstås i et bredt perspektiv, hvor didaktik refererer til den del af pædagogikken, der beskæftiger sig med alt fra vejledning af undervisning, indhold, profession til mål og formål. Den didaktiske litteratur beskæftiger sig også bred og overordnet med spørgsmålet om, hvad skolens (for)mål skal være og forholder sig som et led heri til undervisningens *hvad, hvordan og hvorfor* (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 274). Didaktikken handler altså om at stille spørgsmål ved disse centrale forhold i skolen og de didaktiske tænkninger/retninger giver forskellige svar på spørgsmålene: Hvad er formålet med skolen, hvad skal der læres, hvordan og hvorfor skal det læres?

KAPITEL 4: HISTORISK KONTEKST

I dette afsnit præsenterer vi en historisk kontekst for skole- og uddannelsespolitik med nedslagspunkter fra 1937 og frem til i dag. Vores forståelse af dette kondenserede og fikserede historieafsnit - og til dels også vores state of the art - er først og fremmest funktionel. De funktioner, afsnittet og nedslagene tildeles er ikke en iboende egenskab i disse fokuspunkter, og afsnittet er derfor mere en analysestrategisk konstruktion, vi bruger til at skabe empirifølsomhed og referencepunkter til vores analysegenstand (empirien) og de analytiske fund. Funktionen med dette afsnit er dermed ikke at give adgang til "hvad der faktisk skete" eller hvilke "intentioner afsenderen faktisk havde", men snarere at præsentere diskursive betydninger i deres bredeste forstand og med deres øjeblikkelige knaphed. De læses ikke med henblik på andet end at fremstille de sproglige forskelle og modsætninger, de udstiller. Vi får i kraft heraf en mulighed for at anskue fænomener på skole- og uddannelsesområdets dannelse, opdukken og udvikling (Foucault, Nietzsche - generalogien, historien , 2001).

Et sådant brug rejser et konkret spørgsmål: Hvordan udvælges disse historiske nedslagspunkter som funktionelle for at præsentere diskursive betydninger i deres bredeste forstand? Først og fremmest vælger vi en række af nedslag, der knytter sig til folkeskolelove og dertilhørende formålsparagraffer. Disse er egnede i arbejdet med og anskuelsen af sproglige formuleringer af folkeskolens formål og er ligesom dokumenterne et udtryk for gennemarbejdede, overvejede og vedtagne politiske artikulationer. Som nævnt tidligere er artikulationer kontekstafhængige i både tid og sted, hvorved lovene og paragrafferne i dette historiske afsnit i en generel betydning kan pege på tendenser og retninger for den tid, de udtrykkes i.

For det andet vælger vi, at de historiske nedslag, der *ikke* knytter sig til konkrete love og paragraffer blandt andet er valgt ud fra temaerne præsenteret i de to dokumenter. Disse temaer er blandt andre didaktik og indhold af undervisning. Det historiske afsnit og nedslagene heri får den funktion at skabe historiske og tidsbetingede referencer for disse temaer ved at undersøge og udfolde dem historisk. Når temaer som *test* og *faglig* træde frem i vores dokumenter, kan vi undersøge disses udtryk og markeringer i tidligere skolepolitik.

For det tredje vælger vi ydermere nedslag i didaktiske traditioner med henblik på at give et indblik i, hvilke ord, betydningssystemer og diskurser disse er indlejret i og reproducerer. Derfor starter vi med at udfolde disse to retninger med udgangspunkt i centrale didaktikere fra hver tradition, og herefter slår vi ned i folkeskolehistorien og særligt udvalgte love. Her belyser vi ligeledes sproglige mønstre, men forholder os også til styringsmekanismer og forvaltning af folkeskoleområdet.

Nedenstående nedslag i henholdsvis de didaktiske traditioner og folkeskoleområdets historie er ikke en genealogisk diskursanalyse i Foucault 'sk forstand (Foucault, Nietzsche - genealogien, historien , 2001, s. 57) hvilket de i øvrigt er alt for usystematiske og kortfattede til. De deler dog den interesse med genealogien at følge dannelsen, opdukken og udviklingen af samfundsmæssige-politiske ideer/betydningssystemer her med særligt fokus på ideer og betydningssystemer i en skole- og uddannelseskontekst.

DIDAKTISKE TRADITIONER OG TÆNKNINGER

Den danske folkeskole er som vi udfolder i vores indledning, og som vil fremgå af senere afsnit i stadig forandring, hvor love og formålsparagraffer afløser hinanden med stadig kortere mellemrum. Disse forandringer på skole- og uddannelsesområdet skal ses i lyset af sproglige og styringsmæssige forandringer, men fordrer også en mere generel diskussion af didaktikkens karakter og indflydelse. Didaktikken og dens spørgsmål, der kan besvares på forskellige måder afhængig af perspektiver og traditioner, kan bidrage til at forstå betydningen af en folkeskole, dens indhold og dens syn på professioner, læring, miljøer m.m. (Wiberg M. , 2017, s. 15).

De to didaktiske forståelser, vi vil belyse, skal ses i lyset af den kontinental-inspirerede dannelses-tænkning og den angelsaksiske curriculumtænkning (Wiberg M. , 2017, s. 17). Begge tænkninger/traditioner har i diverse debatter og videnskabelige artikler en række navne, der hver især adskiller dem fra andre navne og med disse adskillelser giver dem særlige karakteristika og træk. Disse diskussioner udfolder vi ikke, men forholder os mere generelt til de to tænkninger. Vi drager den umiddelbare sondring, at de to tænkningers

benævnelse først og fremmest knytter sig til geografiske og sproglige forskelle. Den kontinental-inspirerede tænkning udspringer fra især en Tysk dannelsesstradition, hvor den angelsaksiske især knytter sig til Amerikansk/Engelsk-inspireret curriculumtradition (Wiberg M. , 2017, s. 18). Indholdet af og forståelsesrammen for de to tænkninger divergerer meget og de geografiske forskelle skaber dermed rammerne for to vidt forskellige måder at tænke og forstå den brede didaktik på.

CURRICULUMTÆNKNING

Curriculumtænkningen tager sit udgangspunkt i amerikansk uddannelsesforskning og har sin baggrund i den historiske urbanisering i De Forenede Stater (Wiberg M. , 2017, s. 15). Med denne opstod et stigende behov for masseuddannelse, der med centrale statslige strategier skulle sikre, at skolen blev et effektivt middel for staten (Wiberg M. , 2017, s. 15). I kraft af dette system blev lærerens rolle en "systemets agent".

Curriculumtraditionen bygger dermed kort sagt på en idé om et centralt statsligt curriculum som resultat af uddannelsespolitiske fortolkninger af samfundets behov. Et sådant curriculum fastsætter undervisningens indhold og form helt ud i klasseværelset (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 379). Særligt i curriculumtraditionen står følgende undervisningsmodel af Ralph Tyler centralt:

1. Hvilket formål (purpose) skal skolen stræbe efter at opnå?
2. Hvilke mulige erfaringer og oplevelser hos eleverne kan tænkes at føre til opnåelse af disse mål?
3. Hvordan kan disse erfaringer og oplevelser organiseres effektivt?
4. Hvordan kan man afgøre, om de opstillede formål er nået?

Tabel 6: Undervisningsmodel fra curriculumtraditionen

(Ralph Tyler citeret i Wiberg, 2017, s. 18)

Med Ralph Tylers model for didaktik og undervisning fremkommer et særligt fokus på forholdet mellem (for)mål og evaluering. Et sådan angelsaksisk skolesystem omfatter i kraft deraf et markant fokus på ledelse, kontrol af mål/resultater og nedadgående implementering og styring (Wiberg M. , 2017, s. 18).

DEN KONTINENTALE DIDAKTIKTÆNKNING

Den kontinentale tradition har et andet udgangspunkt, hvor især *dannelsesbegrebet* står centralt (Wiberg M. , 2017, s. 20). Dette fokus på dannelse har - ligesom det var tilfældet med et fokus på curriculum - en stor betydning for opfattelsen af lærere, elever, skolen og formål. Dannelsesstænkningen uddelegerer fortolkningen af en (ofte) fælles national ramme til den enkelte lærer, og på den måde adskiller den sig radikalt fra curriculumtraditionen. Læreren forventes i dannelsesstænkning at kunne - i kraft af sin professionelle dømmekraft - håndtere den didaktiske undervisningsopgave, hvor læreren modsat i curriculumtraditionen er en *agent* for systemet; tilmed en agent, der skal kontrolleres for, hvorvidt de statsligt opstillede mål er opnået.

Det historiske udgangspunkt for dannelsesstænkningen skyldes et opgør med den nytteorienterede skoletænkning, der prægede det kontinentale Europa i slutningen af 1800-tallet. I dannelsesstænkningen står dannelsesbegrebet selvsagt centralt, og det knytter sig blandt andet til en række grundlæggende værdier. Kort sagt beskriver Wilhelm Von Humboldts bestemmelsen af dannelsesforholdet som en formidling (dialektisk forhold) mellem et individ og noget, der er noget andet end individet selv. Ideen med dannelsesstænkningen bliver i kraft heraf, at individet (eleven) gennem opdragelse og undervisning opnår frihed og myndighed til selv at kunne tage ansvar og udøve dømmekraft (Wiberg M. , 2017, s. 20)

Ovenstående peger på nogle grundlæggende forskelle mellem de to didaktiske traditioner, der samtidigt udgør deres særtegn. Det være sig forholdet til læreren og dennes profession (dømmekraft og handlerum), fokus på styring, stat og kontrol, formål med skolen og synet på eleven/barnet. Foruden de åbenlyse og ovenforstående forskelle, trækker de

to didaktiske traditioner/tænkninger også på vidt forskellige sprog- og betydningssystemer; både på originalsproget såvel som det sprog, der anvendes i danske skole- og uddannelsesdiskurser. Disse sproglige kendetegn vil dokumentanalysen blandt andet udfolde ved at slå ned på ord udvalgt fra de to dokumenter som *udvikle, kompetence, dannelse, borger, kreativitet, innovation, drifte, mål, faglighed, formål og lignende*. Ord som ovenstående er centrale for hver deres didaktisk tradition, og dermed for hver deres diskurser. Ved blandt andet at undersøge disse ord får vi mulighed for at se, hvilke diskursive formationer åben skole præges af.

FOLKESKOLEOMRÅDET

Med følgende afsnit slår vi ned på centrale begivenheder i folkeskolens historie for at udfolde tendenser og bevægelser, der er særligt interessante for at forstå den folkeskole, som staten Danmark omfatter i dag, da folkeskolen - med inspiration fra Foucault - kan siges at være historisk og kulturelt betinget. I gennemgangen slår vi ned på forskellige syn på folkeskolen og dens indhold, der kommer til udtryk i datidens formålsparagraffer for folkeskolen såvel som fagbøger/litteratur om skoleudvikling. Ydermere forholder afsnittet sig til folkeskolen som institution og dennes formål i forlængelse af ovenstående didaktiske traditioner. Følgende citat udfolder en central pointe, der agerer baggrundstæppe for dette afsnit:

“Stod det til et flertal blandt politikerne i Folketinget, skulle skolen bidrage til social lighed, fremme den enkelte elevs personlige udvikling og sikre velfærd og økonomisk vækst i en tid med skærpet international konkurrence. Hvordan det skulle ske, er der derimod sjældent enighed om, hvilket har medført en række politiske kampe og lovgivningsaktivitet, hvor formålsparagraffer og reformer har afløst hinanden med stadig færre års mellemrum”

(Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 27)

Som ovenstående citat antyder, er det med skolens formål et spørgsmål om, *hvordan* man

skaber den bedste folkeskole. Det ses dog i stigende grad, at det også politisk bliver diskuteret, *hvad* der måtte være den bedste Folkeskole. Historisk set har folkeskolen stået som en konstituerende hjørnesteen i velfærdsstaten, hvorfor en overvejende del af de politiske spørgsmål i datidens skole- og uddannelsespolitik knytter sig til, hvordan man skaber den bedste folkeskole. I nutidens skolepolitik vinder spørgsmålet om, hvad der er den bedste skole også terræn i debatten. Hermed menes, at alternative skoleformer som fri-, efter- og privatskoler oplever stadig stigende elevoptag, hvor de kommunale distriktsskoler flere steder oplever elevnedgang (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 30). Som nævnt tidligere er det med inspiration fra Foucaults genealogi, at disse nedslag skal fungere som referencepunkter og kontekst for senere analytiske pointer.

FØR FOLKESKOLELOVEN AF 1975

Valgte begivenheder og nedslag fra før folkeskoleloven af 1975 er her samlet i ét afsnit, og grunden hertil forgrener sig ud fra to forhold: For det første er det af praktiske årsager, hvormed menes, at der ganske sikkert ville være fordele ved at udfolde 1815, 1937- og 1958-loven mere gennemgående, men at det ganske enkelt er nødvendigt at trække en grænse, og at alt ikke kan udfoldes ligeligt. For det andet skyldes sondringen, at de styremæssige forandringer, som afsnittet udfolder, i høj grad tog fart i de angelsaksiske lande i netop 70'erne, hvor Thatcher og Reagan ledte an til, hvad der senere blev karakteriseret af Christopher Hood som New Public Management (Moos, John Kreisler, Bønløkke Braad, Hjort, & Fibæk Laursen, 2006, s. 19).

Folkeskolelovene af henholdsvis 1937 og 1958 har samme formålsparagraf. 1937-loven byggede på, at skolen havde to opgaver; at være opdragende og karakterdannende. Førstnævnte byggede på en forståelse af, at kundskaber *meddeles* til eleverne, hvor sidstnævnte skete gennem en internalisering af roller, normer og værdier. Det lærings- og undervisningssyn, der kommer til udtryk ved denne lov, fremstår monologisk og simpel med et fravær af et læringssyn, hvor læring betragtes som en kompleks proces. Det ses, når der anvendes ord som *meddeles til*.

1958-loven, der også kaldes “den blå betænkning” (Jørgensen C. M., 2017) indførte for første gang en udelt 7-årig skole, og det blev først og fremmest skolens opgave at fremme alle muligheder for børnene, således de kunne vokse op som *lykkelige, harmoniske og gode mennesker* (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 41). Denne lov satte den enkelte elev mere i fokus, og dennes muligheder senere i livet skulle i ringere grad begrænses af baggrund, opvækst og socialt/kulturelt ophav. Eleverne blev ligeledes inddraget i undervisning, der skulle være *aktiverende og lystbetonet* (Jørgensen C. M., 2017). Den blå betænkning er med andre ord en væsentlig ændring i forståelsen såvel som organisering af en folkeskole og anses af mange som startskuddet til den moderne “velfærdsfolkeskole” (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 37). Ved 1958-loven skrives folkeskolen sprogligt ind i et særligt betydningssystem med ord som *lykkelige, harmoniske, gode* og *lystbetonet*, og den “moderne” pædagogik synes at tage form.

1975-LOVEN

Med folkeskoleloven af 1975 ændres folkeskolens formålsparagraf, og eleven blev sat yderligere i centrum. Undervisning forstås ikke længere som en “*læreraktivitet*”, men som elevens *selvstændige læring*. Et øget fokus på skolens *demokratiserende* rolle bestemte, at skolen skulle være samfundets skole, og at eleverne skulle (ud)dannes til *kritisk vurderende samfundsborgere* (Jørgensen C. M., 2017). I forlængelse heraf skulle skolen være et sted, hvor eleverne lærte om og indgik i *demokratiske processer*. Som middel til at arbejde med disse ideer, indtog begrebet *undervisningsdifferentiering* skoleområdet. Formålsparagraffen for folkeskolen ser i 1975 således ud:

§1: Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk.2: Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen

Stk. 3: Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati

(Folketingstidende 1974-75, 2012)

Med formålsparagraffen af 1975 begynder ord og betydningssystemer med inspiration fra den kontinentale dannelsesestænkning at træde frem ligesom elevens (alsidige) udvikling også nævnes. Det ses med ord som *fantasi* og *udtryksformer*, der er at finde ligesom elevens dannelse beskrives som *selvstændig vurdering* og *stillingtagen*. Ydermere skulle folkeskolen forberede til *medleven* (at leve med) og *medbestemmelse* i et demokratisk samfund, hvor skolens undervisning måtte bygge på *åndsfrihed* og *demokrati*. Undervisningsbegrebet var dermed i stadig forandring fra den mere statiske forståelse i 1937-loven, og elevens rolle i egen læring cementeredes yderligere med formuleringer som: “[...] *eleven kan øge sin lyst,[...] sin fantasi,[...] sin evne*” (Nielsen, 2002, s. 69), hvor eleven bliver en aktør, der har mulighed for at påvirke læringsprocessen.

1982: NEW PUBLIC MANAGEMENT OG SCHLÜTER-REGERINGEN

Følgende afsnit forholder sig til styringsmæssige forandringer i den offentlige sektor, herunder skole- og uddannelsesområdet. Grunden herfor er, at særlige ord og betydningssystemer anvendes i organiseringen af det offentlige såvel som styringen af folkeskolen.

I 1982 tiltrådte en borgerlig regering under statsminister Poul Schlüter. Regering gjorde op med mange års budgetunderskud i staten gennem *kvalitetssikring* af den offentlige sektor. Flere årtiers ekspansion af den offentlige sektor havde medført en - ifølge Schlüter-regeringen - ineffektiv og bureaukratisk sektor, der i kun ringe grad fokuserede på resultater og brugernes behov (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 38). Den offentlige

sektor skulle i lyset heraf *decentraliseres*, ligesom borgere skulle have mulighed for at vælge mellem private og offentlige tilbud. Tiltagene kom i tråd med den bølge af New Public Managements-strategier, der indtog en lang række offentlige systemer i de vesteuropæiske lande. Kommunernes Landsforening støttede tiltagene (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 39). Skoleområdet blev påvirket på en række områder, hvor blandt andet skolebestyrelsernes indtræden i stedet for skolenævn og det frie skolevalg kan nævnes blandt mange andre. Med Tamil-sagen¹, måtte Schlüter-regeringen gå af og i stedet tiltrådte en socialdemokratisk regering, der med den radikale venstres undervisningsminister Ole Vig Jensen fik etableret et flertal til en lov på folkeskoleområdet i 1993. Inden da havde Bertel Haarder i 1989 offentliggjort Danmarks placering i OECD-tabeller.

1989: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

I 1989 meddelte undervisningsminister, Bertel Haarder, at Danmark havde det dyreste uddannelsessystem sammenlignet med de øvrige OECD-lande. Om det var det bedste, var han til gengæld i tvivl om, hvorfor han igangsatte en række *kvalitetsudviklingsprojekter* (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 40). Det stod blandt andet klart efter den første internationale *læsetest* i 1994, hvor danske 3. klasser lå betydeligt lavere i læsehastighed og -sikkerhed end stort set resten af landene, der deltog i testen. En række nordiske og internationale *tests* fulgte de kommende år og alle med brogede resultater for de danske skoleelever. I en folketingsdebat i 1996 forsøgte Ole Vig Jensen at nedtone betydningen af disse *test* med reference til, at de ikke passede til den danske *skoletradition* (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 39). Hermed mente han, at de særlige værdier i dansk skoletradition som *åndsfrihed*, *demokrati* og *alsidige udvikling* stod i kontrast

¹ Tamil-sagen: Tamilsagen referer til en familiesammenføringssag om tamilske flygtninge fra 1993. Ulovlig sagsbehandling og hjemsending fik den siddende konservative regering med Poul Schlüter i spidsen til at træde af

til *dragelande* i Sydøstasien, hvor *flid, kontrol, udenadslære og test* var normaliseret (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 39)

Igen træder de to didaktiske traditioner frem (med angelsaksisk curriculumtradition på den ene side og dannelsesstænkning på den anden side), hvor spændingsforholdet mellem disse udgør et politisk fokus. I 1997 indførte Undervisningsministeriet *kvalitetssystematik* og løftede dermed sløret for den kommende *evalueringskultur* anført af tonefaldet i OECD-rapporterne (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 41). Følgende steg antallet af *eksamensfag*, karakterer blev givet tidligere og der fremkom *krav om nationale mål* for hvert klassetrin.

1993-LOVEN

I 1993 kommer en folkeskolelov med ændringer af formålsparagraffen med bred enighed fra det daværende Folketing, dog med undtagelse af Det Konservative Folkeparti (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 47). Skole- og uddannelsesområdet var som nævnt i ovenstående i en løbende forandring med særligt fokus på effektivisering og decentralisering gennem fokus på *kvalitet, resultater og frie forbrugsvalg*, og OECD markerede sig samtidigt som et nødvendigt fokus. Med OECD kom også PISA-testene, som skabte røre i det politiske, hvor danske elever i 15-års alderen ikke var udpræget dygtige til at løse matematik- og naturfagsopgaver - endsize var læseevnerne ikke i top. Formålsparagraffen af 1993 ser ud som følger:

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati

(L270, 2012)

Nu indføres og anvendes formuleringer som *enkelte elevs alsidige personlige udvikling*, der synes at cementere det forhold, at den enkelte elev skal i centrum. Individualiserings-tendenser træder frem, og samtidigt er mere generelle samfundsforhold markeret med ord som *ligeværd* og betoningen af *klimaet og bæredygtighed* med formuleringen *samspil med naturen*.

2007: STRUKTURREFORMEN

Strukturreformen med virkning fra d. 1.1 2007 var en større reform af det offentlige system i Danmark. Den er interessant af flere grunde. Først og fremmest var det et meget klart udtryk for decentraliseringsstrategien og i rød tråd med New Public Management generelt. I den politiske beslutningsproces blev der lagt vægt på *effektivisering* af det offentlige, *friere* forbrugsvalg og *bedre kvalitet* af offentlige ydelser samt *stærkere* og *forsimplede økonomier* (Jørgensen C. M., 2017). Ydermere fik reformen betydning for en række forhold på det skole- og uddannelsespolitiske område. Blandt andet øges konkurrencen mellem offentlige og private udbydere generelt, og på skoleområdet blev det frie skolevalg et udtryk herfor, om end det trådte i kraft året inden i 2005. Det frie skolevalg og den øgede konkurrence kom i forlængelse (eller som produkt) af de bevægelser, der trådte frem allerede i 80'erne, hvor skolerne blev opfordret til at profilere sig og være konkurrencedygtige. Strukturreformen medførte også omfattende skolelukninger, hvor skolerne for effektivitetens skyld skulle være større.

2006: FORMÅLSPARAGRAFFEN

Den seneste formålsparagraf for folkeskolen tog sin form i år 2006; samme år, som de politiske beslutningsprocesser om strukturreformen tog fart. Mange års fokus på komparative OECD-tests og faglighedsfikseringer satte sit præg på formålsparagraffen, og lyder dermed således:

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

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(Undervisningsministeriet, Folkeskolens formål , 2018)

Hvor 1993-formuleringerne sigtede mod *kundskaber og færdigheder*, der skulle medvirke til elevens *alsidige, personlige udvikling*, har 2006-formuleringerne ændret udtryk radikalt. Kundskaber og færdigheder knytter sig nu målrettet til elevens *videre uddannelse* og *lysten til at lære mere*. Den traditionelle dobbelthed i folkeskolens formål med både en dannende og uddannende bidrag synes svækket. Vægten ligger øjensynligt på uddannelse og herunder faglighed som modsvar til globaliseringens krav om øget konkurrence (Coninck-Smith, Vyff, & Rasmussen, 2015, s. 37).

Ovenstående nedslag udfolder ligeledes de skole- og uddannelsespolitiske kontekster, formålsparagrafferne er indlejret i og et udtryk for, samt hvilke større forandringsprocesser, der præger de formelle rammer for det skole- og uddannelsesmæssige. Her tænkes

især på de styringsprincipper kendt under titlen New Public Management-titlen, der formelt som sprogligt har haft betydningen for folkeskolen og dens indhold.

Ovenstående nedslag i henholdsvis organiseringen af den offentlige sektor og formålsparagraffer for folkeskolen viser flere forhold. For formålsparagrafferne gælder det, at de fra at være opdragende og kundskabsgivende er blevet mere *uddannende* og *kundskastilegnene*. Ydermere er centrale verdensforhold skrevet ind som *globalisering* og *ligeværd*. Ord som *fantasi*, *muligheder*, *folkestyre* og *frihed* dominerer og kæmper om at betydningsgive en retning, hvor tidligere formålsparagraffer har et strammere sprog i form af at være *opdragende* og *karakterdannende*. Formålsparagrafferne udtrykker derfor et perspektiv på og bevæger sig i et spændingsfelt mellem *at blive til nogen* (opdraget, karakterdannet) og *blive til noget* (uddannelse, erhverv).

KAPITEL 5: DISKURSANALYSER

I dette kapitel udfolder vi dokumentanalysen af henholdsvis aftaleteksten *Et fagligt løft af folkeskolen* og inspirationskataloget fra Kommunernes Landsforening *Læring i åben skole*. Først analyserer vi aftaleteksten for at skabe en forståelsesramme for, hvad inspirationskataloget er skrevet i kraft af og indlejret i. Ydermere kan vi gennem en diskursanalyse af aftaleteksten pege generelle tendenser, diskurser og sandheder, der specifikt kommer til udtryk i åben skole gennem KL-kataloget; Analysen er derfor todelt.

De to analyser udgør en samlet undersøgelse og udfoldelse af sproglige tendenser og mønstre, der kommer til udtryk i henholdsvis folkeskolereformen af 2013 og Kommunernes Landsforenings inspirationskatalog gennem en Laclau og Mouffe-inspireret diskursanalyse med fokus på diskursive kampe, nuancer og hegemoni. De sproglige mønstre og tendenser, som analyserne udfolder, er med til at definere sandheder i det (sociale) domæne uddannelsesområde. I trit med det videnskabsteoretiske udgangspunkt defineres bestemte sandheder ved brug af bestemte diskurser. Disse sandheder udelukker samtidigt andre forståelser af samme fænomen/område for at være gyldige/legitime. Når teksterne artikulerer en diskurs, reproducerer de selvsamme diskurs. I lyset heraf er aftaleteksten og kataloget skrevet i kraft og forlængelse af nogle bestemte diskurser.

ANALYSESTRATEGI

I analysen vil vi pege på sproglige tendenser/diskurser, der siger noget om nedenstående forhold/nodalpunkter. Vi vil præsentere en to-delt tekstnær diskursanalyse, der gennem begrebsapparatet inspireret af Laclau og Mouffe præsenteret i kapitel 2: Teoretisk ramme, side 22, analyserer de diskurser, der kæmper om at definere sandheder i de to udvalgte dokumenter. Vi vil ligeledes løbende trække disse tekstnære analyser op i et bredere perspektiv til de didaktiske- og samfundsmæssige forståelser, der også diskursivt kommer til udtryk i dokumenterne. De to analyser er struktureret ud fra nodalpunkter, der træder særligt frem i dokumenterne og som samtidig er kendetegnet ved både historisk og nu at være

genstand for antagonistiske forhold mellem diskurser, da de relaterer sig til centrale emner/temaer på skole-og uddannelsespolitiske område. De udvalgte nodalpunkter og struktur for analyserne følger som det første i hver analysedel.

ANALYSEDEL 1: ET FAGLIGT LØFT AF FOLKESKOLEN

ANALYSESTRATEGI 1	
STRUKTUR	ANALYTISKE POINTER/DISKURSER
Valg af tegn/ord:	Overblik og sproglig rammesætning
Dokumentets indledning	Diskurs: Faglighed Diskurs: OECD Diskurs: Målbarhed
Nodalpunkt undervisning	Diskurs: Faglighed Diskurs: Tydelig mål som didaktik Diskurs: Central styring - Fælles (nationale)Mål)
Nodalpunkt kvalitet	Diskurs: Målbarhed og test Diskurs: Flere timer, bedre fagligt niveau Diskurs: Styring - Kvalitetsrapport/styringsværktøjer til normer om faglighed, test og styring/fokus på mål
Nodalpunkt profession	Diskurs: Læreren er grundsten Diskurs: Læreren skal videregive (nationalt styret) indhold. Diskurs: Læreren skal blive bedre til klasseledelse, fordi ro og orden giver læring
Nodalpunkt formål	Diskurs: Formålet er mere uddannelse Diskurs: Ikke-OECD-fag er middel til mere (af en bestemt forståelse af) faglighed Diskurs: Eleverne/skolen er til for arbejdsmarkedets/konkurrencens skyld

Tabel 7: Analysestrategi af aftaleteksten Et fagligt løft af folkeskolen

VALG AF TEGN

Som et referencepunkt for den poststrukturalistiske dokumentanalyse har vi lavet en ordsøgning i dokumentet for at vise, hvilke ord der kvantitativ har størst omfang i aftaleteksten. Der gives hermed et indblik i ordvalg og disse kvantitative dominanser i aftaleteksten, samtidig med at det fungerer som en "indflyvning", der viser, hvilke ord og betydningssystemer, der anvendes i aftaleteksten. Ordene bliver ikke genstand for diskursanalyse, men fungerer udelukkende som rammesætning for, hvilke betydningssystemer og ord, der bruges. Dette bidrager til den senere tekstnære dokumentanalyse. Ved udarbejdelsen af henholdsvis *State of the art* og *Historisk kontekst* har særlige skole- og uddannelsespolitiske forhold og tendenser trådt frem, der giver anledning til at søge på bestemte tegn og ord. I begge af disse afsnit har vi haft mulighed for i et bredt perspektiv at se på de ordvalg og tendenser, der gør sig gældende i henholdsvis forskningen på skoleområdet, tidligere formålsparagraffer for folkeskolen og diskurser om didaktik, hvorfor vi vil undersøge, hvorledes disse forhold træder frem i vores nærværende dokument gennem enkeltstående tegn/ord. Vi får dermed mulighed for at holde særlige "uddannelsesrelevante" ord fra tidligere formålsparagraffer og aktuel forskning op mod selvsamme ord i aftaleteksten. I aftaleteksten har vi derfor foretaget en elektronisk ordsøgning i dokumentet på følgende listede ord. Ordene danner tilsammen særlige betydningssystemer og er indlejret i bestemte diskurser. Disse diskurser og ordvalg udfolder analysen derfor også. Den elektroniske søgning ser ud som følger, og er listet efter antal gange ordene fremkommer:

HYPPIGHED AF TEGN/ORD	
<i>Konjunktionen "som" står til sammenligning nævnt 129 gange, og ordet "og" står nævnt 25 gange</i>	
MÅL	134
FAGLIG	87
LÆRING	43
INDSATSER	30
KVALITET	30
UDVIKLING	26
LÆRINGSKONSULENTER	18
KORPS	12
INITIATIVER	2
DANNELSE	2
KREATIVITET	2
DEMOKRATISK(E)	1
MENING	1
GLÆDE	0
LYKKELIG	0
OPDRAGE	0

Tabel 8: Antal gange udvalgte ord fremgår i aftaleteksten

Derudover anvendes nyere ord, der er særligt lånt fra andre diskurser end de diskurser, der normalt kæmper om at definere indholdet og sandheder på det uddannelsesmæssige domæne. På side 21 anvendes fx ordet *Tosprogs-Taskforcen* (Undervisningsministeriet, 2013, s. 21), der er et engelsklånt ord, der giver associationer til sprogbrug og diskurser, der blandt andet optræder indenfor politi og ordensmagten.

De ovenstående listede ord og deres gangbarhed er interessant sammenlignet med nedslagspunkterne i kapitel 4: Historisk kontekst, side 63, hvor de “dannelsesteoretiske” uddannelsesord før har haft større betydning. Blandt andet ses det i dannelsesstraditionen, at dannelsesbegrebet er det centrale, hvor ord som *kreativitet*, *demokratiske* og *opdrage* ses i relation hertil, som i denne ordsøgning ikke fremgår af folkeskolereformen. Den hyppige brug af bestemte ord(valg) er med til at normalisere tekstens indhold og budskab, og fastsætte en sproglig rød tråd. Denne brug af bestemte typer ord udelukker andre ord og begreber fra at have betydning inden for det sociale domæne og diskurserne heri. Hvad bliver der med andre ord *ikke* (det diskursive felt) sagt i aftaleteksten, og hvilke forandringsprocesser for folkeskolen konstrueres derfor med folkeskolereformen?

DOKUMENTET INDLEDNING

Vi vælger at udfolde indledningen som et særskilt afsnit, da en indledning ofte er kendetegnet ved at fremstille en kort introduktion til det efterfølgende. Det er derfor indledningen, der ofte præsenterer de bredere perspektiver og at tonen slås an. Vi har valgt denne struktur, da vi hermed kan pege på nogle analytiske pointer/fund, vi ikke på samme måde kan fremanalysere ved udelukkende at forholde os til diskursernes kampe om at definere og fastlåse betydningssystemer i/om nodalpunkterne. Det er derfor vores interesse at undersøge, hvad indledningen konstruerer og hvilke rum, det efterlader for diskurser.

Diskursen om folkeskole og det sproglige fokus herom slås allerede an i aftaletekstens overskrift, som lyder således:

“Aftale mellem regeringen om et fagligt løft af folkeskolen”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 1)

I overskriften fastlåser artikulationen allerede et indholdsfokus med ækvivalenskæden *fagligt løft*, der udkrystalliserer sig om nodalpunktet *folkeskolen*. Det markerer tydeligt, hvad der står centralt i aftaleteksten; faglighed og løft. Fagligheden og udvikling (*løft*) nævnes ikke kun i overskriften, men går igen flere steder i indledningen.

Dette gør sig også gældende, når der på de første linjer markeres, hvad folkeskolens opgave er. Mere uddannelse og færdigheder knytter an til nodalpunktet folkeskolen og indholdsudfylder, hvad folkeskolen *skal*. Der står således:

“Folkeskolen skal [sammen med forældrene] fremme elevernes alsidige udvikling og dannelse og give dem kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 1)

Ovenstående artikulation indeholder flere tegn med konnotationer, der leder tankerne mod folkeskolens formålsparagraf. Artikulationen er ikke direkte fra folkeskoleloven, hvori folkeskolens formålsparagraf står, men trækker på lignende ordvalg og sætningsopbygning (Jf. kapitel 4: Historisk afsnit, s. 63). Især formuleringerne og tegn som *Folkeskolen skal*, *alsidige udvikling* og *kundskaber og færdigheder* er nøjagtige formuleringer fra folkeskolens formålsparagraf. Hvor formålsparagraffen omfatter hele folkets skole og dens formål med inddragelse af ord som *fantasi*, *oplevelse* og *fordybelse*, forholder ovenstående artikulation sig kun til et smalt uddrag af den egentlige formålsparagraf. Ydermere transformerer ovenstående artikulation nogle dele af formålsparagraffens indhold som for eksempel *elevers alsidige udvikling* til at være et instrument for faglighed eller videre uddannelse. Dette ses, når artikulationen konstruerer, at folkeskolen sammen med forældrene skal bidrage til elevernes udvikling med det formål, at de herigennem skal få *lyst til at lære mere* og opnå *videre uddannelse*. Hvis vi udfolder artikulationen yderligere, er tegnene *fremme*, *udvikling* og *dannelse* udkrystalliseret som en ækvivalenskæde og fastlåser disse som “værktøjer” til at opnå folkeskolens formål, der handler om *faglighed* og *videre uddannelse*. Denne fastlåsning af betydning danner en sandhed, der også kaldes en lukning i begrebsapparatet. En sådan lukning afgrænser andre betydninger og sandheder for at have gældende værdi, og det konstruerer *det diskursive felt*, der blandt andet er kendetegnet ved det, der *ikke* fremgår som folkeskolens formål; livsmod, duelighed, kreativitet, livet i skolen (Jf. kapitel 4: Historisk afsnit, s. 63). Begrebet det diskursive felt kan

med fordel inddrages her, da formuleringen *lyst til at lære mere* ikke udfolder alternative formål for folkeskolen udover *faglighed* til mere uddannelse.

Af ovenstående analyse fremgår det, at de brede perspektiver i folkeskolens formål i kraft af denne reform bliver mindsket til et værktøj/middel/instrument til at opnå mere *faglighed* og *videre uddannelse* for eleverne. Dette overvældende fokus på faglighed i indledningen giver en bestemt magt til at definere nodalpunktet *folkeskolen*. Dette bliver yderligere understreget, når artikulationerne læses i den rammesætning af bredere perspektiver, som en indledning fører.

De ovenstående sproglige tendenser og det diskursive felts opståen (i kraft af lukningen) bliver yderligere artikuleret i indledningen, når der på linje 8 bliver formuleret følgende:

“Eleverne er godt rustet til deres fremtidige liv som samfundsborgere i Danmark”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 8)

I denne artikulation optræder tegnet *er* som et moment, der betydningsfastlåser artikulationens påstand og derved (re)producerer en sandhed; folkeskolens dannelsesopgave kræver ikke yderligere løft, da eleverne allerede *er godt rustet*. Aftaleteksten skaber med denne lukning endnu engang et større rum for fokus på og udvikling af faglighed.

I indledningen bliver en *myte(r)* skabt, som er en afgrænset helhed/forståelse, med ækvalenskæden *eleverne er godt rustet*, der krystalliserer sig til en diskurs/sandhed om, at elevernes evne som borgere ikke behøver udvikling/forbedring. Det bliver med andre ord en sandhed og en selvfølgelighed, at eleverne *er godt rustet*. Denne sandhedsværdi og legitimitet styrkes, når hyppigheden af ordet *faglighed* er høj og samtidigt problematiserer den nuværende niveau af faglighed. Sandheden om og lukningen af, at fagligheden skal styrkes, konstruerer sig, og opnår mere magt ved at adskille sig fra den sandhed, at eleverne *er godt rustet*. Hermed konstruerer artikulationen en forståelse af, at aftaleteksten og reformen ikke i samme grad skal forholde sig til dannelse, medborgerskab og demokrati.

Den selvsamme opfattelse bliver understreget endnu engang i indledningen, når der på linje 21 står, at de danske elever *allerede har* gode samarbejdsevner, og at debatkulturen og det sociale klima på både skoler og i klasselokaler generelt *er* godt.

De første to tekstafsnit i indledningen af aftaleteksten har til formål at argumentere for ovenstående sandheder/diskurser angående folkeskolens nuværende evne og behov for at arbejde med elevernes dannelse og udvikling af/til demokratiske borgere. Dernæst indledes tredje tekstafsnit i indledningen også med tegnet *men*, der præciserer og fastsætter, at folkeskolen står overfor *store* udfordringer. Når tegnet *men* bliver brugt i denne sammenhæng og som en startmarkør, bruges et stilistisk greb, der giver følgende afsnit en bestemt opmærksomhed og magt. På den måde tager tegnet *men* karakter af et moment og fastlåser betydningen af de andre tegn i artikulationen, der konstruerer en forståelse af, at der er *store* udfordringer med det faglige niveau.

Disse analytiske fund er interessante sammenholdt med ordsøgningsafsnittet, der blandt andet også viser, at tegnet *faglig* i den samlede aftaletekst nævnes 87 gange. Til sammenligning viser en søgning på tegnene/ordene dannelse, demokrati og borgere, at disse fremtræder henholdsvis to, én og to gange.

Følgeligt i aftaletekstens indledning står nedenstående, der præciserer, at det faglige løft særligt gælder dansk- og matematikkundskaberne, der ikke er tilstrækkeligt høje:

“Det faglige niveau - særligt i dansk og matematik - er ikke tilstrækkeligt højt.”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 14)

Denne italesættelse skal ses i relation til den efterfølgende artikulation, der lyder således:

“Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader skolen”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 14)

Særligt interessant ved ovenstående italesættelser er tegnene *ikke tilstrækkeligt høj* i det forrige citat og tegnet *gennemsnitligt* i dette citat. Med disse citater og især tegnene *ikke tilstrækkeligt højt* frembringes en åbenlys problematisering af et forhold, der på mange måder kan fremstå uproblematisk. Hvorfor er et gennemsnitligt niveau *ikke tilstrækkeligt højt*? I kraft af artikulationen fremgår det, at reformen er ambitiøs, da gennemsnitligt niveau ikke er tilstrækkeligt. Dette ønske om ambitioner for folkeskolen kan være et udtryk for at kunne være med i den stigende internationale konkurrence med henvisning til OECD (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1, l:10-11). Den transnationale organisation OECD spiller dermed en afgørende rolle for, hvorfor reformen af folkeskolen er igangsat. OECD er en komponent, der er med til at sætte standarden for, hvad der er legitimt i henhold til en vurdering af fagligheden i folkeskolen.

Ud fra ovenstående analytiske fund kan vi opsummere to centrale forhold, der optræder som en sandhed og føres med magt, der har afgørende betydning for reformens formål og politiske sigte. Det være sig for det første det omfattende fokus på faglig udvikling som eneste udviklingspunkt for reformen, da dannelsesopgaven i folkeskolen allerede er fuldkommen. For det andet bliver den internationale konkurrence og OECD en katalysator for, hvorfor folkeskolen skal reformeres samt med hvilke europæisk bestemte tests/institutioner, der defineres normer og niveauer for fagligheden i folkeskolen.

FØRSTE NODALPUNKT: UNDERVISNING

Det første nodalpunkt, vi analyserer diskurser og ækvivalenskæder omkring, er *undervisning*. Undervisning bliver et nodalpunkt i aftaleteksten og vores analyse, da en række sproglige formuleringer og særlige ord knytter sig til undervisning. På den måde forsøger aftaleteksten at betydningsfastlåse nodalpunktet *undervisning* (der er en flydende betegnelse) med forskellige diskurser, hvormed én sandhed om undervisning bliver magtfuld i det sociale domæne. Generelt kan det siges, at der om dette nodalpunkt udkrystalliseres et ønske om *udvikling, forbedring, faglighed, mål og kvalitet*.

Det første forhold, der er af afgørende betydning for nodalpunktet *undervisning*, er selve præmissen for undervisning. Det er en præmis, der ikke præsenteres direkte i aftaleteksten, men kommer til syne i en analyse af, hvorledes *undervisning* bliver formuleret og konstrueret. Undervisning knytter sig til den "bagvedliggende" præmis, at undervisningens indhold og kvalitet bliver konstrueret i kraft af faglighed. Det kommer fx til udtryk på side 9 i overskriften 2.6, hvor der står: "*Fokus på udvikling af undervisningen*". Overskriften fastlåser ikke nogen bestemt betydning til nodalpunktet undervisning, men giver derimod anledning til at forstå undervisning som et udefineret fænomen. Dette grænseløse land bliver dog hurtigt defineret af følgende artikulation, hvor faglighed bliver et moment, der fastlåser betydningssystemet til nodalpunktet undervisning:

"2.6 Fokus på udvikling af undervisningen

Fagligheden for alle børn skal forbedres. I tilknytning til flere timer iværksættes en fokuseret indsats for at forbedre kvaliteten af timerne og sikre målbare forbedringer"

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 9)

Ovenstående artikulation cementerer den bagvedliggende præmis, med hvilken overskriften er skrevet. Den udefinerede *udvikling af undervisningen* synes udelukkende at handle om faglig forbedring. Dette gør sig ikke kun gældende for udvalgte citat, men det samlede punkt *Udvikling af undervisning*, der strækker sig fra side 9 -12. Hele afsnittet bærer præg af en sproglig fokusering på *faglighed*.

Dermed skaber artikulationerne en særlig betydning af nodalpunktet *undervisning*. Med disse fagligt orienterede artikulationer afholder aftaleteksten sig fra at anskue undervisning som et fænomen, der også kan/bør omfatte kropslig læring/tilegnelse, sanselig læring, æstetisk læring og dannelse. Det interessante er derfor både den betydelige fokusering på faglighed, men også de(n) diskurs(er), som det anvendte sprogbrug udelukker ved ikke at benævne alternativer.

Et andet interessant sprogbrug i ovenstående citat er ækvivalenskæden *kvaliteten af timerne og sikre målbare forbedringer*, der udkrystalliseres om nodalpunktet undervisning,

men også knytter sig til momentet faglighed. Når fagligheden skal forbedres, kræver det ifølge denne italesættelse flere timer i folkeskolen. Forøgelsen af timer afføder en iværksættelse af en *fokuseret indsat* for at *forbedre* kvaliteten af det øgede timetal. Her er der flere interessante forhold, der kommer til syne.

For det første laver ækvivalenskæden en sproglig sammenhæng mellem at øge fagligheden og øge timetallet. Der opstår hermed en forståelse af, at flere timer automatisk giver mere faglighed, og der udelukkes samtidigt den forståelse, at indholdet af timerne kan højne faglighed. Denne pointe kommer til at gå igen flere steder i aftaleteksten. Denne forståelse er interessant at undersøge, da den åbner op for den didaktisk diskussion mellem angelsaksisk curriculumtænkning og den kontinental-inspireret dannelses-tænkning. Temaer i denne diskussion træder frem flere steder i analysen, hvorfor vi også løbende vil udfolde dette mere nøjagtigt.

For det andet præsenterer ækvivalenskæden en forståelse af, at en god kvalitet i undervisningen kræver en fokuseret indsat - og ydermere en fokuseret indsats, der skal *iværksættes*. Med tegnet *iværksætte* konstrueres en forståelse af, at den nuværende praksis for undervisningen ikke (allerede) er kendetegnet ved en fokuseret indsat for at forbedre kvaliteten. Med artikulationen og ækvivalenskæden tegnes derfor et billede af den eksisterende undervisning og dennes mangler.

For det tredje bliver ækvivalenskæden *sikre målbare forbedringer* inddraget, der bidrager til at give *faglighed*, *øget timetal*, *indsats* og *forbedringer* en lukkethed, der alle knytter sig til tegnet *målbare*. Dette konstruerer en forståelse af, at forbedringer af ikke-målbar karakter dermed *ikke længere* anses eller vurderes lige så relevante. Med formuleringen "ikke længere" henviser vi igen til den førnævnte didaktisk diskussion, hvori den kontinental-inspirerede dannelsesdiskurs netop finder værdi i kraft af ikke-målbare størrelser.

Med momentet *faglighed* bliver nodalpunktet undervisning reduceret til noget, der kan og skal måles. Forbedringerne og den øgede undervisningsmængde får sin aktualitet og gangbarhed, *fordi* eller *såfremt* dette kan måles og hermed konstruerer momentet og artikulationen en forståelse af, hvordan *kvalitet af undervisning sikres*.

I forlængelse af kvalitetsforståelsen er det værd at nævne ord som *iværksætte*, sikre *målbare* forbedringer og *kvalitet*, der henleder tankerne mod særlige styringsrationaler kendt under titler som New Public Management og Human Ressource-sprog. Hermed kan vi pege på, hvilke diskurser dette sprogbrug/valg er indlejret i, og hvilke diskurser det reproducerer. Ligeledes er ordene kendt fra den angelsaksiske curriculumtradition, i hvilken kvalitet og målbare er udtalte værdier (Jf. kapitel 4: Historisk kontekst s. 63). Både New Public Management- og curriculum-sprog skaber en særlig betydning for nodalpunktet undervisning.

Samme kobling mellem faglighed, mål og undervisning kommer gentagne gange til udtryk i afsnittet, der udfolder, hvorledes reformen skal bidrage til en udvikling af undervisningen. Lidt længere nede på side 9 står derfor:

“Tydelige mål for elevernes læring skal bidrage til at øge det faglige niveau for både fagligt stærke og svage elever”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 9)

For det første er det med dette citat interessant at fremhæve artikulationen *tydelige mål*, der igen optræder med øget faglighed. *Mål* bliver sprogligt ført som et centralt moment, fordi det får en rolle til at øge både stærke og svage elever. Man kan sige, at mål får tildelt en særlig funktion i undervisningen, der bliver ført med en sproglig magt. Magten bliver konstrueret om det åbenlyse positive forhold, at både fagligt stærke og svage elever skal gavne af eksistensen/udvidelsen af mål i undervisningen.

For det andet åbner dette citat for en kobling mellem elevens læring og målstyret undervisning. Der er hermed flere forhold i en interdependent relation; sammenhængen mellem *målstyring* og *faglighed*, der yderligere knytter sig til elevens *læring*.

Med ovenstående artikulationer og analyser bliver der i aftaleteksten konstrueret en betydningen af nodalpunktet *undervisning*, der er formet af en undervisningsforståelse, i hvilken faglighed og mål er de konstituerende didaktiske elementer for undervisningen i folkeskolen. Dette syn på undervisning definerer et bestemt indhold til folkeskolen og dens

virke, når der med følgende citat cementeres, hvordan en skoledag skal være for eleverne:

“Hele skoledagen er undervisning. Undervisningen skal sikre, at eleverne når de høje faglige ambitioner i Fælles Mål”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 6)

Med dette citat bliver det udfoldet, at alt hvad der foregår i løbet af skoledagen, skal være undervisning; Leg i frikvarteret, motion, pauser, frokost, klassens time, festlige højtider, sociale relationer og venskaber, der også førhen har haft status og magt til at indholdsudfylde og definere forståelsen af *skoledagen*, nævnes *ikke*. I stedet bliver det *undervisning*, der knytter sig til *hele skoledagen*, hvor tegnet *hele* lukker for muligheden for andet indhold. *Hele skoledagen* og dermed skolens indhold/virke har det formål, at eleverne skal opnå en øget faglighed. Dette være sig en faglighed, der viser sig gennem Fælles Mål og fagenes mål(styring).

ANDET NODALPUNKT: KVALITET (I OG AF SKOLEN)

I følgende analysedel vil vi udfolde diskurser og diskursive processer til nodalpunktet *kvalitet*. Kvalitet er et nodalpunkt i aftaleteksten såvel som mere generelle skole- og uddannelsespolitiske debatter, da der ikke kan sige at være én klar sandhed om, hvad *kvalitet* i en skolekontekst er. Det være sig både kvalitet i undervisningen såvel som folkeskolen som helhed. Aftaleteksten forsøger med forskellige rationaler og sproglige argumentationer at betydningsfastlåse bestemte sandheder til nodalpunktet *kvalitet*, hvilket vi udfolder i nedenstående. Dette analysepunkt vil derfor slå ned på disse sproglige tendenser i teksten, der definerer *kvalitet*. Disse tendenser er blandt andet *kvalitets-begrebet*, *mål(-styring)* og *test(kultur)*.

Hvad er kvalitet ifølge aftaleteksten? Kvalitets-begrebet står generelt i centrum i aftaleteksten og der tegner sig et billede af, at kvaliteten i undervisningen (og folkeskolen generelt)

skal højnes gennem mål og evaluering af forskellig karakter. Det kommer blandt andet til udtryk i følgende artikulation:

“Fagligheden skal forbedres. I tilknytning til flere timer iværksættes en fokuseret indsats for at forbedre kvaliteten af timerne og sikre målbare forbedringer”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 9)

I ovenstående citat fremgår det, hvorledes mål, faglighed og kvalitet bliver koblet sammen. I citatet bliver det artikuleret, at fagligheden skal forbedres, og dette skal for det første gøres gennem flere timer (mere er lig med bedre) og for det andet gennem en indsats, der kan sikre målbare forbedringer og øge kvaliteten i undervisningen. *Målbare forbedringer* og *øge kvaliteten* bliver i citatet sidestillet gennem tegnet *og*, og bliver på denne måde ligeværdige formål med den indsats, der igangsættes.

Mål og den målstyrede undervisning står ligeledes centralt i skoleledernes arbejde, der også skal sikre kvalitet. Dette kommer til udtryk i følgende artikulation, der er hentet fra afsnittet 2.6 *Udvikling af undervisningen*:

“Præciseringen (af Fælles Mål) skal bl.a. medføre, at målene understøtter skoleledernes arbejde med målstyret undervisning og lærernes daglige arbejde [...]”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 9)

I dette citat er det især tegnet *medføre*, der indholdsudfylder den betydning, som Fælles Mål tildeles. Betydningen bliver, at det er gennem fælles retningslinjer og nationale mål, at skolelederne og lærerne skal udføre deres arbejde. Det bliver med artikulationen Fælles Mål, der får lov til at beskrive, hvad eleverne skal lære i skolens fag. I kraft af tegnet *præcisering* bliver de nationale mål og de fælles retningslinjer gjort mere “konkrete”. Denne konkretisering eller “indsnævring” mindsker mulighederne for, at skolelederne og lærerne selv kan indholdsudfylde, hvad fagene (og undervisningen) skal indeholde. Med

tegnene *medføre* og *Fælle Mål* giver artikulationen en særlig magt til målstyringsdiskursen, hvormed denne får en betydning for forståelsen af arbejdet og kvaliteten i folkeskolen.

Derudover kommer det til udtryk, at test-rationaler får positioneret en central rolle i sikringen af kvalitet i folkeskolen. Blandt andet artikulerer aftaleteksten følgende i afsnittene *2.1 Flere timer i dansk og matematik*:

“Alt for mange ordblinde og talblinde elever får ikke den nødvendige hjælp, fordi deres vanskeligheder ikke opdages i tide. For at sikre en tidligere indsats for disse elever, vil der blive stillet diagnostiske test og værktøjer til tidlig identifikation af ord- og talblinde elever til rådighed. Dette skal ske ved bl.a. udvikling af test til talblinde til brug for skolerne, ligesom der i 2015 vil blive en ordblindetest tilgængelig for indskolingselever”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 7)

Ovenstående artikulationer er indlejret i et særligt sprogbrug, hvor tests har høj sandhedsværdi. I den første del af artikulationen udtrykker aftaleteksten en påstand (*alt for mange ordblinde og talblinde elever får ikke den nødvendige hjælp*) og skaber som følger heraf en sandhed. Det ses ved tegnet *fordi*, der skaber en sammenhæng mellem *nødvendig hjælp* til ordblinde, og hvorvidt deres dysleksi *opdages i tide*. Med udgangspunkt i den forståelse, at hjælpen mangler fordi, det ikke opdages i tide, bliver *diagnostiske test* og *værktøjer* positioneret som en løsning, og test-kulturen får særlig status. Hvad artikulationen (og testdiskursen) derimod ikke forholder sig til er, at der kan være flere grunde til, at barnets dysleksi ikke bliver opdaget. Det kan være, at lærerens fokus er nødvendig et andet sted, at læreren ikke har mulighed for at tilrettelægge en undervisning, der tilgodeser barnets behov, klassens størrelse. Skolen, forældrenes og kommunens behandlingstid på en indstilling kan også være afgørende for at opdage dysleksi i tide. Med artikulationen om tests som løsningen til udredning af ordblinde fjerner artikulationen mange nuancer for det komplicerede specialpædagogiske område og løsningen bliver overraskende simpel; test.

Ligeledes får testkulturen og diskurser hertil tildelt en særlig magt, når det handler om udskolingsklasser, og hvordan et skolefag kan opnå status. I følgende italesættelse fra afsnittet "2.7 Bedre udskoling og overgang til ungdomsuddannelser" kommer testdiskursen til udtryk:

"For at styrke fokus på bevægelse og motion samt idrætsfagets status og elevernes faglige udbytte af faget indføres en afsluttende prøve i idræt"

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 14)

Det interessante ved artikulationen er, at elevernes faglige udbytte af faget idræt, bevægelse og motion skal have styrket fokus - og løsningen bliver at indføre en afsluttende prøve. Artikulationen skaber en forståelse af, at fokus og højere status, der også relaterer sig til indholdet i fagene, fagligheden og elevernes udbytte, styrkes ved alene at indføre test i faget.

STYRING

Ovenstående analyser udfolder, hvorledes aftaleteksten konstruerer en forståelse af, hvordan kvalitet opnås, og hvad der ligger i forståelsen af *kvalitet*. I forlængelse af - og som en tilføjelse til - hvorledes kvalitet opfattes, konstruerer aftaleteksten en sammenhæng mellem kvalitet og styring. Det kommer til udtryk i kapitel 4, *Få klare mål og regelforenklinger*, hvor forskellige initiativer bliver udfoldet, der skal være med til at imødekomme de problemer, aftaleteksten mener er til stede i folkeskolen, og som udfordrer en undervisning af høj kvalitet. Om udfordringerne står følgende:

"Den danske folkeskole står over for en række styringsmæssige udfordringer, som gør det svært for skolelederne, kommuner og statslige myndigheder at sikre de bedste rammer for undervisning af høj kvalitet"

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 22)

I dette citat er flere forhold interessante at fremhæve. For det første udfolder artikulationen subtilt den pointe, at der på "nuværende" tidspunkt er udfordringer med at sikre rammerne

for undervisning af høj kvalitet, og for det andet skyldes det *styringsmæssige udfordringer*. Ækvivalenskæden *styringsmæssige udfordringer* udkrystalliserer sig både til nodalpunktet (*høj*) *kvalitet* og nodalpunktet *undervisning*. For det tredje er det værd at bemærke, at de styringsmæssige udfordringer relaterer sig til aktørerne: *skolelederne*, *kommuner* og *statslige myndigheder*, og fraværet af andre fagprofessioner og elevperspektivet konstruerer en bestemt lukkethed til, hvem og hvordan, der fremadrettet kan sikre en høj kvalitet af undervisningen. Ovenstående artikulation cementerer en bestemt forståelse af lærerprofessionens rolle ved netop at øge styringen og *ikke* benævne læreren. Denne forståelse af lærerens profession og dennes positionsmuligheder i relation til kvalitet i undervisningen udfolder vi senere under et særskilt nodalpunkt.

Måden hvorpå aftaleteksten ønsker at imødekomme styringsmæssige udfordringer, således at kvaliteten af folkeskolen højnes, fremgår efterfølgende i aftaleteksten. Det skal imødekommes ved at gennemføre en række initiativer, der:

“[...] har til formål at erstatte styring efter regler og processer med styring efter få, klare mål og viden om resultater”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 22)

I et sprogligt felt mellem de to artikulationer i ovenstående citat optræder et paradoks. I ønsket om at imødekomme *styringsmæssige udfordringer* erstattes *styring* med *styring*, omend fokus divergerer. Den “nye” type styring - som er et opgør med den allerede eksisterende styring - efter klare mål og viden om resultater leder tankerne mod den angelsaksiske curriculumtradition, da denne netop er kendetegnet ved styring efter resultater og en generel “videnskabelig” tilgang (what works-tankens).

Artikulationen i ovenstående citat fremstår derudover uklar, da styring erstattet med styring kan virke indholdsløs. *Regler og processer* skal erstattes af *mål og viden*, hvor man dog fristes til at spørge; Er målstyring og en undervisning, der lovmæssigt skal forankres i evidensbaseret viden, ikke det samme som styring efter regler og processer?

Den nye form for styring bliver udmøntet gennem en række initiativer, der præsenteres på de næste syv sider og i alt består af 16 forskellige initiativer under overskrifterne *mål, opfølgning, regelforenklinger* og *rådet for børns læring*. På side 27 præsenterer aftaleteksten ét af disse initiativer, der er en udformning af en kvalitetsrapport i en ny version:

“Der udformes en Kvalitetsrapport version 2.0, som i højere grad kan fungere som et mål-og resultatsstyringsværktøj, der kan understøtte en systematisk evaluering og resultatsopfølgning på kommunalt niveau og fungere som grundlag for lokal dialog og kvalitetsudvikling”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 27)

Ovenstående artikulation har et særligt sprogbrug, der bærer præg af “lånte” ord fra andre sociale domæner. Disse ord har ikke historisk haft hyppig anvendelse i skole- og uddannelsespolitiske diskurser af folkeskolen og kvaliteten heraf. Dermed konstruerer ordene *mål- og resultatsstyringsværktøj*, *systematisk evaluering*, *resultatsopfølgning* og *kvalitetsudvikling* ækvivalenskæder til nodalpunktet *kvalitet*, og hermed indholdsudfyldes kvalitetsbegrebet med særlige rationaler fra New Public Management-sproget. Anskuer vi nogle af de andre initiativer, er det ligeledes interessant at bemærke, at der som selvstændige initiativer udgår forhold, som i den kontinentale dannelsesstradition menes at være grundelementer i arbejdet med skole og kvalitet heraf, som det fremgår af følgende:

For det første kan vi fremhæve, at *dannelse af det pædagogisk råd bliver gjort frivilligt* (Undervisningsministeriet, 2013, s. 26).. Dette initiativ er interessant at fremhæve i lyset af andre tiltag, initiativer og indsatsområder, der med aftaleteksten indføres som ekstra arbejdsopgaver/fokusområder for både kommunernes, skoledernes og lærerens arbejde med undervisningen og udformning af folkeskolen. Det interessante er tegnet *frivilligt*, der konstruerer, hvorledes det pædagogiske råd fremadrettet skal ledes (frivilligt). Frivillighed står i kontrast til de andre forhold/initiativer (Der er lovkrav som fx åben skole), og der bliver på denne måde konstrueret en forståelse af, at det pædagogiske råd *ikke* på samme måde som målstyring, evaluering og andre indsatsområder står centralt, da det ikke kræver statslig styring/kontrol. Det pædagogiske råd bliver positioneret til en lavere status.

Det bliver ydermere lagt ud på kommunalt niveau at forvalte og vurdere, hvilke samarbejdsformer som fx årgangsteams, faggrupper eller afdelingsmøder, der (for lærere, elever og skole) giver det største pædagogiske udbytte (Undervisningsministeriet, 2013, s. 26). Dette skal igen ses i det perspektiv, at der på andre områder er kommet en stigning i obligatoriske tiltag og initiativer (fx test og curriculum), der efterlader et mindre handle- rum/tid/mulighed for de frivillige (pædagogiske) områder.

Den samme analytiske pointe fremgår af initiativet, der skal give ”*mere fleksible rammer af klasselærerfunktionen*” (Undervisningsministeriet, 2013, s. 27). Her er det tegnet og momentet *fleksible*, der formulerer, hvordan klasselærerfunktionen fremadrettet skal ud- møntes. Hver klasse skal fortsat have en klasselærer, men nu skal skolerne:

“[...] have frihed til at fastsætte, hvordan organiseringen og ansvaret er placeret for løsningen af opgaven som klasselærer”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 27)

Det er dog umiddelbart svært at se, hvori friheden består, da aftaleteksten artikulerer, at det indskrives i *folkeskoleloven*, at det påhviler skolelederen at sikre, at opgaven som klasselærer varetages. Der opstår hermed et paradoks i, at organiseringen ønskes mere fleksibel samtidig med, at dens indhold gøres lovpligtig. Hertil præciserer artikulationen, at det er klasselærerfunktionen, der skal sikre en faglig og social udvikling for klassen og den enkelte elev. Klasselærerfunktionen får tildelt en vigtig status, da aftaleteksten tilken- degiver, at det blandt andet er herigennem klassen som fællesskab fungerer. Den analy- tiske pointe - og den artikulerede fleksibilitet - ligger i de sidste to linjer i tekstafsnittet, hvor aftaleteksten artikulerer, at timerne til at varetage denne arbejdsopgave *udgår* af lærernes årlige undervisningstimer. Dette konstruerer et handlerum, hvor (lov) krav og retningslinjer bliver artikuleret, men samtidig begrænser handlerummet i form af en nedprioritering sam- menlignet med andre initiativer, der får tildelt flere af lærerens arbejdstimer.

Det tidligere nævnte forhold mellem de to didaktiske traditioner - den angelsaksiske cur- riculumtradition og den kontinentale dannelsesstradition - og deres diskurser gør sig også

gældende ved ovenstående analytiske eksempler om frivillighed i organiseringen af pædagogiske råd og fleksibilitet i klasselærerfunktionen. Der tegner sig et særligt billede af den måde, som den angelsaksiske curriculumtradition bruges på i en skole- og uddannelsespolitisk kontekst i Danmark. Inspirationen af curriculumtraditionen tager form af et styringsredskab mere end af en "didaktisk tradition". Dette ses, når tanken om statslig fastsat curriculum (om test og faglighed) udelukker eller afholder sig fra at omfatte pædagogiske råd og lign. og organiseringer heraf. Inspirationen fra Curriculumtraditionen anvendes dermed ikke til at sikre en bred didaktisk eller pædagogisk fundering, men fungerer i stedet som et styringsredskab, hvor det kun er nogle politisk definerede elementer, der er statslig styret med lov og bestemmelser. Det pædagogiske råd og klasselærerfunktionen fritstilles derimod mere og overlades til den enkelte kommune, skole(-leder). Som nævnt indledningsvis skaber aftaletekstens brug af diskurser bestemte lukninger og rum for fokus, der i dette tilfælde viser sig ved forholdet mellem fritstillelsen af pædagogisk råd og de obligatoriske tiltag og initiativer.

Det at fritstille funktioner til fri organisering i kommunalt regi er kendetegnet for flere New Public Management-strategier, hvor decentralisering fungerer som et opgør med staten. New Public Management-principperne markerer sig foruden decentraliserings-strategier også sprogligt og diskursivt. Det fremgår, når ord som *ledelsesinformation*, *resultatkontrakt*, *datavarehus*, *kvalitetsrapporter*, *resultat-* og *styringsdata*, *mål-* og *resultatstyringsværktøj*, *systematisk evaluering*, *resultatopfølgning*, *kvalitetsudvikling* kontinuerligt anvendes i aftaleteksten. Hele ordrækken danner et særligt system af betydningsdannelser, hvorved en særlig forståelse af didaktik og læring fordres.

TREDJE NODALPUNKT: PROFESSION

I følgende analysedel vil vi udfolde det tredje nodalpunkt *profession*. Gennem en analyse af dette nodalpunkt vil vi udfolde synet på læreren som professionel og derigennem belyse, hvordan der sker et skred i forståelsen af lærerens rolle. Dette nodalpunkt er inte-

ressant, da aftaleteksten konstruerer et komplekst paradoks, da læreren (den professionelle underviser) er den eneste, der har *kompetence* til at undervise, men samtidigt ændres dette mulighedsrum for læreren. Analysen viser, at den professionelle dømmekraft/vurdering mister (diskursiv)magt, fordi (mål)styringen øges.

Allerede på side ét positionerer aftaleteksten de uddannede lærere - i kraft af læreruddannelsen - som grundstenen for udviklingen af folkeskolen, da aftaleteksten artikulerer, at læreruddannelsen allerede er forbedret, og derfor er grundstenen for en endnu bedre folkeskole allerede på plads (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1). Læreruddannelse som institution for de professionelle, der skal undervise i folkeskolen, får dermed en vigtig status: Artikulationen tilskriver subtilt den uddannede lærer, at denne er grundstenen i udviklingen af folkeskolen.

Ydermere står den professionelle centralt i reformen, da denne i aftaleteksten indgår som ét af de tre mål for reformen, og dermed bliver positioneret som et kerneområde. Det tredje mål lyder som følgende:

“Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 2)

Ovenstående cementerer retningen for folkeskolen, der med artikulationen bruger tegnene *tillid til folkeskolen* i sammenhæng med tegnene *respekt for professionel viden og praksis*. Med dette sprogbrug bliver *tillid* og *respekt for professionen* essentielle tegn, der også hænger sammen. Hvis der er respekt for de professionelles viden, vil der opstå tillid til folkeskolen som institution, hvorfor de professionelle i folkeskolen igen bliver tildelt en betydningsfuld rolle.

Ydermere bliver læreren og denne professionelle rolle fastlåst og forklaret i relation til den konkrete undervisning og de kompetencer, det kræver at udføre denne:

“Læreren har den generelle undervisningskompetence [...]. Lærerne skal sikre sammenhæng i undervisningen, og at de faglige mål for fag og klassetrin bliver indfriet”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 18)

Dette citat udfolder den forståelse, at det er med udgangspunkt i lærerens *undervisningskompetence*, at sammenhængen i undervisningen sikres. Tegnet *har* cementerer, at det er læreren (og ikke pædagogen eller andre med relevante kompetencer, som det efterfølgende uddybes), der besidder kompetencen til at mestre undervisningen. Som i første nodalpunktsanalyse af undervisning ses her et fokus på faglig mål(styring), der i kraft af lærerens undervisningskompetence kan blive indfriet. Tildelingen af lærerens undervisningskompetence trækker således spor til, at læreren besidder en didaktisk evne/forståelse. Professionen får i kraft af denne artikulation samt ovenstående analyser en afgørende rolle, som grundstenen i folkeskolen, der kan bidrage med tillid, trivsel, sammenhæng og undervisning.

UKLARHEDER OM PROFESSIONEN

Der ses dog antagonistiske forhold mellem ovenstående diskurs, der tildeler professionen magt og en “modkæmpende” diskurs, der trækker forståelsen af professionen i en anden retning og dermed ændrer dens karakter som følger af reformen, som kommende analysedel viser. Følgende citat præsenterer et dialektisk forhold mellem Fælles Mål og lærerens anvendelse af disse i undervisningen:

“Fælles Mål for dansk og matematik præciseres og forenkles med henblik på, at de bedre kan anvendes af lærere i undervisningen, og så det er tydeligt for lærere, pædagoger, ledere, forældre og elever, hvilke færdigheder, kompetencer og metoder eleverne skal tilegne sig”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 10)

Med citatet viser aftaleteksten det, at Fælles Mål præciseres i fagene dansk og matematik af to årsager; For det første for, at de bedre kan anvendes af lærere i undervisning og for det andet for, at det fremgår tydeligere for lærere, pædagoger, ledere, forældre og elever,

hvad eleverne skal lære og tilegne sig. Citatet er interessant, fordi det fastslår tidligere analytiske fund om, at mål(styring) står centralt i undervisningen, da de (også) her får betydning af at være fundamentet i undervisningen. Derudover fortæller citatet om synet på læreren som professionel. Det ses, når tegnet *præciseres* udtrykker, at målene, der skal arbejdes efter, bliver gjort mere konkrete, hvilket skal bidrage til, at læreren bedre kan udføre målstyret undervisningen. Målene, læreren skal styre efter, bliver derfor i form af en præcisering begrænsende og giver mindre rum for alternative retninger i undervisningen. Med artikulationen sætter aftaleteksten lærerens professionelle dømmekraft/vurdering ud af funktion. Dette fremgår, når tegnene *er tydeligt* og *hvilke* fastlåser, at der er på forhånd fastlagte færdigheder, kompetencer og metoder, som eleverne skal tilegne sig - og som læreren derfor ikke har mulighed for med sin professionelle undervisningskompetence at justere og vurdere. Ydermere trækker disse artikulationer på den angelsaksiske curriculumtænkning, hvor eleverne skal lære noget *bestemt/defineret/afgrænset/målbart*.

Som modpol til lærerens professionelle justering/dømmekraft står tegnet *anvendes*, der knytter sig til læreren og undervisningen. I kraft af disse sproglige artikulationer skaber aftaleteksten en forståelse af, at læreren skal undervise efter/gennem bestemte mål for at lære eleverne bestemte færdigheder/kundskaber/kompetencer. Den professionelle undervisers rolle tager dermed karakter af en *systemets agent*. Afslutningsvist peger artikulationen også på, at læring skal være og er synlig. Dette fremkommer i kraft af momentet *tydeligt*, der knytter sig til elementerne *færdigheder*, *kompetencer* og *metoder* og dermed indholdsudfylder disse flydende betegnelser til at være fastlagt på forhånd. Dette foranlediger den forståelse af læring, at noget bestemt skal læres på en bestemt måde (best practice), og at læringsprocessen fremstår sekventiel.

Aftaletekstens diskursive udlægning af lærerens professionelle virke, handlerum og dømmekraft bliver cementeret som en *systemets agent* gentagne steder, hvilket følgende citat viser:

“De nationale test vil blive teknisk omlagt, så de kan anvendes af lærerne som et pædagogisk redskab til at vurdere elevernes kompetenceniveau og progression i forhold til på forhånd fastlagte faglige kriterier i dansk og matematik”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 23)

I ovenstående artikulerer aftaleteksten det, at de nationale test skal omlægges, så de kan blive anvendt som et pædagogisk redskab til at vurdere eleverne og de på forhånd fastlagte kriterier/mål/kompetencer. For det første er det interessant, at tegnet *anvendes* igen knytter sig til læreren og dennes undervisning. I dette eksempel er det de nationale test, der er omlagt til et pædagogisk redskab, som læreren skal anvende. Elementet *test* får i dette citat sin betydning i kraft af elementet *pædagogisk redskab*, og de to elementer fastlåser på denne måde hinandens indhold. Test får tildelt en funktion og status som noget pædagogisk, der af læreren skal anvendes didaktisk. Lærerens didaktiske anvendelse/dømmekraft viser sig første gang at komme i spil i ovenstående citat, når der anvendes tegnet *vurdere*. Her åbner artikulationen op for muligheden for en professionel og subjektiv vurdering. Men den (didaktiske) vurderingen bliver med ækvivalens kæden *på forhånd fastlagte kriterier* nedtonet til igen at fastlåse lærerens profession som et redskab for statslige fortolkninger af skole- og uddannelsespolitiske behov, som trækker spor til curriculumtraditionen. Endnu engang synes professionen derfor at tage karakter af en *systemets agent*.

Ovenstående to pointer om lærerens professionelle rolle kommer også til udtryk i måden, hvorpå læreren skal fungere som leder af undervisningen og klasselokalet. Dette viser aftaleteksten gennem to underafsnit ”2.10 Bedre undervisningsmiljø” og ”2.11 Ro og klasseledelse” på siderne 17-18. Her står der blandt andet følgende:

“[...] ro og orden er] en forudsætning for, at lærerne har ro til at kunne lære fra sig”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 17)

I denne artikulation træder ækvivalenskæden *lære fra sig* frem, der udkrystalliserer sig omkring nodalpunktet *profession* (lærerne) men også knytter sig til aftaletekstens syn på læringsprocesser, der med citatet får fastlåst en bestemt betydning. Denne betydning er, at læreren (den professionelle) lærer *fra sig*. Tegnene *fra sig* henleder tankerne på en statisk/udynamisk forståelse af en lærer såvel som en læreproces, der i flere læringsperspektiver vil fremstå som ufuldstændig grundet den endimensionelle forståelse. I skole- og uddannelsesdiskurser opereres der med begreber som monologisk, dialogisk og flerstemmighed i klasseværelset, hvor læreprocessen ansues som en kompleks, social proces, hvor eleven *ikke bare* lærer det, underviseren giver fra sig. Denne envejsforståelse af læring, som aftaleteksten præsenterer i ovenstående artikulation, udtrykker én sandhed om læring, hvor læring kræver ro og orden fra eleven, så læreren kan videregive viden. Dette kan kædes sammen med det politiske ønske om *tydelig* målstyring og den generelle inspiration fra den angelsaksiske curriculumtænkning, hvor forholdet mellem undervisningens indhold/formål og evaluering er kerneområder i denne didaktik. Dermed for inspirationen fra curriculumtænkningen betydning for undervisningen og elevens læring.

Centralt for professionens rolle og muligheden for *at lære fra sig* artikulerer aftaleteksten et behov for god ledelse, hvorfor der: “[...] *iværksættes en national indsats for at styrke klasseledelse og mindske den undervisningsforstyrrende uro i folkeskolen*” (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1: andet afsnit). I denne artikulation bliver ækvivalenskæden *styrke klasseledelse* et værktøj/middel/løsning på det, der opfattes som problemet; *undervisningsforstyrrende uro*. Klasseledelse (eller mangel på samme) bliver tildelt en betydningsfuld rolle, der fremstår med en subtil forklarende af, hvorfor undervisningen på nuværende tidspunkt *ikke* har *kvalitet* af høj nok karakter. Derfor trækker indholdet i denne nationale indsats også linjer til en forståelse af professionens dømmekraft, som det fremgår af følgende:

“Indsatsen skal styrke skolernes arbejde med at etablere rutiner, normer og regler, der understøtter et godt læringsmiljø samt sikre, at der er fokus på klasseledelse i indsatsen for at udvikle undervisning og lærernes kompetence”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 17: andet afsnit)

I citatet fremgår det, at den nationale indsats skal etablere *rutiner, normer og regler*, og disse skal både understøtte et godt læringsmiljø og sikre, at der er fokus på klasseledelse, når både undervisningen og lærerens kompetencer skal udvikles. Citatet er endnu et eksempel på aftaletekstens didaktisk forståelse og heraf den rolle og de muligheder, der positionerer læreren. Det er særligt de flydende betegnelser *rutiner, normer og regler*, der i artikulationen tager form af momenter, der konstruerer en bestemt fastlåst betydning af læringsmiljø (og didaktik). Forståelsen af læringsmiljø indholdsudfyldes af, at rutiner, normer og regler er de bedste rammer for en læringsproces. Det interessante er, at italesættelsen af disse elementer *udelukker* andre indikatorer. Det er et sprogligt valg, der konstruerer et diskursivt felt og udelukker andre læringsdiskurser og forståelser af læringsmiljø.

Det udvalgte citat (ovenstående) er ydermere et eksempel på en tendens, der går igen flere steder i aftaleteksten. Tendensen indebærer en bestemt måde, hvorpå reformen iscenesætter didaktik, målstyret undervisning, indsatser, tiltag og initiativer som bærende elementer for folkeskolen, der skal udmøntes/eksekveres gennem et fokus på ledelse, strategi og implementeringer. I den pågældende artikulation kommer det til udtryk ved, at det er *indsatsen*, der står i centrum, som den "aktør" (handlende sætningsled), der kan igangsætte *skolernes arbejde*. Den nationale indsats udspringer fra et statsligt og politisk ønske, og derfor bliver statslig ageren tildelt en direkte magt, der strækker sig helt ud i klasseværelset. Som næste handlende-sætningsled i udviklingen af folkeskolen står *skolernes arbejde*, der henviser til skolen som institution/helhed. Det er igen en tildeling af magt til en "aktør", der har til formål at sikre, hvorledes læreren (den professionelle) udmønter (og udvikler) undervisningen. I forlængelse af ovenstående ses i sidste led, læreren, men kun i den forståelse, at det er lærerens kompetencer, som er styret af de udarbejdede normer, hvorfor aftaleteksten diskursivt konstruerer og tildeler en begrænset magt til fagprofessionen i det sociale domæne.

Som den afsluttende analytiske pointe til at forstå og forklare de diskurser, aftaleteksten konstruerer lærings- og professionssyn med, vil vi fremhæve følgende uddrag:

“Med udgangspunkt i Dansk Center for Undervisningsmiljø’s termometer udvikles der klare og obligatoriske indikatorer for elevernes undervisningsmiljø, trivsel, ro og orden som grundlag for, at kommuner og skoler kan arbejde systematisk og målrettet med at styrke elevernes trivsel i sammenhæng med den faglige udvikling. Indikatorerne skal danne grundlag for det nye måltal for trivsel i folkeskolen, hvor løbende digitale målinger vil skabe åbenhed om trivsel, ro og orden, som kan bidrage til at understøtte skolerne [...]”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 17: første afsnit)

I dette uddrag er flere forhold interessante. Først og fremmest træder en række ord frem: *Dansk Center, termometer, obligatoriske indikatorer, ro, orden, systematisk og målrettet, trivsel, faglig udvikling, måltal og digitale målinger*. Disse ord former tilsammen et semantisk skema, der skaber en betydningsramme for *et bedre undervisningsmiljø*, der er overskriften for dette uddrag. Et undervisningsmiljø, der med tegnet *bedre* signalerer, at der skal ske en udvikling fra det nuværende, opnås i artikulationen gennem disse tegn/ord. Som tidligere udfoldet viser aftaleteksten, at mål, måltal og målinger menes at være det didaktiske grundlag, der giver den bedste folkeskole. Det fremgår blandt andet, når artikulationen konstruerer en forståelse af, at løbende digitale målinger kan skabe ro og orden.

For det andet bliver det i uddraget yderligere artikuleret, hvorledes et godt læringsmiljø opfattes, når der (igen) fremhæves tegn som *ro* og *orden*. Dette er interessant, da det konstruerer et diskursivt felt, altså en udelukkelse af andre tegn, der dermed *ikke* bliver fremhævet og *ikke* får betydning i diskursen og definitionen af læring og profession. Det værende kreativitet, dialog, leg, udforskning og erfaringer, der optræder som nodalpunkter i andre læringsdiskurser (Jf. Kapitel 4: Historisk kontekst, s. 63).

For det tredje optræder *fagligheden* igen og kommer frem gennem ækvivalenskæden *elevernes trivsel i sammenhæng med den faglige udvikling*, der udkrystalliseres omkring nodalpunktet undervisning/faglighed. Her er især tegnet *sammenhæng* essentielt, da det sprogligt skaber en forståelse af, at elevernes trivsel ikke er nok i sig selv. Det er det sproglige valg, at elevernes faglige udvikling endnu engang nævnes, der er med til at

forme en normsættende forståelse af faglighed som et kerneområde, og elevernes trivsel fremstår i kraft af dette som et "bielement".

FJERDE NODALPUNKT: FORMÅL

I følgende analyseafsnit vil vi udfolde det fjerde og sidste nodalpunkt. Omkring dette nodalpunkt *formål* viser forskellige diskurser sig, der indholdsudfylder betydningen og forståelsen af formålet med skole og uddannelse. Det er blandet andet diskurser, der tildeler et fagligt formål betydelig magt, og derved opstår en forståelse af, at skolen og dens indhold er til for at resultere i mere uddannelse til/for/af eleverne. I forlængelse heraf optræder en diskurs, hvor det bestemte fag er til i skolen for at fungere som et middel, der kan give mere faglighed i andre fag. Derved udelukkes en forståelse af, at der ikke i sig selv er faglighed i disse fag. Afsluttende optræder en forståelse af, at den øgede fokusering og fokus på faglighed er til for at eleverne kan bidrage på det efterfølgende arbejdsmarked. Der opstår gennem dette nodalpunkt en bærende definition af, at folkeskolen skal bidrage til og øge elevernes faglige kompetencer, således de kan yde til arbejdsmarkedet og bidrage til (den internationale) konkurrence.

Ovenstående pointer får blandt andet sin magt gennem de forståelser, der bliver *udelukket* i dokumentet eller som ikke bliver italesat. Det fremgår blandt andet også af tegn/ordvalgsanalysen på side 79, men kommer også til udtryk gennem følgende citat, der formuleres på side 15 i aftaleteksten:

"Det er en grundværdi for folkeskolen, at den skal være indrettet, så der er plads til alle børn i fællesskabet"

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 15)

I dette citat forklares en af grundværdierne i folkeskolen - *fællesskabet*, der samtidig og i kraft af sin status som grundværdi er genstand og udgangspunkt for, hvordan folkeskolen skal være indrettet. Det interessant i dette citat er tegnet *fællesskabet* i relation til tegnet *grundværdi*. Ved denne kobling konstruerer aftaleteksten en direkte forståelse af skolens

formål, som et sted, hvor der skal være plads til alle børn, og hvor fællesskabet er en kraft, der skal gennemsyre skolelivet. Til trods for denne syntese og essentielle forståelse af tegnene *fællesskab* og *grundværdi*, nævnes det dog først - og eneste gang - på side 15; Der kan derfor siges at være en værdiskabende sproglig magt i, at fællesskabet og grundværdier *ikke* skrives ind tidligere i aftaleteksten. Det forstærker artikulationen, da det som nævnt er første, men også eneste gang, denne artikulation fremtræder, hvorved dens status og magt fremstår usynlig i/med aftaleteksten. I en diskurs om *fællesskabet* som *grundværdi* vil et tegn som *relationer* også være indlejret deri, og det er derfor interessant, hvordan dette tegn *ikke* næves. I stedet for får fællesskabet i denne sammenhæng sin værdi i relation til *faglighed*. Aftaleteksten artikulerer i forlængelse af ovenstående citat, at grunden til, at der skal være plads til alle børn i fællesskabet, er, at alle elever kan blive så dygtige som muligt. Ydermere artikulerer aftaleteksten, at der ikke er dokumentation for, at elever i specialklasse *klarer sig bedre fagligt* i disse tilbud (Undervisningsministeriet, 2013, s. 15). Fællesskabet skal ikke styrkes for at eleverne øger deres sociale og relationelle forhold og evner, men for at skolen skal være et sted, hvor også elever med specialpædagogiske behov inkluderes med henblik på at øge deres faglighed. Artikulationerne konstruerer den selvfølgelige forståelse, at der i folkeskolen primært er tale om et fagligt fællesskab, og at dette er en grundværdi.

Der er udover ovenstående også andre forhold, der bidrager til en konstruktion af formålet med skolen. Dette kommer blandt andet til udtryk, når der laves en distinktion mellem de forskellige fag og deres muligheder. Nogle fag får med aftaleteksten en større magt end andre, som viser sig i det øgede timetal til forskellige fag. Især matematik og dansk tildeles flest. Denne status og distinktion i fagene kommer til udtryk i følgende artikulation om de praktiske/musiske fag:

“De praktiske/musiske fag skal bidrage til at understøtte den faglige udvikling og folkeskolens øvrige fag, herunder særligt dansk og matematik”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 8)

Aftaleteksten konstruerer med denne artikulation en forståelse af de praktiske/musiske fag som en fagrække, der fungerer som instrument for fagligheden i andre fag. Tegnet *bidrage* og ækvivalenskæden *understøtte den faglige udvikling* skaber en bestemt forståelse af de praktiske/musiske fag, og samtidigt også af nodalpunktet *formål* (med skolen og undervisningen). De praktiske/musiske fag bliver herigennem instrumentaliseret til ikke at have et legitimt formål i sig selv, men deres eksistens og berettigethed skabes kun gennem deres funktion til at styrke andre fag. Disse andre fag udfolder aftaleteksten med artikulationen *særligt dansk og matematik*, der opnår en særlig status. Skolens formål bliver instrumentaliseret yderligere ved præciseringen af fagene dansk og matematik, da disse er blandt de målte OECD-fag² med hvilke der fra politisk side har været ønske om øget kvalitet og niveau siden 90'erne.

Lignende forståelse og distinktion mellem fagenes status/værdi konstruerer aftaleteksten, når fag som historie og kulturarv italesættes:

“Videnscenteret har til formål at fremme primært børn og unges forståelse af, at historie og kulturarv har betydning for samfundsudvikling, hverdagsliv og værdigrundlag, og at denne forståelse kan bruges som middel til at tage bestik af deres fremtidsmuligheder”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 11)

I dette citat formulerer aftaleteksten, at forståelsen af historie og kulturarv ikke kun har betydning for hverdagsliv og værdigrundlag, men at denne undervisning skal bruges som middel til at vurdere fremtidige muligheder. Det er især ækvivalenskæden *som middel til*, der knytter sig fortrinsvis til fagenes indhold, men der også fastlåser en bestemt betydning til nodalpunktet *formål* (for skolen). Tegnet *fremtidsmuligheder* er ligeledes interessant i denne tilknytning, da det med som element ikke har en fastlåst betydning. Det stiller spørgsmålstegn ved, hvad aftaleteksten mener med *fremtidsmuligheder* i artikulationen? Spørgsmålet lader sig i nogen grad besvare ved anskuelsen af folkeskolens formålsparagraf fra 2006 (som stadig er gældende), der, som udfoldet i kapitel 4, tildeler folkeskolens

² Med formuleringen “OECD-fag” henviser vi til den række af fag, der danner grundlag for nationale tests

formål det, at kundskaber og færdigheder i de enkelte fag skal bidrage til *videre uddannelse og lyst til at lære mere*. Ligeledes synes anvendelsen af tegnet *deres (fremtidsmuligheder)* at knytte an til den forståelse, at det er den enkelte elevs individuelle muligheder og ansvar for egen fremtid, der er kernen. *Fremtidsmuligheder* skal ikke forstås i lyset af historiefagets kernerdidaktiske diskurser anført af, at indhold og formål med historiefaget er at sikre samfundets fremtid mod tidligere tiders fejltagelser.

Som kontrast til ovenstående tildelte positioner til de praktiske/musiske fag og historiefaget, tildeler aftaleteksten natur/teknik en særlig status både i kraft af de øgede timer, der tildeles dette fag, og den status dette får som et dannelsesfag:

“Flere timer i natur/teknik

Natur/teknik er et vigtigt dannelsesområde for alle elever, og et fag der giver eleverne et grundlag til videreuddannelse inden for en række områder”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 8)

I citatet artikulerer aftaleteksten, at natur/teknik er et vigtigt dannelsesområde og et fag, der kan bidrage til videre uddannelse. Ved denne artikulation optræder det sparsomt anvendte dannelses-tegn for anden gang i aftaleteksten. Artikulationen skaber en forståelse af natur/teknik, hvor faget får en særlig status ved tildelingen af denne dannelsesforståelse/position. Det interessant er imidlertid, at især den efterfølgende ækvivalenskæde et grundlag til videreuddannelse, der i kraft af den sideordnende konjunktion og relaterer sig til den foregående sætning, cementerer dannelsesområde. Herved opstår en sammenkobling mellem dannelsesområdet og videreuddannelse. Dannelsesbegrebet i ovenstående sammenhæng knytter sig ikke til den kontinentale dannelsesestænkning, men bliver i stedet instrumentaliseret til gavn for videre uddannelse.

I en relation til ovenstående analyser, der udfolder sammenhængen mellem skolens formål, videre uddannelse og faglighed i OECD-fagene, knytter sig tiltag i reformen, der skaber et øget fokus på *uddannelsesparathed* i udskolingen (Undervisningsministeriet, 2013, s. 13). Reformen indfører et nyt fag *UEA*, Uddannelses- Erhvervs og Arbejdsmarkedsorientering, der skal gøre det muligt at arbejde mere systematisk med elevernes uddannelsesparathed. Samtidig indføres det, at elevplanens opfølgningsdel i højere grad - og allerede fra 7. klasse - skal danne grundlag for at tilrettelægge et sammenhængende udskolingsforløb, hvor der skal være et øget fokus på at afklare elevernes *uddannelsesvalg* og gøre dem parate til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Det betyder, at eleverne fra 7. klasse ikke kun skal lære om og i fagene for elevernes egen erfarings- og læringsmæssige skyld, men derimod med fokus på og for fremtidens skyld at kunne indgå i videre uddannelse (Undervisningsministeriet, 2013, s. 13). Herigennem skal eleverne bidrage til arbejdsmarkedet (og international konkurrence), som vist i tidligere analyseafsnit.

DELKONKLUSION

Vi kan ud fra ovenstående diskursanalyse af den politiske aftale *Et fagligt løft af folkeskolen* konkludere, at en række sproglige mønstre og diskurser former aftaleteksten og reformen, hvorfor den er med til at (re)producere bestemte sandhed om følgende forhold; For det første bliver tonen tydeligt slået an i indledningen, hvor der konstrueres to centrale forhold, der optræder med en objektivitet/sandhedsværdi, der har afgørende betydning for reformens formål og politiske sigte; Dette er et omfattende fokus på faglig udvikling som eneste udviklingspunkt for reformen, da dannelsesopgaven i folkeskolen allerede menes at være fuldkommen. Derudover bliver den internationale konkurrence på arbejdsmarkedet og OECD en katalysator for, hvorfor folkeskolen skal reformeres, samt med hvilke europæisk bestemte mål, der skal defineres normer og niveauer inden for både fagligheden og skolens virke.

For det andet er der diskurser, der ønsker at definere, hvorledes undervisning skal udøntes og dermed kommer både didaktiske diskurser samt læringsdiskurser til udtryk. Essentielt er det, at diskurserne om kvantitet (flere timer, giver mere læring) og målstyring

(smalle, enkle og normstyrende) får tildelt den definerende magt til at skabe de didaktiske elementer og pædagogiske forståelser i undervisningen. Dette betyder blandt andet, at ikke-målbar udvikling af folkeskolen og elevernes læring/kompetencer/færdigheder ikke anses lige så relevante som den målbare, tydelige udvikling.

For det tredje definerer aftaleteksten kvalitet i folkeskolen med testdiskurser, måldiskurser og faglighedsdiskurser, der får lov til at konstruere både hvorfor og hvordan kvalitet i folkeskolen skal forstås. Det resulterer i et skred i betydningen af, hvordan fag og faglig har status og gangbarhed, hvor de praktiske/musiske fag tildeles en mindre betydning end dansk, matematik og naturvidenskabelige fag.

For det fjerde afspejler aftaleteksten et skred i forståelsen af læreren som den, der besidder professionel dømmekraft (vurdering og justering), selvom der også spores antagonistiske kampe i måden hvorpå lærerens professionelle rolle positioneres. Aftaleteksten tildeler læreren ansvaret for den generelle undervisningskompetence og står samtidig som en central grundpille. Paradoksalt er det, at den konkrete undervisning, indhold og vurdering heraf skal udføres med mål(styring) og fælles, nationale standarder som det pædagogiske centrum.

For det femte og i kraft af de herskende diskurser, der definerer udvikling af folkeskolen, undervisning, kvalitet og professionen konstruerer aftaleteksten en hegemonisk betydningsfastlåsning af folkeskolens formål. Ført af fremanalyserede diskurser kommer folkeskolen til at være et instrumentaliserende middel eller værktøj til elevernes videre uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. Fagenes indhold, elevernes udvikling/læring/dannelse mister med denne reform egenværdi, hvorfor videre uddannelse og erhverv bliver det centrale formål med elevernes undervisning og elevernes tilstedeværelse i folkeskolen.

Aftaleteksten er derfor en tydelig stemme i spændingsfeltet mellem to generelle diskursive kampe mellem den kontinentale dannelsesestænkning og den angelsaksiske curriculumtradition, hvor sidstnævnte markerer sig tydeligt gennem de sproglige mønstre og tendenser i denne politiske aftale.

Med ovenstående analysedel har vi gennem en tekstnær sproglig diskursanalyse frembragt et bredt og teoretisk funderet udgangspunkt for at forstå de diskursive processer

samt antagonistiske og hegemoniske forhold, der træder frem på det skole- og uddannelsespolitiske område, hvoraf reformen *Et fagligt løft af folkeskolen* er indlejret i og skrives fra.

ANALYSEDEL 2: LÆRING I DEN ÅBNE SKOLE

Den ovenstående diskursanalyse peger på strømninger, retninger og tendenser i det skole- og uddannelsespolitiske udtryk i folkeskolereformen. Denne diskursanalyse åbner op for, at vi kan undersøge og forstå det sociale domæne, som hedder skole- og uddannelsespolitik, hvori folkeskolen som institution selvsagt har en central rolle. Disse diskurser og sproglige tendenser er grundlæggende og gennemsyrende for tiltag og initiativer i folkeskoleregi. Derfor har vi valgt et specifikt og særligt tiltag - åben skole - af flere grunde, hvilket vi argumenterer for i problemfeltet. Det er både et nybrud, samtidigt med at det omfatter i højere eller mindre grad de større skole- og uddannelsespolitiske temaer; undervisning, kvalitet, profession og formål. Vi ser åben skole som udtryk for noget specifikt i de mere generelle tendenser fra ovenstående analyse.

Vores analysestrategi for teksten af åben skole er derfor mere specifik (men skal ses i lyset/kraft af de generelle diskurser) og slår ned på særlige niveauer i folkeskolens udtryk, som de markerer sig i inspirationskataloget. Disse omfattende niveauer undersøger vi gennem en diskursanalyse, hvorfor vi ikke forholder os til det praksisnære niveau eller en vurdering af fænomenerne. Vi søger at åbne op for de sproglige udtryk, der tilsammen konstruerer åben skole som både et selvstændigt fænomen, men også som et udtryk for de uddannelsespolitiske diskurser, der kendetegner folkeskolen. Vores analysestrategi belyser, hvad der med kataloget konstrueres om følgende analysepunkter:

ANALYSESTRATEGI 2	
STRUKTUR	ANALYTISKE POINTE/DISKURS
Nodalpunkt åben skole	Den sproglige rammesætning af åben skole i aftaleteksten og i inspirationskataloget fra KL Diskurs: Nybrud Diskurs: Ny, moderne læring
Nodalpunkt formelle rammer	Diskurs: Frihed Diskurs: New Public Management
Nodalpunkt aktører	Diskurs: Samarbejde som bærende Diskurs: Medansvar for læring
Nodalpunkt (ikke)undervisning	Diskurs: Mål Diskurs: Læringsrum Diskurs: Folkeskolen er teori, åben skole er det andet Diskurs: Læring mere end undervisning
Nodalpunkt formål	Diskurs: Middel til mere uddannelse og/eller bidrag arbejdsmarkedet

Tabel 9: Analysestrategi af inspirationskatalog Læring i den åbne skole

FØRSTE NODALPUNKT: ÅBEN SKOLE

Aftaleteksten til folkeskolereformen er det første officielle spadestik til tiltaget åben skole og er dermed første formelle forsøg på at rammesætte dette tiltag sprogligt. I kraft af vores teoretiske udgangspunkt og overvejelserne om sprog og magt kan et sådan tiltag som åben skole ikke siges at "udspringe" af sig selv. Tværtimod har tiltaget sandsynligvis været undervejs længe, hvor kulturelle og historiske diskurser har været med til at skabe mulighed og rum for, at undervisning i regi af folkeskolen sker andre steder og med andre aktører end på selve skolen og med lærere. Åben skole er et selvstændigt initiativ af de 13 nævnte, der skal styrke folkeskolens (faglige)udvikling. Punktet i aftaleteksten hedder

”2.5 Åben Skole” (Undervisningsministeriet, 2013, s. 8). Afsnittet er 15 linjer og det essentielle fra afsnittet er, at skolerne *i højere grad* skal åbne sig mod det omgivende samfund, og at både kommunerne (virksomheder, musik- og billedskoler, ungdomsuddannelser) og folkeskolerne *forpligtes* til at etablere et *gensidigt samarbejde*, der skal sikre tre formål:

”Udover folkeskolens fag og formål generelt skal dette samarbejde fremme den lokale sammenhængskraft og bidrage til, at eleverne i højere grad stifter bekendtskab med foreningslivet og de muligheder, som foreningslivet rummer “

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 9)

I citatet fremgår det, at åben skole først og fremmest skal fremme folkeskolens fag og formål. Herudover skal tiltaget fremme den lokale sammenhængskraft og afslutningsvist bidrage til at stifte bekendtskab med foreningslivet (Inklusive virksomheder jf. justeringen af *Et fagligt løft af folkeskolen* (Undervisningsministeriet, 2017)).

Åben skole er et produkt af allerede etablerede diskursive sandheder på og i det sociale domæne, uddannelsesområdet. Samtidig er åben skole et tiltag, der af aftaleteksten og reformen anføres med diskurser, der positionerer åben skole som et didaktisk indslag/tiltag, der giver muligheder for at udvikle folkeskolen i nye retninger - og dermed bidrage til at opnå de tre opstillede mål for folkeskolens forandringsprocesser.

I selve inspirationskataloget fra Kommunernes Landsforening, *Læring i den åbne skole*, fremtræder flere sproglig italesættelse af, hvad åben skole *er*. Analytisk kan åben skole som fænomen tage form af et nodalpunkt, hvor til forskellige diskurser kæmper om at fastlåse den magt og betydning, dette tiltag har/får. Disse sproglige formuleringer er i særdeleshed med til at konstruere, hvilke positioner tiltaget skal rumme og udvikle sig indenfor. Til at udfolde åben skole som et nodalpunkt - og de her tilhørende diskurser - er især følgende fire udvalgte citater essentielle. Fælles for disse citater er, at de fremviser en hegemonisk (diskursiv) forståelse af åben skole, der samtidig også subtilt tegner et billede af det, der bliver tilbage - den ”lukkede skole”. De fire citater præsenteres i det følgende:

“Den åbne skole bliver ofte kaldt et af reformens store nybrud”

(KL, 2015, s. 2)

I dette første citat er det artikulationen *store nybrud*, der træder frem med en betydningskabende værdi. Denne artikulation består både af tegnet *store*, der med sin funktion som adjektiv fortæller om tegnet *nybrud*. Tegnet *nybrud* udtrykker, hvad åben skole er og repræsenterer; Både noget nyt og et (stort) brud med det tidligere. Nybrud skaber hermed en bestemt forståelse af, hvad åben skole er. Derudover kobles dette nybrud (åben skole) samtidig til artikulationen *et af reformens*, der har til funktion at forklare relationen mellem åben skole og folkeskolereformen af 2013. Det bliver også understreget, at det især er i kraft af reformen, at åben skole er blevet en aktualitet (og et stort nybrud). Hvorledes aftaleteksten positionerer åben skole fortæller indirekte om reformen og dennes ønske om forandring i folkeskolen.

Åben skole som et nybrud udfoldes yderligere således:

“Grunden til, at den åbne skole er et nybrud er dels, at elevernes læring og trivsel er omdrejningspunkt for samarbejdet, og at undervisningen skal være målstyret”

(KL, 2015, s. 2)

Citatet forklarer, at åben skole er et nybrud, fordi elevernes læring og trivsel skal være fokus i åben skole, der samtidigt skal være målstyret. Der er to essentielle forhold ved artikulationen. Først det forhold, at teksten skaber den forståelse, at når elevernes læring og trivsel er omdrejningspunkt for undervisning, da er det et nybrud. Forståelsen, der ligger til grund for sammentrækningen af ordene *ny* og *brud*, henleder tankerne på, at det forhenværende samarbejde i regi af folkeskolen ikke har været gunstigt for elevernes læring og trivsel, hvorfor åben skole ikke blot er et nyt tiltag, men ligefrem et (ny)brud. Ordvalget *nybrud* er dermed et moment, der fastlåser en bestemt betydning til åben skole, hvor elevernes læring og trivsel som centrum er en nødvendighed på baggrund af den tidligere folkeskolels praksis. Denne sandhed bliver til en sproglig *myte* om folkeskolen, og formuleringen skaber et rum for forbedring, der fremstår med selvfølgligt.

For det andet det forhold, at målstyring også i åben skole står centralt. Målstyring og undervisning kobler sig sammen gennem tegnet *skal*, der fastlåser, hvordan undervisningen og herunder didaktikken bag bliver defineret. Det skaber én bestemt forståelse af, hvordan undervisningen skal tilrettelægges i kraft af ordet *skal*, hvilket fratager muligheden for, at undervisningen kunne være *inspireret af, have mulighed for, stræbe efter* at være målstyret. Det tegner et billede af, at undervisning/læring kan og skal måles.

I det tredje citat udfoldes åben skole som fænomen yderligere:

“Den åbne skole er en anden måde at lære på”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 8)

I dette citat er det ækvivalenskæden *en anden måde at lære på*, der udkrystalliserer sig omkring nodalpunktet åben skole, der herigennem betydningsfastlåser forståelsen af åben skole. Dette understreger kataloget yderligere gennem verbet *er*, der fastlåser, at åben skole ikke *kan være, har mulighed for, kan tilbyde* eller *bidrage* med en anden måde at lære på, men derimod cementerer, at fænomenet åben skole *er* en anden/ny (i kraft af momentet *nybrud*) måde at lære på.

Denne artikulation i sin helhed tegner med sin betydning et indhold til dét, der *ikke* er åben skole i kraft af tegnene *en anden måde*. Derfor kommer denne artikulation til at definere, at læring i åben skole er noget “andet” end læring i den “konventionelle/lukkede” skole. Med denne sondring, som kataloget skaber i kraft af den sproglige formulering, kommer diskursanalysens fund til at træde ind i følgende perspektiv. Når åben skole (formelle rammer, didaktik, læring, formål) bliver defineret og konstrueret, så konstruerer det også en modpol; noget det opstår i modsætning til og ikke er ens med - den skoleform og læringsform, der *ikke* er åben skole, som er *en anden måde at lære på*. Dette perspektiv er interessant at have for øje gennem den følgende analyse af fænomenet åben skole.

I det fjerde og følgende udvalgte citat fremkommer en diskurs, der også kommer til udtryk i aftaleteksten. Det er en diskurs, der skaber en bestemt sproglig fokusering på begrebet

læring. I dette lys og for den fremadrettede diskursanalyse af åben skole i KL's inspirationskatalog er det interessant at påpege, at begrebet *læring* aldrig defineres i hverken aftaleteksten eller kataloget. Der er derfor en kontinuerlig (sproglig)proces om at konstruere, hvad læring egentlig er, og hvilket læringssyn de to dokumenter skriver sig ind i. Som en sproglig rammesætning af åben skole bringer analysen følgende citat:

“Den åbne skole kan blive en tidsrøver med for lidt læringsindhold [...]”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 10)

I denne artikulation det iøjenfaldende ækvivalenskæden *kan blive en tidsrøver*, der udkrystalliseres og giver betydning til åben skole. I artikulationen anvendes formuleringen (i modsætning til ovenstående citat) *kan blive*, der skaber en mulighed for, at åben skole kan blive ineffektiv. Tegnet *tidsrøver* er et interessant ordvalg, der trækker på en forståelse af, at *tid* kan spildes. Forståelsen af at spilde tiden får sin betydning med artikulationen *for lidt læringsindhold*. Hermed konstruerer kataloget den betydning, at lille læringsindhold afføder, at tiden er spildt, hvilket giver en bestemt status og magt til læring/læringsindholdet i åben skole. Denne status af læring går igen flere steder i kataloget, og trækker tråde til både aktørerne, samarbejdet, didaktikken og formålet i og med åben skole.

Sprogbrug i kataloget *Læring i den åbne skole*

Som i analysedel ét har vi lavet en ordsøgning i kataloget for at undersøge, hvilke ord, der kvantitativ har størst omfang i inspirationskataloget. Ordene bliver ikke genstand for diskursanalyse, men fungerer udelukkende som rammesætning for, hvilket sprogbrug og ord, kataloget benytter sig af. Dette bidrager til den senere tekstnære dokumentanalyse.

I relation til dokumentets genre *inspirationskatalog* er det interessant at fremhæve ordvalget i overskrifterne, og det semantiske skema, der hermed bliver konstrueret. Inspirationskataloget henvender sig til forvaltninger og skoler (og deres medarbejdere), og derfor kan analysen i kraft af overskrifterne udfolde et særligt syn på folkeskolen. Overskrifter præsenterer hver især ét fokus, der cementeres med et stilistiske greb, hvor ordene i kraft af deres korte sproglige form markeres og træder frem. Disse ord er følgende:

Fakta, lær, understøt, mål, jura, økonomi, praksiseksempler, mere viden.

De første 11 sider af dokumentet omhandler fakta, læring og hvordan åben skole skal understøttes. Med disse afsnit udfolder kataloget åben skoles formål og de aktører, der skal bidrage til at opnå dette. De næste tre kapitler omhandler mål, jura og økonomi og udfolder styringen af åben skole. Afslutningsvist er der to kapitler om praksiseksempler og links til mere information om åben skole.

Ud af de 8 overskrifter omhandler fire om styring og implementering af åben skole: *Understøt den åbne skole, kommunal-politiske mål, juraen i den åbne skole og økonomien i den åbne skole*. Herudover omhandler to af overskrifterne didaktiske forhold: *Lær i den åbne skole* og *praksiseksempler på den åbne skole*. Interessant er det, at indholdet i de to overskrifter, der relaterer sig til didaktik, i høj grad bærer præg af eksemplariske praksisser og i lyset af Foucaults magtbegreb kan bringer analysen den pointe, at sprogbrugen positionerer og konstruerer en subtilt normsættende retning for åben skole. Ydermere fremgår det, at forholdet mellem professionen og de nye aktører *ikke* er en overskrift. Overskrifterne er med til at sætte en diskursiv retning for inspirationskataloget og give magt og status til bestemte forhold/fænomener.

Mere generelt viser inspirationskataloget og ordrerepræsentationerne sig som en bestemt diskursiv strømning i kataloget. Vi har igen søgt på ord, der er kendetegnet ved de to didaktiske traditioner fra vores *Kapitel 4: Historisk kontekst*. Ordene er listet efter antal gange de optræder:

HYPPIGHED AF ORD/TEGN
LÆRING 106
MÅL -et, -ene, -styret, del-, for- 82
FAGLIG 17
TRIVSEL 16
VARIERET 9
LÆRINGSRUM 6

BÆREDYGTIG	5
ENTREPRENØRSKAB	5
DIFFERENTIERET	3
INNOVATION	3
KREATIV	2
LYST	1
AUTENCITET	1
LÆRINGSMILJØ	0
DANNELSE	0
LIVSLYST	0
DIDAKTIK	0
BORGER	0
DEMOKRATI	0

Tabel 10: Antal gange ord anvendes i inspirationskataloget

Det er en interessant pointe at fremhæve, at åben skole trods sin status/position som et nybrud og det reformmæssige tiltag, der blandt andet skal styrke kreativiteten (“[...] *tilegnelsen af viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet* (Undervisningsministeriet, 2013, s. 3) gennem *spændende/autentiske læringsmiljøer* - og derigennem have et særskilt fokus på elevernes trivsel - også har en høj repræsentation af ord som mål, læring, faglighed fremfor livslyst, læringsmiljø og kreativitet.

ANDET NODALPUNKT: DE FORMELLE OG KOMMUNALE RAMMER FOR ÅBEN SKOLE - OG SAMARBEJDET HERI

I følgende analyseafsnit udfolder vi, hvordan de kommunale og formelle rammer for åben skole italesættes i inspirationskataloget. Afsnittet forholder sig til, hvilke diskursive processer og sproglige (fra)valg, der er konstituerende for det samlede udtryk for åben skoles formelle, kommunale rammer. I arbejdet hermed belyses New Public Management-strategier, ord indlejret heri, paradokser i anvendelsen af frihedsbegrebet og slutteligt det spændingsfelt, åben skole bliver implementeret i.

Med kommende citat italesætter kataloget tilrettelæggelsen af samarbejdet om åben skole, der lyder således:

“Det skyldes, at der er lokal frihed til at tilrettelægge samarbejdet om den åbne skole”

(KL, 2015, s. 11)

Ved ovenstående artikulation ses flere analytiske pointer. For det første skaber artikulationen med brugen af elementet *frihed* en særlig forståelse af tilrettelæggelsen af samarbejdet (åben skole), når det bliver artikuleret i tilknytning til momentet *lokal*. Momentet *lokal* refererer til, at der ikke er ubegrænset frihed i tilrettelæggelsen af åben skole, men at råderummet for tilrettelæggelsen henhører et “lokalt-område”. På den måde definerer momentet *lokal* betydningen af elementet *frihed*.

For det andet skal denne betydning af *frihed* ses i det moderniserings- og styringsperspektiv, der i specialets *Kapitel 4: Historisk kontekst* kaldes New Public Management, hvormed man fra starten af 80'erne har decentraliseret og effektiviseret den offentlige sektor gennem målstyring, synlige resultater, kompetenceudvikling og særligt sprogbrug, hvor frihedsbegrebet har stået centralt. New Public Managements neoliberalistiske udgangspunkt kommer til syne ved denne artikulation om øget *frihed* til kommunerne i tilrettelæggelsen af samarbejdet om og med åben skole. New Public Managements -principperne markerer sig yderligere ved særligt sprogbrug og kommer til udtryk i de ord, der anvendes. Det ses blandt andet ved artikulationerne herunder, der er et citat fra aftaleteksten:

“Skolens leder stadig skal udøve sin virksomhed [...] og Chefer skal rustet til i langt højere grad at styre gennem mål og evalueringer [...] strategisk til at nå skolens mål med videre”

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 20)

Ovenstående artikulationer er særligt interessante til at understøtte den analytiske pointe, at New Public Management også markerer sig ved særligt sprogbrug. Ækvivalenskæden *sin virksomhed*, der knytter sig til skolens ledere, *styre gennem mål og evalueringer* og

strategisk til [...] skolens mål er alle formuleringer, der i stigende grad ses som en selvfølgelig del af det pædagogiske felt i folkeskolen, men som har sine rødder i New Public Managements (og til dels også den angelsaksiske curriculumtradition). Samme sproglige tendenser og mønstre gør sig også gældende i inspirationskataloget *Læring i åben skole*. Her står blandt andet følgende blandt om åben skole:

“[Åben skole kan være red.] En tilgang til arbejdet med at udvikle udskolingsmiljøer og profilskoler eller udvikle indholdet af emner som “Job og Uddannelse” [...] “Innovation og entreprenørskab [...]”

(KL, 2015, s. 8)

Ved ovenstående artikulation udtrykker kataloget ligeledes det særlige sprogbrug samt endnu et eksempel på New Public Managements -strategier. Det særlige sprogbrug markerer sig ved momenterne *innovation*, *entreprenørskab* og *profilskoler*, der tilsammen danner en ækvivalenskæde til nodalpunktet, åben skole. Disse ord er ligeledes blevet en selvfølgelig del af diskurserne i og om skole- og uddannelsesområdet, men har først i de senere år vundet fodfæste, hvor de har status af “nyklassikere”. Med inddragelsen af disse ord sker et skred i betydningen af bestemte forhold på skole- og uddannelsesområdet fra den “bløde” dannelsesstænkning mod den mere styrede angelsaksiske curriculumtænkning. Foruden ordenes betydning og deres rolle i betydningsskred, kan momentet *profilskoler* anskues som et konkret eksempel på New Public Managements -strategier. Allerede i 80'erne blev der fra politisk side opfordret til, at folkeskolerne begyndte at gøre sig overvejelser om fremtidige profiler for at styrke konkurrenceevnen. Netop konkurrenceevnen som led i forvaltningen af den offentlige sektor er en essentiel strategi i New Public Management, og den kommer direkte til udtryk i ovenstående.

For det tredje skaber brugen af momentet *lokal* i tilknytning til elementet *frihed* - i et New Public Managements-perspektiv - også det paradoks, at der med betydningsfastlukningen af *lokal frihed* nødvendigvis er tale om en særlig afgrænset frihed. Og netop samarbejdet for åben skole skal tage udgangspunkt i mål, hvilket ligeledes er tilfældet for undervisningen i åben skole (og folkeskolen generelt). Den *lokale frihed* styres af nationale krav om

mål, og momentet *lokal* får dermed sin betydning i kraft af det, som det konstrueres i modsætning til; det nationale og centrale målstyrings-princip. Det kommer til udtryk i generelle New Public Managements-strategier, men træder i særdeleshed træder i curriculumtraditionens didaktiske udtryk og indflydelse på dansk skole- og uddannelsespolitik.

Den *lokale frihed* er i forlængelse af ovenstående ikke en frihed fra målstyring, da målstyring *skal* være udgangspunktet for samarbejdet i og om åben skole, hvorfor det er interessant at undersøge, hvordan *lokal frihed* så italesættes, og hvad det dermed indebærer foruden ovenstående forhold og paradokser. Følgende artikulation benævner, hvem der fastsætter principperne for den åbne skole inden for den *lokale frihed*:

“Det er lovpligtigt, at skolebestyrelserne fastsætter principper for den åbne skole”

(KL, 2015, s. 15)

Med tegnet *lovpligtigt* udtrykker kataloget vigtigheden af, at det er skolebestyrelsen, der fastsætter principperne for åben skole. Den *lokale frihed* omfatter dermed både krav om national/central målstyring og det lovgreb, at det er skolebestyrelsen, der fastsætter principperne for åben skole. Brugen af formuleringen *lokal frihed* danner dermed basis for flere paradokser, og de umiddelbare positive konnotationer ved frihedsbegrebet ændrer karakter ved denne sproganalytiske pointe. Ydermere fremtræder følgende interessante forhold ved skolebestyrelserne, hvor der i aftaleteksten formuleres følgende:

“[...] det betyder, at der eksempelvis kan tilbydes to pladser i skolebestyrelsen til repræsentanter fra det lokale erhvervs- eller foreningsliv eller fra de lokale ungdomsuddannelser”

(KL, 2015, s. 25)

I citatet åbner artikulationen for den mulighed, at skolebestyrelserne kan have forskellige repræsentanter fra forskellige områder. Her træder særligt momentet *erhvervslivet* frem, hvis betydning åbner for en særlig sammensætning af skolebestyrelsen og dennes virke. Folkeskolens “uafhængighed” ændrer med brugen af momentet *erhvervslivet* karakter,

såfremt disse har plads i skolebestyrelsen. Den analytiske pointe er, at det er skolebestyrelsen, der skal fastsætte principperne for åben skole, og igen kan der stilles spørgsmålstegn ved den *lokale frihed*. I forlængelse heraf er det interessant at bemærke, hvilken betydning det kan få, at erhvervslivet formelt kan være med til at definere principper for åben skole, når åben skole samtidigt ved lov skal omfatte virksomhedsbesøg. Hermed sidder erhvervslivet på begge sider af åben skole-tiltaget; både som "principfastlægger" såvel som praktisk udmønter (Jf. justeringen af *Et fagligt løft af folkeskolen* (Undervisningsministeriet, 2017)).

Flere interessante forhold ved ovenstående skal udledes. Formuleringen om *lokal frihed* kan lyde godt med konnotationer af fleksibilitet, omgængelighed og dynamik, men i vekselvirkning mellem New Public Managements/decentralisering, målstyring og angelsaksisk curriculumtænkning efterlades et udefineret og flyvsk rum for ansvaret for, at åben skole lykkes med læring og trivsel.

Disse formelle, kommunale rammer for åben skole er dog indlejret i flere diskursive processer og paradokser, hvor kataloget også udtrykker følgende om læring og trivsel:

"I sidste ende afhænger den åbne skoles effekt på elevernes læring og trivsel af, om skolernes medarbejdere generelt er motiverede til at arbejde med åben skole"

(KL, 2015, s. 13)

I artikulation træder flere forhold frem, hvor den første er formuleringen af tegnene *effekt på læring og trivsel*, der i sammenhæng med hinanden udgør et sprogbrug indlejret i den angelsaksiske curriculumtænkning. Dette ses da artikulationen foranlediger en forståelse af et lineært forhold mellem læring og effekt. Dernæst er artikulationen interessant, fordi den med tegnene *generelt er motiverede* konstruerer den forståelse, at det er medarbejderes motivation, som elevens læring og trivsel afhænger af. I krydsfeltet mellem ovenstående pointer om rammer, national/lokal frihed, statslig/kommunal forvaltning tilskrives medarbejderne (professionerne) tilmed et omfattende ansvar for åben skole og elevernes

læring og trivsel. Skal åben skole lykkes er det med andre ord op til den enkelte medarbejder. Denne pointe leder frem mod næste analysedel, der netop udfolder de diskursive processer og sociale konstruktioner af aktørerne i åben skole og samarbejdet heri.

TREDJE NODALPUNKT: AKTØRER (OG SAMARBEJDET HERMED)

I forlængelse af ovenstående vil vi i dette afsnit tegne et billede af de parter, der i åben skole skal samarbejde og i kraft af tiltaget åben skole bliver en del af folkeskolens opgave og formål. Afsnittet vil belyse de diskurser, der formåner et fokus på samarbejde og partnerskaber som de bærende og afgørende kræfter i at løfte opgaver, som før har stået som kerneopgaver for og i folkeskolen - undervise elever med faglighed, så de bliver dygtige og trives. Det har førhen været en opgave og en status, som har været kendetegnet ved de professionelle i folkeskolen, og været den kerneopgave, der konstruerede både en selvforståelse og omverdens forståelse af en folkeskole. Der ses et tydeligt skred i opfattelsen af de professionelle i folkeskolen såvel som med de aktører, der er *udenfor* skolen. Samarbejdet og partnerskabet tildeles en afgørende og tildeles ny magt i både aftaleteksten, men i særdeleshed i kataloget *Læring i den åbne skole*.

Det første citat, der udfolder relationen mellem aktører, (skolens) ansvar og samarbejdet kommer til udtryk i følgende:

[...] handler den åbne skole om at udnytte kapaciteten og gennem samarbejder og partnerskaber, få flere aktører i det omgivende samfund til at tage medansvar for at øge elevernes læring og trivsel"

(KL, 2015, s. 19)

Ved artikulationen fremtræder flere tegn, hvis betydning knytter an til nodalpunktet samarbejde; det være sig *samarbejder, partnerskaber og flere aktører*, der i kraft af elementet *medansvar* tildeles en "funktion". Medansvaret i denne sammenhæng er til for at øge elevernes læring og trivsel. Herved forklarer artikulationen formålet med samarbejdet og det (med)ansvar aktørerne får. Det bliver dog en væsentlig pointe, at *medansvar* samtidig fremstår som en flydende betegnelse, da kataloget ikke til fulde indholdsudfylder ansvaret.

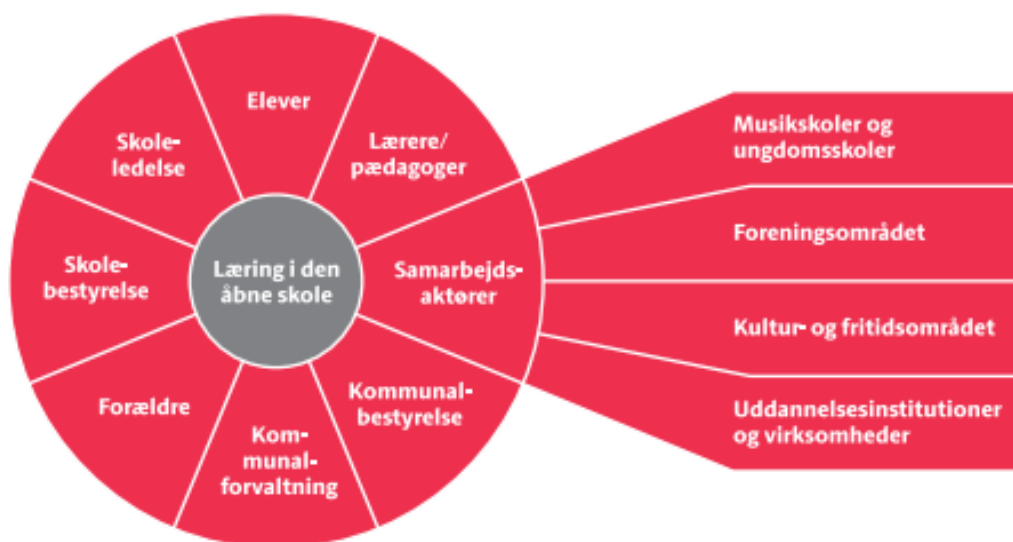
Hvordan *medansvar* skal udføres i relation til åben skole får derfor kun sin betydning i kraft af tegnene *samarbejde* og *partnerskaber*. Derfor fremstår disse tegn (samarbejde, partnerskab og ansvar) som udefinerede og med mangel på indhold, da de ikke i sig selv konkretiserer. De fremstår som værktøjer, der konstruerer en åbenlys og selvfølgelig forestilling om, at hvis blot der er samarbejde med aktører uden for skolen, øges læring og trivsel hos eleverne.

Da samarbejdet og de andre aktører er koblet sammen med elevernes læring bliver skolens opgave og hertil knyttede arbejdsopgaver flyttet fra kun at være et arbejde for skolen. Der sker med åben skole og dette tiltag om andre aktører et skred i måden, hvorpå skolen som institution har mulighed for at se sig selv og blive opfattet af omverden.

Dette uddyber kataloget yderligere på side 4, hvor en model illustrativt fremviser de aktører, der skal være med til at løfte åben skole. Denne figur er illustreret således:

› Aktørerne i den åbne skole

Cirklen i figuren viser de mange aktører, der har ansvar og opgaver i forhold til den åbne skole. I højre side af figuren udspecificeres kategorien samarbejdsaktører i fire hovedgrupper af samarbejdsaktører



Figur 2: Aktører i åben skole

Af figuren fremgår det, hvilke aktører, der har ansvar og opgaver i den åbne skole, og til at sikre læring i den åbne skole. Disse aktører er: Skoleledelse, elever, lærere/pædago-

ger, samarbejdsaktører (musikskoler og ungdomsskoler, foreningsområdet, kultur- og fritidsområdet, uddannelsesinstitutioner og virksomheder), kommunalbestyrelse, kommunalforvaltning, forældre og skolebestyrelse. Det interessante ved denne figur og det generelle sprogbrug, kataloget anvender om de forskellige aktører i åben skole, er, at de alle bliver sidestillet med et ligeligt fordelt ansvar. Der bliver derfor *ikke* anvendt et sprog, der tildeler lærere/pædagoger en særlig rolle. Tværtimod fratager illustrationen en magt gennem det sprogbrug, der i stedet for tildeler *andre aktører* en særlig status. Som det fremgår af modellen, inddrages også elever og forældre på samme niveau som fx kommunalforvaltning og skoleledelse. Denne fremstilling er interessant, da der med et *fravalg* af en eksplicit magtfordeling i løftet af åben skole opstår en implicit magtfordeling; Læreren/pædagoger tildeles *ikke* et særligt professionelt ansvar.

Som en understregning af denne pointe fremgår, som belyst i ovenstående analyseafsnit, at det er skolebestyrelsen, forvaltningen og skolelederen, der har det styringsmæssige ansvar for at forvalte åben skole.

Kataloget forgrener dermed et net af betydninger om punktet ansvar og samarbejde, hvor fraværet af lærerens professionelle dømmekraft og didaktiske vurdering skaber en bestemt forståelse af læreren og de andre aktører. Dette optræder også i følgende artikulation:

“Den åbne skole giver mulighed for (at) anvende autentiske, troværdige læringsrum og personer med erfaring og ekspertise inden for forskellige fag og områder”

(KL, 2015, s. 8)

I dette citat præciserer kataloget ovenstående model, hvor to pointer træder frem. For det første skaber de to ækvivalenskæder *mulighed for at anvende autentiske og troværdige læringsrum* samt *personer, der har erfaring og ekspertise indenfor forskellige fag og områder* en bestemt forståelse og magt/status til nodalpunktet åben skole. Disse to ækvivalenskæder skaber en forestilling om, at der med et fravær af åben skole ikke på samme måde er mulighed for at tilbyde eleverne autentiske læringsrum og personer med eksper-

tise. Denne artikulation konstruerer dermed den forestilling, der knytter sig til undervisningen i den skole, der ikke er åben skole - klasseværelset og den fysiske lokation *skolen*. Det medfører en forståelse af, at dette læringsrum ikke på samme måde er troværdigt og autentisk, ligesom de personer eleverne møder her (fx lærere) ikke fremstår med erfaring og ekspertise.

For det andet er ovenstående artikulation derfor (også) interessant, da den knytter an til en diskussion om lærerprofessionens rolle i læring og undervisning, og hvorvidt denne (læreren) positioneres som *troværdig* og *autentisk*.

Det fremgår i næste afsnit af inspirationskataloget, hvor der står, at den *åbne skole kan give undervisningen større troværdighed* (KL, 2015, s. 8) og det tilføjes yderligere, at netop troværdighed har en stor betydning for elevens læring.

Disse ovenstående artikulationer giver tilsammen anledning til at stille spørgsmålstejn ved, hvilken grad af troværdighed professionen og institutionen tildeles, når disse tegn bliver anvendt til at definere de aktører og læringsmiljøer, der ikke foregår *i skolen*? Der formes derfor en kontrast mellem de to "arenaer", hvilket yderligere udfoldes i følgende to nodalpunkter om undervisning og læring.

FJERDE NODALPUNKT: (IKKE-) UNDERVISNING

I dette afsnit udfolder vi det sproglige udtryk der i inspirationskataloget former forståelsen af undervisning. Det er et syn på undervisning, hvor diskurser om mål og læringsrummet har betydningsfuld magt og status til at indholdsudfylde synet på, hvad undervisningen "er" og her tilhørende didaktiske (fra)valg. Gennemgående for forståelsen af undervisning og læring er blandt andet det sproglige fravalg af lærerens didaktiske kompetencer, der mister værdi samt den betydningskonstruktion, der opstår med tiltaget åben skole, og derfor også det, der *ikke* er en del af åben skole - folkeskolen.

MÅLSTYRING

Det første citat, der er interessant at fremhæve, står i tæt relation til ovenstående nodalpunkt om samarbejdet:

“Samarbejdet skal tage udgangspunkt i folkeskolens formål og fagenes mål og bidrage med pædagogisk værdi [...]”

(KL, 2015, s. 7)

Artikulationen forklarer, at samarbejdet (om og i åben skole) skal tage udgangspunkt i mål. Herved fremtræder to analytiske pointer. For det første skal åben skole ses i forlængelse af aftaleteksten, der er første spadestik til åben skole. Som nævnt i første analysedel reducerer og forenkler denne folkeskolens formålsparagraf i aftaleteksten til at handle om faglighed og videre uddannelse, hvorfor KLs henvisning til formålsparagraffen i ovenstående citat kan tænkes at trække på samme forståelse.

For det andet er artikulation interessant, da tegnet *udgangspunkt* knytter elementet *samarbejdet* med momenterne *formål* og *fagenes mål*. *Samarbejdet* er et element, da der ingen fast betydning af ordet kan udledes, hvor *formål* og *fagenes mål* er momenter, da deres betydning netop er af helt afgørende karakter for de diskurser, der udkrystalliseres om nodalpunktet *undervisning/læring*. Ved denne kobling af samarbejde og mål skaber kataloget en særlig betydning af samarbejde, hvor diskursen om mål(styring) har magt til (også) at definere samarbejdets karakter og udgangspunkt. Åben skole-samarbejdet skal derfor tage udgangspunkt i mål og ikke nødvendigvis i den værdi, der ligger i, at eleverne møder “virkeligheden” uden for skolen, der ellers i forordet af inspirationskataloget udtrykkes som det egentlige formål med åben skole. Artikulationen fremkommer derfor paradoksalt for åben skole-formålet og samarbejdets karakter.

For det tredje artikulerer kataloget det, at både målene og samarbejdet *skal bidrage med pædagogisk værdi*. Denne formulering positionerer samarbejdet som et fænomen, der i sig selv - og uafhængigt af samarbejdets karakter - kan bidrage med pædagogisk værdi. Ligeledes tildeler artikulationen en bestemt status og magt til målene, der rammesætter den didaktisk diskussion mellem diskurser fra henholdsvis curriculum- og dannelsesænkningen, hvor måldiskursen (igen) i inspirationskataloget opnår hegemoni. Når åben skole og samarbejdet skal tage udgangspunktet i fagenes mål og bidrage med en pædagogisk

værdi, trækker kataloget på diskurser fra curriculum-tænkningen, der er kendetegnet ved, at mål i sig selv har værdi. Det diskursive felt - det der udelukkes - bliver i denne konstruktion dannelses-tænkningen, hvorfra diskurser i stedet for ville have tildelt magt til pædagogikken, hvor fagene og indholdet heri er mål i sig selv.

Det næste citat, der udfolder nodalpunktet undervisning, trækker ligeledes på diskurser, der positionerer målstyring som et krav. Samtidig inddrager kataloget *læringsrummet* som en komponent. Det lyder som følgende:

“Undervisning skal være målstyret, differentieret og varieret og inddrage nye læringsrum, som er motiverende og varierede”

(KL, 2015, s. 7)

Citatet fortæller både om, hvad der skal kendetegne undervisningens indhold samt om det læringsmiljø, der skal favne denne undervisning. Tegnene *målstyret*, *differentieret* og *varieret* knytter sig til nodalpunktet *undervisning*, og i kraft af tegnet *skal* skaber det en retning for lærerens tilrettelæggelse og udførsel af undervisningen. To af disse tegn - *differentieret* og *varieret* - fremstår som elementer, da kataloget ikke definerer en forståelse af, hvornår *varieret* eller *differentieret* er opnået. Modsat gør det sig dog gældende for tegnet *målstyret*, der med sin momentstatus i kraft af Fælles Mål konkret fastlåser, at undervisningen skal være styret af mål - mål, som analysedel ét viste er blevet forenklet og generelt mere fremtrædende for undervisningen. Hermed efterlades et handlerum, hvor mål er den eneste indholdsudfyldte komponent i undervisningen.

Ydermere får elementet *læringsrum* sin betydning gennem tegnet *nye*, *motiverende* og *varierede*. Interessant er især tegnet *nye*, der understreger at undervisningen skal foregå under andre rammer end de nuværende/tidligere.

FORSTÅELSER AF LÆRINGSRUMMET

Udover ovenstående pointer om målstyret, differentieret og varieret undervisning samt det målstyrede samarbejde, vil vi i følgende udfolde nogle paradokser og sproglige konstruktioner, der er særligt interessante, og som ligeledes knytter sig til opfattelsen af undervisningen; hvordan og hvorfor eleverne lærer i åben skole? Hermed vil vi udfolde, hvordan kataloget tildeler læringsrummet en selvstændig (uafhængig) handlede funktion/rolle, hvilket især kommer til udtryk i afsnittet *"Hvorfor lærer eleverne i den åbne skole?"* (KL, 2015, s. 7), hvorfor vi i følgende vil fremhæve citater herfra. Første citat lyder som følgende:

"Den åbne skole udvider læringsrummet og kan tilgodese, at børn lærer forskelligt"

(KL, 2015, s. 7)

Ovenstående forklaringer beskriver, hvordan åben skole udvider læringsrummet, og at disse (nye) læringsrum kan tilgodese, at børn lærer forskelligt. Denne formulering er interessant, da åben skole og læringsrummet gennem tegnet *kan* tildeles en aktiv subjektiveret rolle. Der tegner sig hermed et billede af, at åben skole og læringsrummet er handlende aktører i sig selv. Der også et diskursivt felt, hvor dette omfatter både professionens rolle og didaktik, der hverken nævnes eller anskues i formuleringen om, hvordan åben skole skaber rammer for, at børn lærer forskelligt.

Ydermere er elementet *børn* et interessant sprogvvalg. Det tager her form af et moment, men forståelsen og betydningen af børn divergerer alt efter, hvilken diskursiv sammenhæng det indgår i. At bruge tegnet *børn* skaber en særlig betydning til nodalpunktet *læring*, men også til fænomenet åben skole. I skole- og uddannelsesdiskurser verserer debatter om, hvorvidt termen børn eller elever er passende. I en diskurs med særligt fokus på mål, læring og faglighed, som både aftaleteksten og inspirationskataloget kan siges at være indlejret i, synes børn-begrebet at være ukurant og trække i en anden retning end det, diskurserne ellers markerer.

Det andet citat, der fortæller om undervisningen og benævner fænomenet læring lyder som følgende:

“I den åbne skole kan teori kobles med praksis, og eleverne kan producere ting, løse problemer i praksis etc. Det skaber flere veje ind i læringen [...]”

(KL, 2015, s. 7)

I ovenstående citat udfolder artikulationen, at i åben skole kan teori kobles med praksis, og eleverne kan producere ting i praksis, hvilket skaber flere veje ind i læringen. For det første er det interessant, at tegnet *børn* er skiftet ud med tegnet *eleverne*. Kataloget drager dermed ikke en klar sondring mellem børn og elever, og det udtrykker en anden retning end ovenstående anvendelse af *børn*, hvorfor sprogretningen er ændret. For det andet ses artikulationen *veje ind i læringen*, der vidner om en forståelse af læring. Her skaber kataloget en særlig betydning af læringssynet gennem elementerne *veje ind i*, der skaber en forståelse af læring som en statisk størrelse, der ved hjælp af tegnet *produkter* og *problemer* gør det muligt for eleverne at komme *ind i læring*. Læring som en social og mellemmenneskelig erkendelses- og tilegnelsesproces italesætter artikulationen med dette læringssyn ikke, og danner derved det diskursive felt.

For det tredje fremstår artikulationen *teori kobles med praksis* som et udtryk for de forandringsprocesser, som åben skole i kraft af aftaleteksten repræsenterer. Det er en essentiel formulering, der står centralt i forståelsen af både folkeskolen som institution og den retning, der ønskes for folkeskolen. Teori og praksis bliver i denne formulering konstrueret som to adskilte fænomener, hvor åben skole repræsenterer praksis. Dette er en praksis med en essentiel betydning for, at eleverne kan lære. Derfor fremstår praksis og åben skole med en betydningsfuld magt. Heri ligger dog subtilt en forståelse af, hvorfra teori og praksis kan komme. Kataloget skaber betydningen af, at folkeskolen *kun* bidrager med teori - hvorfor åben skole er en nødvendighed. Dette står i kontrast til en folkeskole, hvor fagrækken repræsenterer en helhedsforståelse, og hvor uddannelsesbidraget virker gennem en samlet (lærings- og erfaringskoncept fra de tre primære fagområder, der er repræsenteret gennem de humanistiske, naturvidenskabelige og æstetisk/praksis/musisk fag. Med denne treenighed folkeskolen både i fagsammensætningen men også i de enkelte fag en indgang til både teori og praksis - men denne forståelse kommer med ovenstående citat *ikke* til udtryk.

For det fjerde og i kraft af ovenstående italesættelse af forholdet mellem praksis og teori i folkeskolen og åben skole står afslutningen på artikulationen, der lyder: “[...] og *eleverne kan producere ting, løse problemer i praksis etc*”. Denne afsluttende og i sig selv essentielle forståelse af læring konstruerer et særligt formål med skole og uddannelse generelt. Denne analytiske pointe fremkommer, når skole-begrebet læses i lyset af dets græske oprindelse, hvor *schole* betyder *fri-tid*³. Hermed menes fritid fra datidens arbejde eller *produktion*. Ved at anskue artikulationen i dette lys opstår et spændingsfelt mellem katalogets brug af momentet *producere* og skole-begrebets tidligere betydning. Dette tager netop form af et moment, der betydningsfastlåser en særlig forståelse til nodalpunktet undervisning; Læring som et af folkeskolens kerneområder/fænomener er indlejret i en diskurs, der har magt til at definere og positionere, at det er fordelagtigt, hvis eleverne *producerer ting*. Tegnet *producere* har ikke historisk og/eller kulturelt haft magt i diskurser om skole- og uddannelsespolitik. Med artikulationen henledes tankerne på arbejds- og erhvervsmarkedsorienteringen, som kom til udtryk i analysedel et og som også vil blive yderligere udfoldet i det sjette nodalpunkt i denne analysedel 2. Dette fokus på erhvervsmarkedsorientering kan dermed ses som en spejling af de diskursive processer, som aftaleteksten udtrykker gennem diskurserne.

I konstruktionen af, hvordan eleverne lærer på baggrund af og i kraft af åben skole formulerer kataloget følgende citat, der sætter læringsrummet i centrum:

“Her [åben skole] kan man inddrage nye læringsrum - skolegården, naturen, et museum, en virksomhed - og tilbyde eleverne en anden måde at lære på, som tager højde for, at eleverne lærer på forskellige måder”

(KL, 2015, s. 1)

³ (Emmerik, 2016)

Først slår artikulationen fast, at åben skole kan inddrage *nye læringsrum*. Tegnet *nye* er interessant, når man anskuer de i citatet præsenterede læringsrum. Disse være sig *skolegården, naturen, et museum* og en *virksomhed*, og artikulationen præsenterer dermed en forståelse af, at disse læringsrum *ikke* har været anvendt tidligere. Dernæst udtrykker artikulationen et syn på læring og undervisningsdifferentiering; I kraft af formuleringen *tilbyde eleverne en anden måde at lære på, som tager højde for* formuleres en forståelse af, at læringsrummene i sig selv kan tilbyde og udøve undervisningsdifferentiering. Ved ovenstående er det værd at bemærke, hvad der med artikulationen bliver undladt, og hvad der kendetegner det diskursive felt. Tegnene *en anden måde* konstruerer et diskursivt felt, hvori den traditionelle (klasse)undervisning ligger, da tegnet *anden* refererer til åben skole og de nye læringsrum. I kraft af den konstruktion af det diskursive felt definerer kataloget en forståelse af, at det er de nye læringsrum der - modsat den traditionelle (klasse)undervisning - tager højde for, at eleverne lærer på forskellige måder. Artikulationen positionerer og definerer hermed en forståelse af klasserumsundervisning, der *ikke* kan tage højde for, at elever lærer på forskellige måder.

Ovenstående citat giver de nye læringsrum den magt, at disse (som aktør/i sig selv) kan give differentierede (lærings)muligheder. Med ovenstående afholdes den professionelle lærer fra at have betydning, da læringsrummet bliver italesat med den bærende betydning for undervisningsdifferentiering - og fordi læreren helt undlades at blive italesat. Endnu engang kan det diskursive felt anvendes til at belyse, hvorledes lærerens didaktiske og professionelle dømmekraft *ikke* får tildelt status eller magt til at påvirke elevernes læring.

VIRKELIGHEDEN UDEN FOR SKOLEN

Den sidste analytiske pointe til nodalpunktet undervisning udfolder sig i følgende citat. Med dette citat bliver både *virkeligheden uden for skolen, læringsrummet* og *fagligt udbytte* italesat, og der anvendes samtidig et særligt stilistisk greb i kraft af en sproglig formulering, der opsummerer dette nodalpunkt -*undervisning* og nodalpunktet *åben skole*. Citatet lyder som følger:

“Når eleverne møder virkeligheden uden for skolen i form af andre læringsrum og andre aktører i undervisningen, er der altså en god mulighed for, at eleverne får et større fagligt udbytte, og at elevernes trivsel og alsidige udvikling forbedres”

(KL, 2015, s. 7)

Det interessante i dette citat er tegnet *altså*. Med brugen af tegnet *altså* opstår der et argumentationsgreb/rum. *Altså* indikerer, at der har været en forudgående argumentation, og med dette tegn opsummeres den efterfølgende artikulation som noget rationelt og “logisk”; hvorfor eleverne opnår et større fagligt udbytte, og at elevernes trivsel og alsidige udvikling *altså* forbedres med åben skole. Komponenterne for, at dette kan lade sig gøre fremtræder også i artikulationen, hvor ækvivalenskæden *andre læringsrum og andre aktører i undervisningen* udkrystalliserer sig omkring både nodalpunktet *undervisning* og *åben skole*. Her opstår en lukning, hvor *læringsrum* og *andre aktører* får den bærende rolle for at skabe en god undervisning.

Denne forståelse understreger og bekræfter kataloget på de følgende sider i, hvor der udfoldes forskning, der menes at underbygge disse forhold. Tegnet *forskning* fremstår derfor som yderligere et argumentationsgreb, der understreger sandhedsværdien af læringsrummet og andre aktører (end klasseværelset og læreren). Der står på side 8:

“Forskning viser, at undervisning uden for klasseværelset er mest effektiv i forhold til at styrke elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling, når undervisningen har et klart fagligt formål”

(KL, 2015, s. 7)

Citatet fastsætter med tegnet *forskning* to betydninger; det understreger ovenstående pointe, der (igen) tildeler læringsrummet, der ikke er klasseværelset, en betydningsfuld position. Ydermere kobler ovenstående åben skole og denne undervisning uden for klasse-lokalet op på, at et fagligt mål er en nødvendighed for at styrke effektiv undervisning.

OPSAMLING

Ovenstående analyse af nodalpunktet undervisningen viser, at undervisningen i åben skole ligeledes *skal* være målstyret og have sit udgangspunkt i Fælles Mål. Derudover fører kataloget diskurser, der i konstruktionen af undervisning tildeler *et andet læringsrum* end klasselokalet og andre (autentiske) aktører en mulighed for at bidrage med *flere veje ind i elevernes læring*. Kataloget artikulerer ikke diskurser, der giver læreren eller pædagogen mulighed/magt/status til at skabe betydning for elevernes læringsproces i åben skole. Læreren synes derfor at indtage en næsten overflødig rolle.

Derudover bliver undervisningen i åben skole positioneret som en mulighed for, at eleverne (nu) kan koble teori og praksis sammen. Ligeledes positionerer diskurserne med magt, at undervisningen i åben skole giver mulighed for, at eleverne kan producere ting og løse problemer i praksis.

Det er særlig interessant, at det diskursivt med åben skole-tiltaget ikke synes at være nødvendigt med tilrettelæggelse af indhold eller rammer, hvorfor begrebet *undervisning* synes at miste sin magt og tilstedeværelse i skole- og uddannelsespolitisk sprogbrug. I stedet for positionerer kataloget begrebet *læring*, og indtager det sproglige rum, hvor tidligere uddannelsespolitiske diskurser ville have anvendt *undervisning* frem for *læring*. Det konstruerer en næsten hegemonisk forståelse af, at hvis eleverne møder andre læringsrum end klasselokalet og andre aktører end deres lærere/pædagoger, vil de lære noget blot i kraft af denne "anderledeshed".

I en forståelse af nodalpunktet *undervisning* opstår derfor også paradokser, der konstruerer og fastlåser en forståelse af *læring*. Der kan med andre ord ikke siges at være én definition af læring, men at flere diskurser indgår i antagonistiske forhold om at definere indholdet i dette begreb. Læring som begreb er interessant at belyse, da der ikke fremgår en konsekvent forståelse af læringssynet i hverken aftaleteksten eller inspirationskataloget. Derimod bliver begrebet brugt i mange forskellige sammenhænge og nærmest i flæng. Læring som begreb kommer til at tage karakter af et argumentationsgreb, der i lyset af New Public Managements fremstår som et sprogligt og semantisk skema, der resulterer i et skred i forståelsen af læringsprocesser, og hvordan disse skal understøttes/udmøntes/forvaltes i skolen - dette værende både den åbne og "den lukkede" skole.

FEMTE NODALPUNKT: FORMÅLET MED (ÅBEN) SKOLE

I dette femte og sidste analyseafsnit vil vi udfolde nodalpunktet *formål*. I tæt relation til dette nodalpunkt står selve nodalpunktet *åben skole*, hvorfor dette analyseafsnit blandt andet vil udfolde, hvordan kataloget indholdsudfylder åben skole. Dette punkt samler også op på de foregående analyser af nodalpunkter, da analysen med dette nodalpunkt kan udfolde en forståelse af, hvorfor åben skole, og de forandringsprocesser dette tiltag måtte medføre, er vigtig.

Inspirationskataloget indleder med et forord, der udfoldes på én side og bliver præsenteret med 50 procent billede og 50 procent tekst. Billedet i sig selv viser børn, der aktivt undersøger et fiskenet. Billedet understøtter den sproglige fokusering på læring, der ikke foregår i klasseværelset. Billedet fremstår meget harmonisk og meningsfuldt og bærer præg af gruppearbejde og interaktion. Grafisk er den indledende side opbygget således, at overgangen fra billedet til brødtekst er markeret med en rød rubrik. Rubrikken lyder således:

“I den åbne skole skal eleverne møde virkeligheden uden for skolen: Skolerne skal ud i samfundet, og samfundet skal ind i skolen, så eleverne oplever en sammenhæng og mening, der bidrager til, at de bliver så dygtige, de kan og trives”

(KL, 2015, s. 1)

Der er tre interessante analytiske pointer ved ovenstående artikulation. For det første starter kataloget med én sætning, der har til formål at definere åben skole. Åben skole er til for at eleverne skal møde virkeligheden uden for skolen. I den sætning er artikulationen *virkeligheden uden for skolen* interessant, da tegnet *virkeligheden* refererer til noget, der er *udenfor* skolen. Denne definition/formål understreger kataloget med valget af kolon, der giver den efterfølgende tekst en særlig betydning og magt. I den efterfølgende tekst fremgår det, at skolerne skal interagere med *samfundet* gennem handlinger, der kræver, at både skolerne skal *ud* og samfundet skal *ind*. Med disse ordvalg danner (igen) en forståelse af, at der er tale om to adskilte fænomener, der nærmest fremstår som poler; *skoler* er repræsenteret på den ene side og *samfundet* og *virkeligheden* på den anden side.

For det andet og i kraft af ovenstående danner artikulationerne i citatet en bestemt forståelse af folkeskolerne, i det de bliver beskrevet i kraft af det, de *ikke* er - eller ikke er en del af (samfundet og virkeligheden). Dermed skaber artikulationen en sandhed, der leder over i en aktualisering af, hvorfor åben skole er vigtig. Tiltaget opstår på baggrund af denne adskillelse mellem skolerne og virkeligheden, og vigtigheden af åben skole cementseres med det lille tegn så, der udfolder, hvad åben skole kan bidrage til: *Sammenhæng og mening* for eleverne. Dermed skaber kataloget en forståelse af, at uden åben skole ville eleverne mangle sammenhæng og mening, da skolen ikke ville kunne bidrage med det i sig selv.

For det tredje - og som en særlig interessant pointe - ses forholdet mellem førnævnte tegn *mening/sammenhæng* og ækvivalenskæden *der bidrager til, at de bliver så dygtige, de kan og trives*. Ækvivalenskæden giver betydning til tegnet *mening*, der således ændrer på tegnets egentlige egenværdi (at opnå mening for at forstå). Det faktum, at eleverne i åben skole skal opleve mening (med samfundet og virkeligheden) synes derfor ikke at være nok, og det defineres derfor ikke som et (for)mål i sig selv. I stedet instrumentaliseres det med artikulationen *der bidrager til* således, at elevernes faglighed kommer i fokus; *eleverne bliver så dygtige, de kan*. Den afsluttende artikulation *og trives* fremstår som en bemærkning, der også tillægges værdi, men dog ikke i samme grad som elevernes faglighed. Citatet er dermed et udtryk for den status og magt *dygtighed/faglighed* har. Den bedst mulige dygtighed positioneres til åben skole.

Det første afsnit af *Kapitel 2: Lær i den åbne skole* (KL, 2015, s. 7-10) har flere interessante pointer, der formulerer, hvordan inspirationskataloget ser på sammenhængen mellem *læring, læringsmiljø* og *formålet* med åben skole. Citatet er 11 linjer langt, men for overskuelighedens skyld fremhæver vi følgende:

“Den åbne skole skal understøtte alle elevers læring, trivsel og motivation for videre uddannelse ved, at skolen samarbejder med aktører i sin omverden [...]”

(KL, 2015, s. 7)

I dette citat ses tre "formål" med åben skole; tiltaget skal understøtte elevernes *læring*, *trivsel* og *motivation for mere uddannelse* gennem et samarbejde med omverden. Ved artikulationen er to forhold af interessant karakter; hvordan tegnene *læring* og *trivsel* side-stilles med tegnet *motivation for videre uddannelse*, samt hvordan motivation bliver et instrumentaliseret formål for videre uddannelse. Ved det første forhold konstruerer artikulationen den forståelse, at læring og trivsel ikke i sig selv er tilstrækkeligt, men at også videre uddannelse bliver et væsentligt formål med åben skole. Disse ord skaber en ækvivalenskæde, der definerer, hvad der er vigtigt, samtidigt med at de udelukker andre begreber/forståelser fra formålet. Dette ledes videre til den anden pointe fra citatet, hvor momentet *motivation* bliver instrumentaliseret i kraft af tegnene *videre uddannelse*. Det er et sprogligt og stilistisk interessant greb, når *motivation* bliver brugt for *videre uddannelse* og ikke for læring, trivsel, dannelse, venskab, medborgerskab og lignende. Selve skolegangen og videre uddannelse efter folkeskolen tildeler kataloget en bestemt status, der får lov til at indholdsudfylde formålet med åben skole.

Det sidste og afsluttende citat er fra aftaleteksten, men med en intertekstuel reference til tiltaget åben skole. Citatet indholdsudfylder nodalpunktet formål samtidig med, at det giver mening til, hvorfor de autentiske aktører (nodalpunkt tre) og nye læringsrum (nodalpunkt fire) er vigtige for eleverne:

"Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer [...], der gør eleverne i stand til og giver den forståelse for at omsætte viden til produkter af værdi for andre"

(Undervisningsministeriet, 2013, s. 3)

Ved denne artikulation bliver åben skole indskrevet i en markeds- og erhvervsorienteret diskurs med momentet *eleverne* i tilknytning til ækvivalenskæden *omsætte viden til produkter af værdi for andre*. Denne ækvivalenskæde udkrystalliserer sig om nodalpunktet, formål. Artikulationen repræsenterer mere end blot et skred i forståelsen af folkeskolens formål, og refererer nærmere til en markedstænkning, hvor folkeskolens bidrag bliver at

gøre eleverne i stand til at skabe produkter til afsættelse på markedsvilkår. Både det forhold, at viden i artikulationen skal omsættes til produkter (og ikke har egenværdi eller er til for at skabe myndige og demokratiske borgere) og det forhold, at værdien af disse produkter er for *andre*, betydningsfastlåser folkeskolens formål og bagvedlæggende didaktiske ståsted. Artikulationen slår ned i den verserende diskussion om konkurrencestaten og opfattelsen af elever som en ressource. Hermed fremstår artikulationen som (ny)brud med skolehistoriens mangeårige fokus på dannelse.

DELKONKLUSION

Vi kan ud fra ovenstående diskursanalyse af KL's inspirationskatalog *Lær i den åbne skole* konkludere, at en række sproglige mønstre og diskurser former katalogets indhold og definerer bestemte forhold i åben skole. Vi kan konkludere at diskussionen mellem de didaktiske traditioner atter markerer sig ved, at den angelsaksiske tænknings fokus på mål, effekt og markedsorientering har magt til at definere store dele af åben skole såvel som folkeskolen:

For det første har vi udfoldet, at åben skole ses som et af reformens store nybrud, og en anden måde at lære på. Vi konkluderer, at selvom åben skole er en anden måde at lære på, står faglighed og målstyring stadig centralt, og der er derfor fortsat en meget lille repræsentation af tegn som *didaktik*, *kreativitet*, *dannelse*, *leg* og *livslyst* til stede i den sproglige konstituering af tiltaget.

For det andet konkluderer vi, at rammerne for åben skole er lovpligtige og ansvaret hviler på især skolelederen og skolebestyrelsen. I denne forbindelse er erhvervslivet nu repræsenteret i skolebestyrelsen. Samtidigt efterlades ansvaret for åben skole i et udefineret og flyvsk rum mellem lokal og national frihed, statslig og kommunal implementering og paradokser.

For det tredje kan vi konkludere, at der sker et skred med hensyn til ansvaret for elevernes læring, hvor definitionen af ansvar står uklar og tvetydigt. Aktørerne tildeles generelt en særlig status i åben skole, hvor de bliver positioneret som dem, der kan bidrage med *troværdighed* og *autenticitet* i en læringssituation. Dermed står samarbejdet centralt i åben

skole, da tiltaget bygger på dette møde med omverden. I sidste ende er det dog lærerens ansvar engagement, der er afgørende for elevernes læring og trivsel.

For det fjerde kan vi konkludere, at der sker et skred i måden hvorpå undervisning, læring og didaktik bliver defineret. Andre aktører uden undervisningskompetence samt nye læringsrum bliver tildelt betydelig magt, og kataloget italesætter ikke andre essentielle didaktiske eller undervisningsmæssige forhold. Der opstår hermed den sandhed, at tilstedeværelsen af andre rum, mål og andre aktører er nok til at eleverne lærer og trives. Vi udfolder også, at begrebet *læring* har en særlig udefineret karakter og status i åben skole for så vidt også i aftaleteksten. Læring er et udefineret begreb i inspirationskataloget, men fremgår i artikulationer, der ser læring som en envejskommunikation. Undervisning som sproglig formulering står ikke centralt, og elevernes (endelige) læring trækker hermed diskurserne i en bestemt retning, hvor vejen/processen til læringen får mindre betydning end det konkrete output (læring), der med Fælles Mål er blevet defineret.

For det femte kan vi konkludere, at åben skole får en særlig magt som det tiltag der med kreativitet, innovation og entreprenørskab skaber et møde med den virkelige verden samt bidrager med mening og sammenhæng til eleverne. Vi har udfoldet, at der i konstruktionen af åben skole sker en konstruktion af en folkeskole, der bliver associeret med klasseværelset og skolens fysiske placering. Dermed opstår et skred i definitionen institutionen folkeskolen, hvor kreativiteten og de praktiske/musiske fag nu nedprioriteres for at blive varetaget gennem åben skole - og derfor udenfor skolens og lærerens didaktiske ansvar. Som det sjette kan vi afsluttende konkludere, at trods den sproglige adskillelse mellem åben skole og den "lukkede" skole deler de samme formål; Eleverne skal blive så dygtige de kan, og de skal lære at producere produkter til andres behov. *Innovationen*, *entreprenørskab* og *kreativitet* bliver således (også) instrumentaliserede som et middel til elevernes videre uddannelse og deltagelse på arbejdsmarkedet.

KAPITEL 6: KONKLUDERENDE AFRUNDING

KONKLUSION

Vi kan med specialeafhandlingens diskursanalyser af Kommunernes Landsforenings inspirationskatalog *Læring i den åbne skole* og den politiske aftaletekst til skolereformen af 2013 *Et fagligt løft af folkeskolen* præsentere en kritisk dekonstruerende analyse, hvis formål er at udpege og dekonstruere diskursive processer, paradokser og skred i sandhedsregimer inden for det sociale domæne skole- og uddannelsespolitik med åben skole som et udtryk herfor. Med diskursanalyserne favoriserer vi ikke bestemte forhold eller betydningssystemer, men nedbryder fremtrædende tendenser, mønstre og diskurser. De konkrete analytiske fund er præsenteret i delkonklusionerne. Vi kan på baggrund af vores teoretiske ramme, metodiske valg, tilstræbt kontinuerlig videnskabelig gennemsigtighed samt analyser og delkonklusioner konkludere følgende som besvarelse på vores problemformulering:

For det første konkluderer vi, at åben skole er udtryk for en række forandringer på det skole- og uddannelsespolitiske område. Disse forandringer er kulturelt og historisk betinget, men bliver formelt udtrykt og defineret i aftaleteksten til reformen af folkeskolen og kommer til udtryk i den sproglige italesættelse af åben skole. Vi kan konkludere, at der i konstruktionen og tilblivelsen af tiltaget åben skole opstår en implicit konstruktion af en "lukket" folkeskole - den undervisning, profession og det læringsmiljø, der er på og i den lokale folkeskole.

Yderligere kan vi konkludere, at åben skole og de forandringer, dette tiltag er et udtryk for, bliver ført med, i kraft af og i kampe mellem forskellige diskurser. Disse diskurser har magt til ikke blot at beskrive forhold på det skole- og uddannelsespolitiske område, men at definere sandheder og "virkeligheder" herom. Diskurserne er summen af artikulationer og formuleringer, men ikke afgrænsede og endegyldige sandhedsregimer, hvorfor de i nogen grad har overlap.

Vi konkluderer, at de mest fremtrædende og dominerende diskurser, der definerer og bestemmer forståelser (handlerum, mentale som fysiske) af og i folkeskolen og dens indhold er følgende:

En faglighetsdiskurs: Denne diskurs gennemsyrrer aftaleteksten såvel som inspirationskataloget og fremstår hegemonisk. Med hegemoni definerer den ikke blot betydningen og aktualiteten af sig selv, men bruges til at indholdsudfylde elementer som læring, undervisning og profession. Med magt skaber faglighetsdiskursen den sandhed om undervisning, at denne udelukkende drejer sig om (målbar) faglighed. Det medfører en læringsdiskurs, der delvis er indlejret i samme forståelser. Hele skoledagen bliver kategoriseret som undervisning, og med faglighetsdiskursen bliver hele skoledagen faglig læring. Disse sandheder skaber bestemte betingelser for professionen. Professionens ansvar knytter sig med disse sandheder til at sikre konstant læring og faglig udvikling, hvilket indgår i et antagonistisk forhold med det bredere dannelsesbidrag/diskurs, som professionen til dels også er indlejret i.

En målstyringsdiskurs: Ligesom ovenstående gennemsyrrer denne diskurs begge dokumenter, men trækker endnu dybere spor. De dybere spor omfatter, at ikke kun faglighed skal styres af og med mål, men også samarbejde og folkeskolernes konkurrence. Målstyrings-diskursen har afgørende betydning både didaktisk, men også styringsmæssigt. Diskursens gennemsyrende og rationaliserende effekt skaber og definerer dele af folkeskolens indhold som faglighed, kvalitet og profession. Fagligheden skal være målbar og synlig, hvilket definerer kvaliteten af undervisning og skole. Kvalitet skal være sammenligneligt og kontrollerbart. Disse sandheder får ligeledes betydning for professionen, hvis professionelle handlerum og frihed indskrænkes ved krav om målbarhed og styring. Det forhold fremstår paradoksalt, da styringsprincipperne i New Public Management *intentionelt* frisætter og liberaliserer.

En styringsdiskurs: Med ovenstående krav om synlig, målstyret faglighed skaber åben skole og reformen et behov for ledelse og kontrol. Det kommer til udtryk i New Public

Management-strategier ført med et særligt sprog. Styringsprincipperne viser sig paradoksale; Skolerne skal frisættes til at organisere, samtidig med at statslige lovkrav fastlægger undervisningen og andre elementer. Placering af ansvar viser sig ydermere i et flyvsk og udefineret mulighedsrum. Diskursen rationaliserer med et sprogbrug om frihed, dynamik og udvikling.

En formålsdiskurs: Denne diskurs sammentrækker flere af ovenstående sandheder og diskurser og definerer den overordnede sandhed om formålet med folkeskolen. Formålsdiskursen sætter dermed retningen for alle dele og indhold af folkeskolen, profession, elev, undervisning, faglighed, ledelse og med videre. Formålsdiskursen instrumentaliserer folkeskolen som institution og svækker folkeskolens "egenværdi" - eller nytænker folkeskolens værdi. Med diskursen bliver folkeskolen et styret, ledet og målbart instrument til at sikre videre uddannelse, karriere, konkurrence eller erhvervsdeltagelse. En formålsdiskurs, der ikke i sit udtryk omfatter værdier som demokratisk deltagelse, kreativ udfoldelse, myndighed eller sociale relationer.

Slutteligt konkluderer vi, at ovenstående diskurser med dertilhørende sandhedsregimer - særligt formålsdiskursen - indfinder sig i et spændingsfelt mellem to historiske og kulturelt betingede didaktiske traditioner. Disse traditioner er diametrale modsætninger i anskuelser af ikke bare didaktik, men samfund, stat, individ og lykke. Traditionerne knytter sig til nogle fundamentale forestillinger og sandheder om, hvordan et samfund bør indrettes, hvorfor tiltaget åben skole (og reformen) får ilddåb i et spændingsfelt mellem stærke kræfter. Hermed efterlades åben skole (og folkeskolen) med uafklarede mulighedsrum, paradokser og kulturelle sammenstød.

DISKUSSION: HVOR PEGER DISKURSERNE HEN?

Vi har undersøgt åben skole, fordi vi ser det som et eksemplarisk udtryk for de strømninger, der konstruerer folkeskolen og dens indhold. Havde vi valgt andre offentlige dokumenter om skole- og uddannelsespolitik, ville vi muligvis have set andre diskurser bidrage

med sproglige input til at definere skole- og uddannelsesområdet, dog er det vores vurdering, at vores konklusion ville have peget i den samme retning. Med følgende diskussion vil vi derfor sætte vores analytiske fund ind i mere generelle perspektiver og strømninger for at diskutere deres optræden og udfoldelse i dansk skole- og uddannelsespolitik såvel som andre domæner. Inden selve diskussionen, vil vi klarlægge, hvordan diskussionen skal forstås og læses. Ovenstående har vi draget en konklusion af en kritisk diskursanalyse af henholdsvis *Læring i den åbne skole* og *Et fagligt løft af folkeskolen*, hvormed vi i kraft heraf vil diskutere, hvordan og hvad disse fund kan være et udtryk for i større perspektiver. Ydermere vil vi diskutere, hvilke muligheder for retning folkeskolen (ikke-)kan tage. Specialeafhandlingens kritiske analyse har givet os mulighed for at forholde os reflekteret og nuanceret til det sproglige ordvalg i og om åben skole (og folkeskolen), hvorfor vi i nedenstående vil udfolde de nuancer og den kompleksitet forandringerne på skole- og uddannelsesområde (også) indeholder. Dermed forgrener vores diskussionen sig om nedslagspunkterne *professionen, dannelse og formålet med folkeskolen*.

PROFESSIONEN

I analysen frembringer vi viden om, at fagprofessionen er i skred fra tidligere forståelser (og mulighedsrum). Vi fristes derfor til at spørge, hvilke spor og retninger verserende forandringsprocesser skaber for professionerne i folkeskolen?

På den ene side ser vi i kraft af analysen, at læreren italesættes som et grundelement i folkeskolen, men at denne status som grundelement i højere grad knytter sig til afgrænsede områder som den fagfaglige undervisning, ansvaret for elevernes generelle trivsel og læring på tværs af indsatser. Læreren skal således orkestrere et omfattende ansvar uden nødvendigvis at være den udøvende didaktiker. De udøvende "didaktikere" er i flere tilfælde - og i kraft af åben skole - Mobsquaud, Sex og Samfund, erhvervsskolerne, virksomheder m.m. Det er et tegn på, at der er et skred i lærerens arbejdsopgaver, men at professionen på trods heraf formelt set står centralt.

På den anden side styrker aftaletekstens sprog og diskurser professionen. Blandt andet gennem fuld kompetencedækning i alle fag, tillid til skolen gennem professionel viden og betydningen af læreruddannelsens rolle som grundsten. Professionen kan i lyset af analysen synes at stå stærkere, netop fordi professionen i højere grad bliver afgrænset og defineret i modsætning til andre aktører. Når professionskampene optræder, er det dermed ikke "nødvendigvis" for at afprofessionalisere, tværtimod. I dette lys kan inddragelsen af andre aktører ses som en anerkendelse af, at uddannelse af eleverne til det omskiftelige og konkurrerende samfund kræver, at flere hænder og erfaringer tager del i "ansvaret" om at forberede til livet efter skolen. Reformen og åben skole er et udtryk for en politisk fortolkning af, hvordan folkeskolen kan løse de opgaver, der af samfundet stilles - Et udtryk for det, der med et Foucaultsk begreb hedder *regeringsfornuft*.

På den "tredje side" peger analysen med Foucault-inspireret perspektiv på de sociale og ikke-styrbare processer i sprogets kontingente diversitet, hvormed der kan være en stor grad af kompleksitet i det dialektiske forhold mellem ønsket/visionen for en politik og de reelle mulighedsrum disse diskurser efterlader.

DANNELSE

Et andet diskussionspunkt, der træder frem i vores samlede vidensbidrag, er dannelse/uddannelse i skolen samt forståelsen af dette begreb. Aftaleteksten formulerer en forståelse af, at den nuværende folkeskole allerede er blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere og til at give dem gode sociale kompetencer.

På den ene side opstår der i forlængelse af aftaletekstens forståelse en udvikling eller en transformation af dannelsesbegrebet. Det er med udgangspunkt i forståelsen af, at dele af folkeskolens dannelsesopgave ikke behøver mere udvikling/opmærksomhed, at folkeskolens udvikling rettes mod at omhandle faglighed. Fagligheden, videre uddannelse og en øget parathed til arbejdsmarkedet og den kompleksitet af valg eleverne kan stå overfor efter endt folkeskole, kan derfor ses som et udtryk for at "danne" eleverne. Det repræsenterer en diskurs, der trækker på curriculumtraditionen; en tradition, der baserer sig på

politiske tolkninger af samfundsmæssige problemer, der igennem systematiske skolesystemer skal løses bedst muligt. Derved adskiller aftaletekstens og åben skoles udlægning af dannelse sig fra det dannelsesbegreb, der træder frem i den kontinentale dannelses-tænkning. Det skal derfor ikke nødvendigvis ses som et udtryk for, at folkeskolen ikke skal danne eleverne, men at eleverne i stedet skal modsvare de udfordringer/problemer samfundet stiller; det er i og for sig et udtryk for, at reformens afsendere har ambitioner på alle børns vegne og vil give de bedste forudsætninger for et fremtidigt liv.

På den anden side rejser denne forståelse af dannelse det åbenlyse spørgsmål: Hvad køber skolen, samfundet og ikke mindst eleverne med i denne transformation af dannelsesforståelsen? Hvad taber vi?

Som et konkret udtryk herfor kan et fænomen som *præstationskulturen* nævnes, der til dels udspringer af det øgede fokus på konkurrence, herunder målbarhed, test og karrierforventninger. Forandringen trækker tråde helt ned til elevernes identitetsprocesser både med hensyn til deres egen selvforståelse, men også med hensyn til, hvad der fra omverden og samfundet skabes af muligheder for eleverne. Hvorledes elever i 7. klasse præsterer, og hvilke emner de interesserer sig for, kan få betydning for og skabe retning for deres fremtidige liv. Transformationen af dannelsesbegrebet kan derfor skabe et behov for igen at søge mod en bredere forståelse af dannelse og folkeskolens formål.

FORMÅL MED SKOLE OG UDDANNELSE

Vi vil afslutte dette diskussionsafsnit med at nuancere de didaktiske traditioners rolle og indflydelse på *formålet* med skole og uddannelse. Dette tema har også været gennemgående for flere af vores analytiske pointer, hvor vi har fremvist de forskellige måder disse diskurser kommer til udtryk på og former betydningen af nodalpunkterne. Forskellighederne mellem de to traditioner er interessante at fremhæve, da den danske skoleforståelse som nævnt tidligere og i kraft af disse diskurser er i en forandring/transformation, der har betydning for - men også kan ses som et udtryk for - generelle samfundsforandringer. Folkeskolen, hvad end der menes at være dens formål, står derfor i et dialektisk forhold

til og med samfundet. Det er vigtigt at slå fast, at de to didaktiske traditioner ikke er mere eller mindre "rigtige" i et dansk skolesystem. Det er derimod interessant at diskutere, hvilke nuancer, der træder frem ved transformationen eller smeltediglen. En sådan diskussion relaterer sig til ordet "tradition", der anvendes ved beskrivelsen af de to didaktiske retninger. Hermed mener vi, at disse didaktiske retninger har forskellige kulturelle betydninger og historiske betingelser, hvormed de ikke kan implementeres eller overføres direkte til et andet skolesystem. Den danske skoletradition er stadig i højere grad dannelsesorienteret end for eksempel den amerikanske tradition, men øgede strategier og rationaler lånes fra angelsaksiske traditioner, hvilket kan give implikationer eller transformere elementerne i det danske skolesystem. Der kan dog anskues flere perspektiver på denne sammensmeltning af de to traditioner:

På den ene side kan man sige, at der ikke fra politisk side har været et ønske om at forringe folkeskolen med indførelsen af reformen, tværtimod. For eksempel ses en stigende professionalisering af undervisningen, ligesom læringsmål for nogle lærere og ansatte har været med til at sætte retning og definere fagene og deres indhold. Ydermere argumenterer nogle lærere i praktiske fag for, at læringsmålstyring ligefrem har "sat deres fag på dagsordenen". Tidligere har de praktiske/musiske fag i folkeskolen i højere grad end de fagfaglige fag været besat af ikke-uddannede i forsøg på at fuldende skemaplanlægningen. Med klare læringsmål og krav om, at undervisningen tager form efter disse får de praktiske fag en privilegeret status, der cementeres af de oprettede prøver herfor. Ligeledes argumenterer vi for, at læringsmålstyrings-tendensen ikke har haft til hensigt at definere folkeskolens formål, da dette netop er lovpligtigt fastlagt i folkeskoleloven under titlen Folkeskolens Formålsparagraf. Læringsmålstyringer er nærmere en "trædesten" for at sikre fokus på formålsparagrafferne.

På den anden side kan inspirationen fra den angelsaksiske tradition have implikationer med den selvopfattelse professionen har, da denne selvopfattelse bundes i en anden forståelse af skole, dannelse og stat. Med sproglige formuleringer som "*undervisningen skal*

være målstyret” tager reformen en defineret afstand fra professionens professionelle dømmekraft og evne til selv at lede, tilrettelægge og styre undervisningen. Man kan dermed ikke direkte implementere angelsaksiske-inspirerede systemer og rationaler i en dannelses-tradition uden, at traditionerne “støder” sammen. Essentielt i disse sammenstød er det, at de har diametralt modsatte syn på formål (purpose), elev, stat og undervisning. Den angelsaksiske tradition er mere orienteret med at løse *politisk tolkede* samfundsproblemer, hvor den dannelseseoretiske er mere orienteret mod at give eleverne muligheder og forudsætninger for selv at kunne løse og vurdere de samfundsmæssige problemer. Når to traditioner støder sammen i kampen om at definere noget så centralt som en samfunds-konstituerende institution opstår der skred og forandringer, der kan være svære både politisk at vurdere, men også for de implicerede at navigere i.

LITTERATURLISTE

- Aisinger, P. (16. Januar 2016). *Åben skole*. Hentet fra Folkeskolen.dk : <https://www.folkeskolen.dk/579229/haarder-og-trane-noerby-den-aabne-skole-er-maaske-reformens-vigtigste-element>
- Alvesson, M. (46 2003). Methodology for close up studies - struggling with closeness and closure. *Higher Education* , s. 167-193.
- Andersen, N. A. (2001). *Kærlighed og omstilling - Italesættelsen af den offentlige ansatte*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne .
- Beskæftigelsesministeriet. (23. April 2019). *Ungeudspil: Unges veje til uddannelse og job forbedres* . Hentet fra Beskæftigelsesministeriet : <https://bm.dk/arbejdsomraader/aktuelle-fokusomraader/ungeudspil-veje-til-uddannelse-og-job-med-mod-paa-livet/?fbclid=IwAR1jT-mmQ83-iTUZ1fWEIZqWmDMIQmyP7cD2dogYO8Sm8B3IKlgLdIBjLTl>
- Carl Ander Säfström Månsson, N., Osman , A., & Månsson, C. A. (Vol. 35, 3-4 2015). Whatever happened to teaching? *Nordic Studies in Education, Universitetsforlaget*, s. 268-279.
- Coninck-Smith, N. d., Vyff, I., & Rasmussen, L. R. (2015). *Da skolen blev alles - Tiden efter 1970*. Aarhus Universitetsforlag .
- Dean, M. (2006). *Governmentality - Magt & styring i det moderne samfund* . Frederiksberg : Forlaget Sociologi .
- Emmerik, L. (Oktober 2016). Åben skole - Paradoks og pædagogik . *Unge pædagoger* , s. 3-12.
- Folketingstidende 1974-75, 2. s. (10.. August 2012). *Lov om folkeskolen, 26. juni 1975*. Hentet fra Danmarkshistorien.dk : <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-26-juni-1975/?fbclid=IwAR1cqIQRFB11Y0S4z5VVZ24IBQ60uK4STDDfgcKKkf0qBK4PZqneCleylD8>
- Foucault, M. (2001). Nietzsche - generalogien, historien . I M. Foucault, *Talens forfatning* (s. 57-83). København : Hans Reitzels Forlag .
- Foucault, M. (2001). Talens forfatning. I M. Foucault, *Talens forfatning* (s. 9-48). København : Hans Reitzels Forlag .

- Foucault, M. (2001). Viljen til viden . I M. Foucault, *Talens forfatning* (s. 51-57). København : Hans Reitzels Forlag .
- Foucault, M. (2015). La Voix de son maître . I M. Foucault, *Udvalgte forelæsninger og essays* (s. 143-147). Frederiksberg : Forlaget-Reflect.
- Foucault, M. (2015). Magtens masker . I M. Foucault, *Udvalgte forelæsninger og essays* (s. 105-119). Forlaget-Reflect.
- Hansen, A. D. (2014). Diskursteori i et videnskabsteoretisk perspektiv. I L. Fulgsang, P. Olsen , & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 439-467). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard , *Kvalitative metoder* (s. 55-81). Hans Reitzels Forlag.
- Hellisen, H. (20. December 2013). *Folkeskolereform*. Hentet fra Folkeskolen.dk : <https://www.folkeskolen.dk/538341/nu-er-folkeskolereformen-lov>
- Jørgensen, C. M. (3.. Februar 2017). *Skole og undervisning efter 1814*. Hentet fra Danmarkshistorien.dk - Aarhus Universitet : <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/?fbclid=IwAR1lgLB4kTiyet77EJgxoJvF6qygdaPuQzaj47PI4S0SWXldHPyazEAyslQ>
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode* . Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur .
- Jensen, J. (30 . Maj 2019). *Domæne* . Hentet fra Den store Danske Gyldendal: http://denstoredanske.dk/lt,_teknik_og_naturvidenskab/Fysik/Magnetisme/domæne
- Jerlang, E. (2009). *Sociologiske tænkere - Et tekstuddrag*. København: Hans Reitzels.
- Juul, I. (15. årgang, nr. 3 2013). Diskurser om ungdom og arbejdsliv - fra velfærdsstat til konkurrencestat. *Arbejdsliv* , s. 9-23.
- KL. (Juni 2015). *Folkeskolereform - KL- inspiration om den åbne skole*. Hentet fra KL - Læring i den åbne skole: https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_65002/cf_202/Den_-bne_skole.PDF/
- Kulturministeriet. (21. April 2019). *Den åbne skole* . Hentet fra Kulturministeriet : <https://kum.dk/temaer/temaarkiv/boerne-og-ungestrategi/skoleboern/den-aabne-skole/>

- Laclau, E. (1990). *New Reflections on The Revolution of Our Time* . I E. Laclau, *New Reflections on The Revolution of Our Time* (s. 3-89). London : Verso.
- Laclau, E. (1994). *Minding the Gap: The Subject of Politics*. I E. Laclau, & L. Zac, *The Making of Political Identities* (s. 11-40). London: Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Larsen, L. T. (Nr 3/24. årg. 2013). Guvernementalisering af velfærdsprofessionerne . *Dansk sociologi* , s. 36-61.
- L270, F. 1.-9. (12. August 2012). *Lov om folkeskolen, 30. juni 1993: Forslag til lov om folkeskolen. Lov nr. 509 af 30. juni 1993*. Hentet fra Danmarkshistorien.dk - Aarhus Universitet : https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/?fbclid=IwAR3WIWvDTYZOi_u1RjUoACQPz_UAJDmmdVFMEjXEq8roORbAth-mPDtylI8
- Lynggaard, K. (2015). I S. o. Brinkmann & Tangaard, *Kvalitative metoder* (s. 153-169). Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., John Kreisler , Bønløkke Braad, K., Hjort, K., & Fibæk Laursen, P. (2006). *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag .
- Nielsen, B. (2002). *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år* . Forlaget skolepsykologi.
- Phillips, L. (2015). Diskursanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 297-321). Hans Reitzels Forlag .
- Pless, M., & Kofoed, K. (2016). *Elevers læring i den åbne skole* . Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi .
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, K. (2014). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. Olsen , & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 403-439). Frederiksberg : Samfundslitteratur .
- Undervisningsministeriet. (7. Juni 2013). *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler>

- Undervisningsministeriet. (19 . December 2017). *Folkeskoleloven* . Hentet fra Retsinformation : https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651&fbclid=IwAR13_FsTdw05eR3ul_E9Q1WLI5GQBe1ST004UrYLd1vcE81jS7g6VWv7umE#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1
- Undervisningsministeriet. (29 . Juni 2017). *Lovændring styrker samarbejdet mellem skoler, virksomheder og erhvervsskoler*. Hentet fra Undervisningsministeriet : <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/jun/170629-lovaendring-styrker-samarbejdet-mellem-skoler-virksomheder-og-erhvervsskoler>
- Undervisningsministeriet. (13. Juli 2018). *Folkeskolens formål* . Hentet fra Undervisningsministeriet : <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet. (November 2018). Statusredegørelse for folkeskolens udvikling . ISBN nr.: 978-87-603-3202-9.
- Undervisningsministeriet. (20. April 2019). *Den åbne skole*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal : <https://arkiv.emu.dk/modul/den-åbne-skole-0>
- Westbury, I. (2010). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a Reflective Practice - The German Didaktik Tradition* (s. 15-41). Routledge .
- Wiberg, A. Q. (2013). *Læringsteori og didaktik* . Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Wiberg, M. (Januar 2017). Kontinental didaktik og angelsaksisk curriculumtænkning . *Liv i skolen* , s. 15-23.