

Et Bourdieusk perspektiv på dilemmaer i kølvandet af skoleledernes implementering af en læringsplatform

En undersøgelse af, hvordan bestemte logikker knyttet til læringsplatformen strukturerer praksisfeltet

Ronni Laursen, Aarhus Universitet, DPU

Abstract

I denne artikel undersøger jeg skoleledernes handlinger ud fra de logikker, der kan identificeres, når en obligatorisk læringsplatform implementeres. Artiklen er baseret på 31 kvalitative interviews med forvaltningsmedarbejdere, skoleledere og lærere. Interviewene er foretaget på fire folkeskoler i tre kommuner. Teoretisk er artiklen informeret af Bourdieus begreber om felt og habitus. Analysens resultater peger mod, at de interviewede skoleledere bruger meget af deres arbejdstid på møder. Konsekvensen af det er, at skolelederne bevæger sig længere væk fra undervisningen i praksisfeltet. Dermed er deres overvejende kendskab til undervisningens praksis baseret på logikker produceret på møderne. Samtidig formes skoleledernes habitus i lyset af styringslogikkerne fra det bureaukratiske felt, hvilket betyder, at lederne reproducerer de logikker, som det bureaukratiske felt har omkring læringsplatformen i praksisfeltet. For at reproducere de logikker, der italesættes omkring læringsplatformen, eksempelvis logikkerne omkring øget evaluering og vidensdeling anvender skolelederne både hård- og blød magt. Skolelederens anvendelse af magt retter lærernes habitus mod de logikker, der produceres i praksisfeltet gennem læringsplatformen. Skoleledernes reproduktion af logikker fra det bureaukratiske felt genererer en række dilemmaer knyttet til praksisfeltet.

Introduktion

Forskellige new public management strategier (NPM) har haft stor indflydelse på udviklingen af den offentlige sektor i Danmark (Greve & Åkerstrøm Andersen, 2007). I skolefeltet har indflydelsen fra NPM især betydet et øget fokus på resultatbaseret ledelse (Østergaard Møller et al., 2016). Indflydelsen fra NPM medvirker til, at skolerne transformerer sig mod output i form af gode elevresultater i fx de nationale test (Krejsler & Moos, 2021), men også at skolelederne får mange nye opgaver uden for praksisfeltet (Skolelederforeningen, 2020). Derfor har skoleledelsen i halen af den transformation brug for strategier og redskaber, der understøtter en ledelsesform orienteret mod ansvarliggørelse og målbare resultater (Holloway, 2019). Læringsplatformen er et digitalt redskab, der forventes netop at kunne understøtte målbare resultater og ansvarliggøre lærernes praksis (EVA, 2016). På den baggrund fokuserer denne artikel på, hvilke logikker, der produceres af skoleledelsen, når en læringsplatform skal implementeres.



Evaluering, ansvarliggørelse og standardisering af skolens praksis er en del af den globale bølge af harmoniseringer af de offentlige sektorer (Moos & Wubbels, 2018), hvor forestillingen er, at disse NPM orienterede styringsteknikker bredt styrker organisationers faglige output (Hood & Jackson, 1991). NPM som styringsparadigme er udfoldet på forskelligvis i forskellige kontekster (Røvik, 2007), men fokus på output er et kerneelement i en NPM-styring (Moos, 2017). Professionaliseringen af skoleledelsen er en del af denne NPM trend, der har sat dagsorden for, hvordan ledelse skal praktiseres (Hall et al., 2013), særligt det forhold, at skoleledelsen ansvarliggøres over for skolens resultater i fx de nationale test (Moos, 2016). Foruden at være ansvarlig for skolens målbare resultater, så er en del af transformationen af skoleledelsen knyttet til opgaver, der ligger uden for skolens kerneopgave¹. Det kan eksempelvis være, at skoleledelsen deltager i mange møder i forvaltningen om forskellige strategier, som skal implementeres (eller indkøb af redskaber til brug i praksis som fx læringsplatformen), men det kan også være, at ledelsen er på charmeoffensiv i lokalområdet for at sikre, at forældrene i området vælger den lokale skole til (Coupland et al., 2008).

Alle danske kommuner blev med brugerportalsinitiativet forpligtet på at anskaffe en læringsplatform, så lærerne fra skoleåret 2016/17 kunne begynde at anvende platformen (KL, 2015). Den internationale litteratur definerer ofte en læringsplatform som et digitalt værktøj, hvor læreren kan 'bygge' sin undervisning og kommunikere med forældre og lærere (Jewitt et al., 2011). Den danske version af en læringsplatform understøtter også disse ting, men den er derudover også designet til at understøtte bestemte undervisningsformer som fx målstyret undervisning, brugen af data og en stærkere evalueringskultur (Forfatter, 2020). I det lys kan en læringsplatform potentielt fuldstændig forandre praksisfeltet, men der er begrænset forskningsviden om, hvordan praksis faktisk forandres, når læringsplatformsteknologier virkeliggøres. Med et omfattende materiale har Selwyn (2011), i en engelsk kontekst, påpeget, at der blandt de undersøgte lærere var stor modstand mod en implementering af en platform, og en bekymring for, at en implementering vil føre til en standardisering af praksis. Underwood og Stiller (2014) viser i deres studie, at lærerne oplever implementeringen af en digital platform som en ekstra arbejdsbyrde og ikke som det ofte fremhæves en effektivisering. Det fremhæves i litteraturen, at skal en læringsplatform implementeres succesfuldt, så kræver det, at platformen giver mening for lærerne at anvende (De Smet et al., 2012) – en pointe, der gentages i den danske kontekst på baggrund af et demonstrationsprojekt om implementeringen af en læringsplatform (Gynther, 2017).

Ved at anvende kvalitative data indsamlet på 4 skoler i 3 kommuner, vil jeg i denne artikel undersøge skoleledelsens implementeringen af en læringsplatform. Artiklen bygger teoretisk på Bourdieus begreber om felt og habitus. Hensigten med analyserne er, at de bidrager til en kritisk og bredere forståelse af, hvordan en digital platform forandrer praksis og dermed give indblik i skoleledelsens ageren, men også de dilemmaer som opstår i kølevandet af en implementering. På den baggrund tilbyder artiklen en teoretisk forklaring af, hvordan skoleledelsen producerer og reproducerer bestemte logikker gennem deres handlinger, hvilket leder frem til følgende forskningsspørgsmål:

Med udgangspunkt i skoleledernes handlinger: hvordan bestemte logikker knyttet til læringsplatformen strukturerer praksisfeltet?

Strukturen i artiklen er, at jeg i første del diskuterer konteksten og den politiske hensigt med at implementere læringsplatformen. Derefter følger en diskussion af, hvordan Bourdieus begreber om felt og habitus anvendes i analyserne. Efterfølgende kommer der en redegørelse for metode og data. Dette leder frem til de konkrete analyser, der følges af et diskussionsafsnit, hvor jeg fremhæver nogle af de

¹ Kerneopgaven forstået som undervisning og læring



dilemmaer, der opstår, når en digital platform implementeres. Slutteligt konkluderer jeg på analysens pointer.

Implementering af en læringsplatform

Der er minimum tre hensigter for politikerne i at få implementeret en læringsplatform. 1) at gøre undervisningen mere effektiv, 2) at understøtte målstyret undervisning og 3) at understøtte en digitalisering af folkeskolen (KL, 2015). Forfatter viser (Forthcoming-b), men også Dorf (2018) fremhæver, en tæt forbindelse mellem de tre politiske hensigter omkring implementering af læringsplatformen og vedtagelsen af 2014 skolereformen (UVM, 2013) og arbejdstidsaftalen om lærernes arbejdstid fra 2013 (lov 409) (Beskæftigelsesministeriet, 2013).

Skolereformen 2014 har blandt andet til hensigt, at folkeskolen skal udfordre alle elever sådan, at de kan blive så dygtige som muligt, at elevernes sociale baggrund skal have så lidt indflydelse på elevernes resultater som muligt, og elevernes trivsel skal styrkes. Evaluering af reformen er baseret på operationelle mål som eksempelvis, at 80% af eleverne skal klare sig over middel i de nationale test (UVM, 2013). Linket mellem skolereformen og implementeringen af læringsplatformen er, at læringsplatformen er designet til at understøtte den målstyrede undervisning, øge brugen af data i undervisningen og understøtte en stærkere evalueringskultur på skolerne. Den politiske forventning er, at fx målstyret undervisning vil være en faktor til at opfylde skolereformens målsætningen omkring bedre faglige resultater (UVM, 2014). Relationen mellem arbejdstidsaftalen og læringsplatformen bundner i overenskomstkonflikten i 2013. Konflikten udspringer af, at Kommunernes Landsforening (KL), der repræsenterer arbejdsgiverne, 'lockouter' medlemmerne af Danmarks Lærerforening (DLF) i april 2013. Lockouten varer i 25 dage og lander ved, at regeringen vedtager lov 409, der blandt andet afmonterer grænsen for, hvor mange timer lærerne maksimalt må undervise. Hovedparten af lærerne opfatter vedtagelsen af lov 409 som 'politikernes' kontrol af lærerne og deres arbejdstid (Andersen et al., 2018). Da en af målsætningerne med 2014 skolereformen også er at forøge elevernes timetal uden at øge udgifterne til undervisning, er en konsekvens af lov 409, at langt de fleste lærere oplever, at de skal bruge mere af deres tid til at undervise, og derfor har mindre tid til at forberede deres undervisning (Lund, 2017). Forventningen til læringsplatformen er, at effektiviseringen ved at digitalisere lærernes forberedelsestid og undervisning vil betyde, at lærerne ikke 'opdager' konsekvenserne af mindre forberedelsestid og mere undervisningstid (Bøgelund & Nielsen, 2015; Rambøll, 2014).

En Bourdieusk tilgang til skoleledelsens implementeringen af en læringsplatform i praksisfeltet

Bourdieu definerer et felt som et struktureret socialt rum, hvor der findes en række forskellige aktører, der kæmper om at dominere feltets logik (Bourdieu, 2005). Det er habitus, der giver aktører i det sociale rum 'agency'. Habitus er dialektikken mellem en aktørs specifikke socialisering ind i et felt og det, at aktøren selv gennem sine handlinger strukturerer feltet, og dermed er medproducent på den logik, der socialiserer aktørerne i feltet. Bourdieu fremhæver, at en aktørs position i det sociale rum bestemmes ud fra aktørens kapitalsammensætning, hvor de mest almindelige analytiske kapitaler er social, økonomisk og kulturel kapital (Bourdieu & Wacquant, 1996), mens det er habitus, der giver aktørerne en praktisk sans til at handle i de sociale rum (Bourdieu, 2007).



En traditionel feltanalyse 'mapper' ofte de aktører, som har indflydelse på det felt, der undersøges. Det er fx tilfældet i Gunter og Ribbins (2003) mapping af skoleledelse i England. Denne artikel fokuserer på, hvordan skoleledelsen og lærerne som udgangspunkt er bundet til konteksten (Hardy & Lingard, 2008), men jeg anvender også feltoptikken til at forstå de objektive strukturer som det bureaukratiske/politiske felt producerer, det kan eksempelvis være skolens økonomiske ramme, som skolelederen er nødsaget til at forholde sig til. Skoleledelsen er en del af det bureaukratiske/politiske felt, men også er en helt central figur i praksisfeltet. Udfordringen for skoleledelsen ved at stå med et ben i hvert sit felt, er, at det bureaukratiske felt typisk domineres af en økonomisk rationel diskurs, mens praksisfeltet domineres af mere demokratiske diskurser (Mathiesen, 2002). Gunter med flere (2016) viser, hvordan skoleledelsens habitus formes af de neoliberale diskurser omkring standardiseringer og resultatbaseret ledelse, hvilket øger sandsynligheden for, at skoleledelsen strukturerer praksisfeltet med logikker omkring output, da skoleledelsens succes måles på, hvor godt den handler på eksterne krav og reproducerer dem i praksisfeltet (Lingard & Christie, 2003).

Som eksempelvis Rawolle & Lingard (2008) gør opmærksom på, så er uddannelsesfeltet influeret af mange logikker fra andre felter, hvilket betyder, at autonomien i uddannelsesfeltet er relativ svag. Som skrevet, er jeg mest interesseret i, hvordan skolelederen handler i, det, jeg karakteriserer som praksisfeltet. Med udgangspunkt i Mathiesen og Højbjergs (2013) tænkning om dynamik og magtrelationer i mellem det bureaukratiske- og praksisfeltet er der også en opmærksomhed mellem skoleledelsens position i det bureaukratiske felt og de magtforhold, der gør sig gældende i forhold til at reproducere det bureaukratiske felts logikker i praksisfeltet. Med afsæt i Hardy og Lewis (2017) forståelse af praksisfeltet, definerer jeg praksisfeltet som det sociale rum, hvor skolens dagligdag i form af undervisning og læring udfoldes. I denne konkrete analyse er fokus orienteret mod forholdet mellem skoleledelse og lærere, men det siger sig selv, at feltet også består af mange andre aktører - det kunne fx være elever, forældre og pædagoger – alle relevante aktører, der på den ene eller anden måde også kunne bidrage til at forstå logikkerne, som udfoldes i praksisfeltet, men som jeg ikke, som sådan, forholder mig til.

Indflydelse på forskningsdesignet

Ifølge Bourdieu skal en aktørs handlinger altid forstås ud fra andre aktørers position og handlinger i det sociale felt, der undersøges (Bourdieu & Wacquant, 1996). I denne artikel har den forståelse primært drevet forskningsdesignet til at forholde sig til tre forskellige positioner i uddannelsesfeltet – forvaltning, skoleledelse og lærere. Dog er jeg mest interesseret i at undersøge, hvordan skoleledelsens handlinger tager sig ud i praksisfeltet. Derfor trækker jeg overvejende på relationen mellem skoleledelse og lærere. Den ene position (skoleledelsen) er den dominerende i praksisfeltet, og har mulighed for at akkumulere kapital for at opretholde dominansen fx igennem ledelsesseminarer organiseret af de offentlige myndigheder. Yderligere, har skoleledelsen den legitime ret til at lede, dvs., at skoleledelsen kan udøve magt over for lærerne og have en forventning om, at det i sig selv vil betyde, at lærerne følger de instrukser, der bliver givet. Foruden den magt, der producerer nogle meget håndgribelige strukturer i praksisfeltet som lærerne skal forholde sig til, så opererer Bourdieu med begrebet symbolsk vold (Bourdieu, 1998). I et Bourdieusk perspektiv skal den symbolske vold forstås som skoleledelsens magtudøvelse, hvor læreren ikke som sådan opfatter lederens praksis som magtudøvelse, dvs., at det er en måde hvorpå skoleledelsen kan fastholde status quo i praksisfeltet. Distinktionen mellem skoleledelse og lærere anvendes på den baggrund grundlæggende til at undersøge og give forklaringer på, hvordan skoleledelsens handlinger strukturerer praksisfeltet med logikker som lærerne i et eller andet omfang er nødsaget til at forholde sig til. Det er hvad der udfoldes i den konkrete analyse – men bagved den er der samtidig en forståelse af, at skoleledelsen i det bureaukratiske/politiske felt er lavere positioneret end de embedsmænd, jeg har interviewet i forvaltningerne og selvfølgelig hele det politiske felt. Det betyder, at de samme forhold omkring legitim magt og symbolsk vold også her gør sig gældende med det modsatte fortegn. Altså, at det i det bureaukratiske/politiske felt overvejende er skoleledelsen, der er den dominerede part, og dermed logikkerne omkring målbare resultater og



effektivitet (Mathiesen, 2002), der former skoleledelsens handlinger i praksisfeltet, hvor ledelsen til gengæld har den dominerende position.

Indflydelsen fra Bourdieu kan også ses i valg af kvalitative interviewdata. For Bourdieu er udgangspunktet med forskningsinterviewet ikke dybdegående hermeneutiske analyser af respondenternes livshistorie. Derimod er interviewet en forskningspraksis, hvor forskeren via interviewpersonens fortælling analytisk med felt-optikken bliver i stand til at konstruere forklaringsmodeller, der strukturerer interviewpersonens agens, men også hvordan interviewpersonen med sin agens strukturerer feltet (Mathiesen, 2008). Bourdieu mener således, at forskningsinterviewet kan udnyttes til at opnå værdifuld viden om aktørernes praksis. Men samtidig også, at forskeren må være opmærksom på de objektive strukturer som de felter, der undersøges, er underlagt, eftersom disse har indflydelse på aktørernes handlinger (Bourdieu, 1996). I den forstand er formålet med det videnskabelige arbejde, når der arbejdes med interviews, at forstå og forklare, hvad det som interviewpersonerne siger - i nærværende artikel primært skolelederen – betyder socialt i felterne, dvs., hvilke felt-logikker de specifikke udtalelser er produceret i med henblik på at synliggøre, hvordan praksisformer påvirker magtrelationer i felterne (Mathiesen, 2008). Den epistemologiske udfordring i, at skolelederen på den ene side er den bedste til at forklare, hvordan han/hun presses af NPM-styringslogikker og hvordan og hvorfor han/hun producerer (og reproducerer) de logikker om læringsplatformen, som den gør. På den anden side er skolelederen måske ikke bevidst om, hvilke logikker han/hun producerer og reproducerer, da skolelederen selv er formet af selvsamme logikker, det forhold forsøger jeg at overkomme ved at relatere interviewene med skolelederne med interviewene med lærerne og embedsmændene i forvaltningen. En sidegevinst ved den praksis er, som forskningen viser, at skoleledere har en tendens til at overdrive, deres egen indsats (Andersen et al., 2014), ledernes egen praksis nuanceres således ved at interviewe lærerne om deres oplevelser af ledernes implementering.

Data

Analysen i artiklen er baseret på 31 semi-struktureret interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) fordelt på 4 respondenter fra forvaltningsniveau, 5 skoleledere og 22 lærere. Interviewene er indsamlet i 3 kommuner og på 4 skoler i tidsrummet december 2018 til juni 2019. I forhold til indbyggertal er 2 af kommunerne store, mens den tredje er mellemstor. 2 af skolerne er skoler med høje elevtal, mens 2 har gennemsnitlige elevtal. Derudover, er skolerne valgt sådan, at elevernes socioøkonomiske karakteristika varierer.² På den måde var skolerne udvalgt ud fra principper omkring maksimal variation (Flyvbjerg, 2010). I analysen karakteriserer jeg skolerne som A, B, C og D. A og B er fra samme kommune, mens C og D er skoler fra de andre to kommuner. C og D skolerne er skolerne med de højeste elevtal. På interviewtidspunktet burde implementeringen af læringsplatformen være færdig.

På en af skolerne var skolelederen lige startet som skoleleder. Derfor deltog vice-skolelederen også i interviewet, idet han kunne bidrage med indsigter i, hvordan implementeringsprocessen omkring læringsplatformen havde været på skolen. En ud af de 5 skoleledere var kvinde. Den 'nye' leder kom fra en mellemlederstilling, mens de 4 andre ledere havde mange års erfaring som skoleleder. Det var et vigtigt selektionskriterie, at skolelederne var erfarne, da implementeringen af læringsplatformen var et konfliktfyldt emne og forbundet med en del offentlig debat. Derfor havde jeg den forventning, at ledere med erfaring havde større tryghed i at forklare omstændighederne. I selve interviewsituationen var det min oplevelse, at lederne talte åbent og frit om implementeringen.

² Forskellene i elevernes socioøkonomiske karakteristisk forfølges dog ikke i artiklen.



Data blev behandlet i to kodningsrunder. Den første runde af kodning fulgte en relativ åben kodningsstrategi (Jakobsen, 2012), hvor jeg ud fra interviewguidens tematikker deducerede tekststykker om informanternes udsagn om fx implementeringen af platformene. Den anden runde af kodning var til gengæld en relativ lukket systematisk kodning (Kvale & Brinkmann, 2015) udledt fra den åbne kodning og teoretiske forventninger omkring tematikkerne ledelse, styring, læringsplatformen, implementering og travlhed. På den baggrund var kodningen orienteret mod, hvordan data relaterede til netop disse 5 genererede hovedkoder. Analysen af koderne blev derefter holdt op imod centrale policy-dokumenter og igen de teoretiske forventninger, der er forbundet med en Bourdieusk optik. Den lukkede kodning informerer analysen med perspektiver på skolelederens aktiviteter uden for praksisfeltet, styring i form af skolelederens reproduktion af logikker fra det bureaukratiske/politiske felt skoleledelsens og skolelederens handlinger forbundet med den konkrete implementering af læringsplatformen. Artiklen er baseret på kvalitative data, og er udtryk for en teoretisk informeret analyse med den intention at bidrage med plausible teoretisk-informerede forklaringer på, hvordan skoleledelsens konkrete handlinger, når læringsplatformen skal implementeres, producerer logikker, der former mulighederne for undervisningens praksis. Det analytiske omdrejningspunkt er ikke den enkelte informants historie, men i stedet er det væsentlige fokus de empiriske og teoretiske og informerede tematikker omkring transformationen af praksis i skolefeltet.

Operationalisering af analysen

De tre følgende afsnit er de kvalitative analyser 'skoleledelsens bevægelse væk fra praksisfeltet', 'skoleledernes mål med implementeringen' og 'eksempler på, hvordan læringsplatformen implementeres'. De tre analyser er bygget op om deskriptive citater og kondenseringer af udsagn, der giver indblik i, hvordan skoleledelsen konkret handler i forhold til implementeringen af læringsplatformen. De empiriske udsagn sættes ind i en Bourdieusk forståelsesramme, hvilket betyder, at analyserne særligt har fokus på logikkerne i praksisfeltet, den symbolske vold i praksisfeltet og skoleledernes habitus. Dernæst følger en diskussion af analysernes fund, og hvilke dilemmaer for praksisfeltet fundene genererer.

Skoleledelsens bevægelse væk fra praksisfeltet

Det første spørgsmål jeg stillede skolelederne, da jeg interviewede dem, var at beskrive en typisk dag som leder. Det gjorde jeg, for det første som et metodologisk kneb til at få samtalen i gang, da spørgsmålet er af en sådan karakter at alle kan svare på det, men for det andet også for at få lederne til at forklare, hvilke opgaver, der fylder i deres arbejdsliv. Samstemmende, forklarer lederne, at der ikke findes en typisk dag, men fremhæver, at de har en stor mødeaktivitet. Møderne er med forældre, elever og lærere, men også med aktører uden for praksisfeltet (men som selvfølgelig har indflydelse på det). Det kan eksempelvis være aktører fra forvaltningen og lokale erhvervsdrivende. Skolelederen fra skole A forklarer mødeaktiviteten således:

Det meste af min dag er fyldt med møder... .. jeg vil sige, at måske 70 procent af mine møder foregår på skolen, hvilket betyder møder med medarbejdere, bestyrelsesmedlemmer, men også eksterne partnere, der kommer til skolen (Skoleleder A)

Som citatet også illustrerer, så oplever de interviewede skoleledere, at de bruger meget tid på møder. En anden leder forklarer, hvordan dagligdagen er struktureret med mødeaktivitet på denne måde:

... Og det er jo typisk, at der er nogle møder i løbet af dagen, og det kan jo variere fra ingenting og når det er mest heftigt, så kan der vel være en 7-8 forskellige typer møder. Og så kan der være heldagsmøder så der kun er et møde, men det varer hele dagen, og



det er jo lige fra, at det er samtaler med enkelte elever, grupper af elever, det kan være ansatte lærere, pædagoger og teknisk service, det kan være kollegaer fra andre skoler, det kan være kommunalt, det kan være landsdækkende så det er meget bredt i den forstand, men det er jo det [møderne], der fylder [tiden] ud. Det er så varierende, men det er jo typisk mødevirksomhed samtaler [der bruges tid på] (Skoleleder B)

Til trods for, at lederen siger, at der er dage, hvor der ikke er mødeaktivitet, så illustrerer citatet eksemplarisk, at ledernes mødeaktivitet er massiv og mangfoldig. Som skolelederen på skole A forklarer, så er skoleledelsens arbejdstid primært fyldt med forskellige slags møder. Meget af skoleledelsens mødetid anvendes til administrative opgaver, (Skolelederforeningen, 2020; VIVE, 2019).

Både de interviewede lærere og ledere forklarer, at skoleledelsen som udgangspunkt ikke er en del af lærerens daglige undervisningspraksis – det jeg karakteriserer som praksisfeltet. Der er dog to forhold, hvor de fem ledere bliver direkte involveret i lærernes undervisningspraksis, nemlig når de observerer en lærers undervisning som led i forberedelsen af lærerens kommende MUS-samtale og i de tilfælde, hvor lærerne har akut behov for ledelsens hjælp i fx elevsager. Ellers er ledernes primære kendskab til undervisningens praksis gennem eksempelvis strategiske- og pædagogiske møder med udvalgte lærere. Det kan fx være med it-spydspidserne på skolen omkring brug af læringsplatformen. Det forhold, at skolelederen overvejende gør sig erfaringer om undervisningens praksis gennem møder, betyder i en Bourdieusk optik, at de fem interviewede skoleleders kropsliggjorte erfaringer om lærernes praksis- og de logikker, der dominerer praksisfeltet, er begrænset. I stedet for socialiseres skoleledernes habitus i mødelogikker.

Derfor er skoleledernes møder med forvaltningen vigtigt til at forstå skoleledelsen praksis, da logikkerne, der udspringer fra disse møder, er med til at strukturere mulighederne for handlinger og mere specifikt undervisning i praksisfeltet. En Skoleleder forklarer rede, hvordan målbare resultater opleves som et pres fra forvaltningen således:

Vi har autonomi til at lave vores egne værdier/politikker for skolen. Men jeg føler, at vi bliver målt på nogle meget specifikke parameter – som jeg ikke altid synes giver mening. Vi er ansvarlige for nogle problemstillinger og bliver målt i forhold til dem. Elevernes eksamenskarakter, elevernes resultater i de nationale test og elevernes trivselsmålinger (Skoleleder på Skole C)

Som lederen understreger i citatet, så oplever lederen ikke, at forvaltningen snævert rammesætter, hvordan skolen opnår gode resultater. Der er mulighed for fx at profilere skolen i forhold til det lokalområde den er placeret, men skolelederne oplever, at der er et hårdt eksternt pres for, at skolen leverer nogle helt specifikke resultater, der ikke nødvendigvis opleves som meningsfulde. Den stramme styring af logikkerne på møder uddybes af skolelederen:

Der er brug for en stærkere evalueringskultur på skolerne, det er rigtigt, men det vi [staten/kommunerne/skolen] bygger er en evalueringskultur, der bygger på kontrol og detailstyring Meget evaluering i dag [lærernes evalueringer af fx undervisningsforløb] er baseret på kvalitative data, men vi [skoleledelsen] bliver presset på de mange kvantitative tal [fx skolens resultater i de nationale test og trivselsmålinger] som politikerne godt kan lide

I citatet understøtter lederen logikken, der accelererede med PISA 2001 (Se fx, Krejsler & Moos, 2021) og efterfølgende globaliseringsrådet (Regeringen, 2005) om, at der er behov for en stærk evalueringskultur i folkeskolen. Dvs. lederen anerkender præmissen i logikken om, at skolen ikke er dygtige nok til at evaluere, og den bagvedliggende præmis om, at skolen på den baggrund ikke præsterer de resultater, den kan, hvis ikke evalueringen bliver bedre. Inden for denne artikels Bourdieusk forståelsesramme så viser citatet på samme tid, at møderne med forvaltningen og det pres der kommer fra oven, strukturerer skoleledelsens mulighedsrum for handlinger orienteret mod rationelle bureaukratiske mållogikker. Disse rationelle bureaukratiske logikker er således med at forme en



'ledeshabitus', der er orienteret mod målbare resultater. Den samme skoleleder gav i interviewet udtryk for: 'vi [skoleledelsen] er embedsmænd, der skal levere'. Det korte citat illustrerer, at det kan godt være, at forvaltningslogikken om fx styring mod kvantitativ målbare resultater ikke som sådan giver mening for ledelsen, da den kan opleves for snævrer og styrende, men den kritik af logikken skoleledelsen har kan ikke ses i praksisfeltet, da skolelederne 'loyalt' strukturerer praksisfeltet med logikkerne om fx stærk evaluering og fokus på elevernes læring, eftersom skoleledelsen i sidste ende er underlagt den styrings logik, der på en hver tid dominerer det bureaukratiske felt. I det lys former møderne med fx forvaltning skoleledernes habitus mod en nødvendighed af at strukturere praksisfeltet med bestemte faglige logikker samtidig med, at skoleledelsen er i en ulig magtposition, hvor de føler sig nødsaget til at spille spillet ud fra det bureaukratiske felts logikker.

Møderne udgør en dobbeltbinding af lederens handlinger. Det skal forstås sådan, at møderens omfang socialiserer lederne ind i en mødekultur, hvor målrationalitet er dominerende. Lederne får derfor et mere teoretisk og abstrakt forhold til undervisningens praksis på grund af deres manglende kropsliggjorte erfaringer i praksis. Den anden binding af lederne skal forstås som de logikker, der former lederens habitus ved møderne. Det er på forvaltningsmøderne, at lederne udtaler evt. kritik af en specifik logik eller foreslår forbedringer – eksempelvis forklarede lederen på skole B, at deres ledelsesteam havde være meget kritiske i forhold til de funktioner som læringsplatformen tilbyder, mens lederen fra skole D fortalte, at i forberedelsesmøderne med forvaltningen, var det muligt for ledelsen at sætte præg på, hvordan platformen konkret skal anvendes af lærerne. På den måde har lederne en vis form for indflydelse på den logik, der produceres på mødet, og det betyder også, at lederne kan akkumulere vigtig viden om logikken på møderne, som de efterfølgende kan anvende til at dominere felt for skolens praksis. I det lys er det også strategisk for lederne at spille spillet, da det netop giver dem muligheder for at påvirke den logik, som det bureaukratiske felt intenderer, skal strukturere praksisfeltet – eksempelvis logikken om at læringsplatformen understøtter en bedre evalueringskultur - men måske mere vigtig, at de viser over for deres 'chefer', at de er til at stole på.

Skoleledernes mål med læringsplatformen

De interviewede skoleledere (og størstedelen af de interviewede lærere) gav udtryk for, at læringsplatformen er en 'oppe fra og ned' ide. Men selvom ideen om læringsplatformen som en integreret del af lærernes praksis ikke er en bottom up proces, så havde de interviewede ledere ideer til, hvordan platformen forbedrer lærernes praksis. En af de interviewede skoleledere forklarede formålet med læringsplatformen på denne måde:

For os [ledelsen på skolen] er formålet med læringsplatformen at understøtte og sikre en stærk evalueringskultur. Vi har brug for at redskab, der kan hjælpe os med at dokumentere, at vi forbedrer elevernes læringsudbytte (Skoleleder på skole C)

Som citatet viser, så taler skolelederen ind i undervisningsministeriets forståelse af, hvordan en læringsplatform kan bruges til at styrke undervisningen i form af evalueringer og data (EVA, 2016; UVM, 2014). Skolelederne, jeg har interviewet, ser et potentiale i, at læringsplatformen kan styrke dokumentationsarbejdet og evalueringen af elevernes arbejde. En leder forklarede 'læringsplatformen er en nem måde at planlægge og også at dokumentere, at der faktisk finder læring sted (Skoleleder Skole B).' Citatet forklarer, at skoleledelserne, uagtet de vanskeligheder, der end måtte være forbundet med implementering af platformen, anerkender, at der også er et potentiale tilknyttet platformen. Lederne gav i interviewene også udtryk for, at læringsplatformen er et eminent redskab til, at lærerne kan dele deres arbejde med hinanden, hvilket lederne forventer både vil effektivisere og styrke det faglige niveau i lærernes arbejde. Således reproducerer lederne det bureaukratiske felts antagelser om læringsplatformens muligheder over for lærerne, og producerer dermed selvsamme logikker i praksisfeltet, hvilket lærerne selvfølgelig skal forholde sig til. I den forstand illustrerer processen, hvordan den symbolske vold på den ene side strukturerer mulighedsbetingelserne i praksisfeltet og på



den anden side, hvordan en bestemt logik annekteres og gøres til sin egen. Dermed bliver en logik om at læringsplatformen eksempelvis gør det nemt at dele undervisningsmaterialer almenlydig og således en logik, der over tid internaliseres i habitus via lærernes praksishandlinger, hvor de faktisk kontinuerligt udfører logikken. På den måde en logik, der ikke stilles spørgsmålstejn ved.

Eksempler på hvordan læringsplatformen implementeres

De interviewede ledere gav udtryk for, at implementeringen af platformene var en vanskelig opgave. Vanskelighederne begrundes i, at lederne ved at italesætte brugen af læringsplatformen 'aktiverede' lærernes hukommelse omkring lov 409, som er en lov lærerne opfatter kontrollerende (Andersen et al., 2014; Vaaben, 2016) Derudover blev implementeringen yderligere vanskeliggjort ved, at læringsplatformen havde en række 'børnesygdomme', da den skulle aktiveres i praksis – eksempelvis brød en af platformene sammen, da lærerne i august 2016 skulle i gang med at planlægge deres undervisning.

En af de interviewede embedsmænd forklarede, at platformsfirmaerne havde udviklet en manual for, hvordan 'man' bedst får lærerne til at anvende platformen. Mine data viser, at manualen resulterede i, at skolerne og kommunerne fulgte den samme skabelon for implementering af platformen. Men data viser også nuanceforskelle i, hvordan implementeringen af platformen forløb på de fire skoler – og dermed også hvor meget lærerne på skolerne benytter platformen (lærernes brug af platformen hænger nøje sammen med ledernes involvering i implementeringen (Forfatter & Xxxxx, forthcoming).

For at få gang i brugen af platformen italesætter de interviewede ledere over for lærerne, at det er et krav, at de skal bruge læringsplatformen. Det, der i 'skoleverdenen' hedder en 'skal-opgave'. Kravene er eksempelvis, at lærerne skal lave deres elevplan og årsplan i læringsplatformen. Men udover disse tydelige krav om brug af læringsplatformen, så anvender skolelederne også soft power (blød magt) (Gallarotti, 2011) i praksisfeltet. Blød magt er foranstaltninger, der retter sig mod, at guide lærerne til en bestemt praksis uden brug af konflikter (Perryman et al., 2017). Et eksempel på brugen af blød magt er ledernes organisering af teamsamarbejdet på skolerne. En skoleleder forklarede:

Teamsamarbejde er stedet for udvikling [af praksis] og hjælp... Som ledere må vi tydeliggøre forventninger og en klar struktur for teamarbejdet. Vi vil have, at vores teams til at blive en enhed, der spørger dem selv om vi faktisk løser opgaven rigtigt (Skoleleder Skole D)

Som citatet illustrerer, så organiserer skolelederne lærernes arbejdsstrukturer i teams, og lederne forventer, at lærerne bruger teamet som faglig sparring. Det er rimeligt at antage, at en forudsætning for at arbejde som lærer i folkeskolen er, at læreren vil arbejde i teams. En betingelse for at arbejde i teams er yderligere, at lærerne arbejder i læringsplatformen.

Så har vi fire eksemplariske undervisningsforløb, der skulle være forberedt i læringsplatformen. Disse forløb blev 'genbrugt' i forbindelse med professionelle læringsfællesskaber, så vi havde forbindelsen mellem professionelle læringsfællesskaber og læringsplatformen (Skoleleder Skole B)

Som citatet viser, så anvender skolelederne teamstrukturen til at 'guide' lærernes teamsamarbejde over til læringsplatformen. De interviewede skoleledere anvendte alle en strategi om, at lærerne skal lave eksemplariske undervisningsforløb i læringsplatformen – eksemplarisk undervisning er i det her tilfælde en undervisning, der er bygget op omkring en grad af målstyret undervisning, hvor undervisningen fokuserer på data, evaluering og målbare elevresultater - og det er ligeledes et krav at disse forløb laves i det team, den enkelte lærer er tilknyttet. På den måde er kravene til lærerne om at



producere eksemplariske undervisningsforløb med til at skabe en tæt forbindelse mellem læringsplatformen, teamsamarbejde og professionelle læringsfællesskaber. I et Bourdieusk perspektiv er skoleledernes guiden af lærerne i form af specifikke krav til undervisning og organisering af undervisning en ledelsesstrategi, der strukturerer praksisfeltet med specifikke målrationelle logikker for lærerne at orientere sig i. Samtidig anvender de interviewede skoleledere en form for blød magt til at få lærerne over i de efterspurgte arbejdsstrukturer, hvilket i denne her kontekst betyder, at lederne på den ene side 'lokker' lærerne med, at de forløb, der skal drøftes i de professionelle læringsfællesskaber, er forløb de allerede har lavet. Den underliggende præmis er således, at der ikke er noget ekstra arbejde forbundet med kravet, men det er samtidig på baggrund af krav fra lederne om, at de eksemplariske forløb skal laves og ligeledes krav om en bestemt form til forløbene. Der er som minimum to mulige udfald af lederens strategi. På den ene side, så kan indskrænkningen af lærernes autonomi betyde, at deres habituelle strategi er, at de arbejder rundt om strukturen med henblik på, at 'LMS-arbejds måden' ikke skal blive en del af deres habitus (Forfatter, forthcoming-a). På den anden side, så kan blød magt strukturen mere spekulativt føre til, at lærerne anerkender, at læringsplatformen er den 'rette' eller bedste måde at lave undervisning og teamsamarbejde på, dvs., at lærerne over tid accepterer den symbolske vold, og dermed internaliserer læringsplatformens indlejrede arbejdsstrukturer som en del af deres habitus, hvilket i sidste ende betyder, at de accepterer, at de skal arbejde på og med læringsplatformen.

Skolelederens anvendelse af blød magt som implementeringsstrategi er en strategi, der teoretisk arbejder henimod, at læringsplatformen bliver en naturlig del af lærernes habitus og dermed lærerens praksis. En strategi, som forstærkes af, at lederne pålægger lærerne et ansvar for brug, der har betydning for lærer-lærer relationen. Eksempelvis på skole D er en organisationsstruktur, at der er bestemte procedurer for, hvordan lærere skal overlevere en klasse fra en lærer til den næste lærer (en præmis de tre andre undersøgte skoler arbejdede på at implementere). Den data, der lagres i læringsplatformen om fx elever og undervisningsplaner gør, at det er meget synligt for en lærer, hvad der arbejdes med i en specifik klasse, og hvilket niveau den enkelte elev befinder sig på. På den baggrund bliver det også meget transparent, hvis en lærer ikke har uploadet sit arbejde i platformen, hvilket i så fald vil betyde, at kollegaerne ikke kan arbejde videre med klassens elever og undervisning i platformen som forventet. Dette perspektiv blev forklaret af skolelederen på denne måde: '*de [lærerne i teamet] forventede, at han ville levere forløbet – fordi de leverer selv deres forløb*' (Skoleleder på Skole D). Skolelederens udtalelse viser, det der i den Bourdieuske terminologi karakteriseres som symbolsk vold. Det gør det, fordi lærerne er nødsaget til at producere den undervisning i læringsplatformen, der forventes af dem, da strukturen afslører om de gør det. Det er, hvad der kan karakteriseres som en dobbeltbinding af lærerne, i den forstand, at lærerne underlægger sig strukturerne for på den ene side ikke at komme i konflikt med ledelsen og på den anden side ikke at fremstå som en dårlig kollega, dvs., en selvregulerende adfærd, der nedtoner den enkelte lærers autonomi til at definere, hvad der er god undervisning.

Et sidste eksempel på, hvordan skolelederne anvender blød magt, men også hård magt, er medarbejderudviklingssamtalerne (MUS), da disse samtaler bruges til at adressere og evaluere, hvordan lærerne bruger læringsplatformen. De interviewede skoleledere har en klar forventning til, at læreren præsenterer noget af sin eksemplariske undervisning fra læringsplatformen til samtalen. En af de interviewede skoleledere forklarede, at en af hensigterne med MUS-samtalen er at sikre, at lærerne anvender læringsplatformen:

'du skal ikke præsentere noget ekstra til MUS-samtalen, du skal bare præsentere, hvad du har lavet i læringsplatformen (Skoleleder på Skole D)

Som skolelederen forklarer i citatet, så præsenteres undervisningen i læringsplatformen ikke som noget ekstra arbejde, dvs., at skolelederens forventning til samtalen er, at læreren viser, det arbejde hun har lavet i platformen, hvilket betyder, at skolelederens forventning er, at lærerens habitus *har* internaliseret de logikker, lederen mener bør dominere praksisfeltet. I den forstand forventer lederen, at læreren har accepteret logikkerne, og at det på den baggrund er nemt for læreren at demonstrere sit arbejde. I det



lys er MUS-samtalen en ledelsesstrategi, der fører til en grad af lærerens selvregulering, hvilket der som minimum er tre argumenter for. *For det første* er der det faktum, at arbejdet i læringsplatformen vil blive diskuteret til samtalen. Det betyder, at læreren har to valgmuligheder. Enten så laver læreren den eksemplariske undervisning i læringsplatformen til MUS-samtalen, eller også må læreren stå til ansvar for, at han/hun ikke udfører, det arbejde han/hun skal. *For det andet* så er den eksemplariske undervisning opbygget efter principperne omkring målstyring, produktion af elevdata og evaluering af målbare resultater. På samme måde ved læreren, at det er forventningen, at det er sådan et forløb, han/hun skal præsentere. *For det tredje* så slutter en MUS-samtale med, at der indgås en aftale om, hvilke områder som læreren skal arbejde med/udvikle på frem mod næste års samtale (Willig, 2015) – det kan være udvikling af brugen af læringsplatformen, men selvfølgelig også mere generelle udviklingspotentialer. I det lys, er en succesfuld MUS-samtale fra skolelederens perspektiv udfoldelsen af en symbolsk vold, der retter den enkelte lærers habitus mod logikkerne omkring data, evaluering og udvikling, dvs., får læreren til at acceptere, at den helt bestemte måde at lave undervisning på er den naturlige og rette praksis. I den forlængelse, at skolelederen får læreren til frivilligt at indgå aftaler om præcist at arbejde med udvikling på disse perspektiver, sådan de bliver inkorporeret i lærerens praksis uden, at læreren stiller (alt for mange) spørgsmålstejn ved, om dette nu også er den rigtige måde at lave undervisning på.

Bud på dilemmaer der kan udledes af styringslogikkerne i praksisfeltet

Analysen viser, at de interviewede skoleledere bruger meget tid på møder og administration, dvs., opgaver, der ikke nødvendigvis er en del af praksisfeltets logikker, men som selvfølgelig har stor betydning for de logikker, der dominerer feltet. Courtney og Gunter (2015) gør opmærksom på, at de mange detaljerede eksterne logikker fx i form af 'accountability og output styring' former lederne habitus, da disse logikker er den form for ledelsesstrategier, som lederne erfarer og dermed producerer og reproducerer i praksisfeltet – eksempelvis gennem læringsplatformen.

Et dilemma forbundet med implementeringen af læringsplatformen er, at anvendes læringsplatformen, så produceres, der som minimum to logikker i feltet, der understøtter en NPM-styring af skolen. Forstået som en NPM-styring, der forudsætter en række mange administrative opgaver, stor mødeaktivitet med fx eksterne aktører og et snævert fokus på skolens resultater. Læringsplatformens design understøtter, at skolelederne har sådan en praksis ved at synliggøre lærernes praksis, ergo kan lederne følge med i lærernes praksis, selvom de er langt fra den, da de altid kan klikke ind på lærerens undervisning. Derudover fremmer læringsplatformens design, at læreren arbejder med de best-practice-standardiserede undervisningsmetoder (Forfatter, 2021), som det bureaukratiske og politiske felt forventer forbedrer elevernes resultater (UVM, 2014), det som Moos (2019) karakteriserer som læringsplatformens indlejrede styringsteknikker. På den måde er de logikker som lederne producerer i praksisfeltet omkring målstyret undervisning i god forlængelse af det bureaukratiske felts logik om standardisering og best-practice undervisning som fx Hatties synlig læring (Hattie, 2009) – et koncept der efter 2014 skolereformen i forskellige variationer har domineret praksisfeltet i mange danske kommuner. Data fra Tallis viser, at 96 procent af skolelederne er uddannet som lærere (EVA, 2018). Bøje og Frederiksen (2019) viser, at danske skolelederes er habitus spaltet mellem deres 'lærer habitus'



og den habitus, de tilegner sig via kompetenceudvikling og ledelsesuddannelser³. I forhold til denne analyse så var de fem interviewede skoleledere alle uddannet som skolelærere. Dermed er deres habitus formet mod en praksis, der udspringer af de værdier, der på det givne tidspunkt for deres uddannelse udgør uddannelsens værdier. Det betyder helt konkret, at for de fem skoleledere var der en dyb forståelse for væsentligheden af, at skolen skal gøre en forskel for det enkelte barn og fremme de demokratiske værdier, der er en del af skolens fundament (se fx skolens formålsparagraf stk. 3) (UVM, 2019). At det demokratiske perspektiv er centralt, betød for skolelederen på Skole D, et fokus/prioritering af sin tid til forberedelse af eleverne til at kunne lave elevråds- og skolebestyrelsesarbejde (vigtige demokratiske repræsentative instanser situeret i praksisfeltet om end det arbejde ikke kan stå alene, hvis demokrati forstås som mere end repræsentation (Koch, 2005/1945)). Med det udgangspunkt vil en rimelig antagelse være, at skolelederne via deres læreruddannelse socialiseres til at gøre en forskel for børnene/samfundet i praksisfeltet, det som fx Lotte Bøgh Andersen karakteriserer som offentlige ansattes 'public service motivation' (Andersen et al., 2014), men som analysen viser, så er lederens habitus orienteret mod det bureaukratiske felt, og derfor kommer deres handlinger i modstrid mod deres eventuelle intentioner om at skabe demokratiske livsformer. Det forhold at lederens habitus formes i lyset af NPM-styringslogikker er også dilemmfyldt for lærerens praksis. Det er det, da lederne strukturerer praksisfeltet med logikker, der fremmer en instrumentalisering af lærernes undervisning, hvor Dewey (2005) argumenterer for, at skolens praksis skal formes i lyset af elevernes deltagelse og erfaringer, mens Biesta (2015) argumenterer for vigtigheden af, at lærerne har autonomi til at udvikle en professionel dømmekraft, der gør dem i stand til at udvikle en undervisningskunst på baggrund af lærernes eget initiativ. Deweys og Biestas pointer om praksis er, måske, en forudsætning for, at skolen kan leve op til de demokratiske idealer i formålparagraffen.

Denne artikel fokuserer på de logikker, der produceres i kølevandet af skoleledernes praksis og i den forlængelse de dilemmaer, som er tilknyttet til implementeringen af læringsplatformen. Jeg peger på, at lederne reproducerer en struktur i praksisfeltet, som de ikke nødvendigvis er enige i, men som de alligevel gør, da de er loyale embedsmænd, men lige så meget fordi de via deres konkrete handlinger kontinuerligt socialiseres til at reproducere det bureaukratiske/politiske felts logikker. I det lys viser analyserne, hvordan skoleledernes habitus formes i lyset af resultatbaseret NPM-logikker som det bureaukratiske felt styrer efter. Det forhold genererer nye interessante dilemmaer, der har brug for at blive udforsket. Det er nærliggende at stille sig selv det spørgsmål, om det bureaukratiske- og politiske felt, vil blive ved med at ansætte uddannede lærere som skoleledere, hvis skoleledelsen vigtigste opgave er at reproducere styrings-logikker i praksisfeltet. Et lige så nærliggende spørgsmål vil være, hvad disse styringslogikker betyder for lærernes praksis. Den instrumentalisering af lærerens arbejde, der er forbundet med læringsplatformen, fører ikke nødvendigvis til et højere fagligt niveau – fx viser den seneste TIMSS-undersøgelse (2020), at elevernes matematik færdigheder er faldet fra 2015-2019, dvs. en periode præget af målstyret- læringsplatformsundervisning⁴. Når instrumentaleringen af undervisningen tilsyneladende ikke har den ønskede effekt, er det også på sin plads at stille sig det

³ I 2018 havde 23 % af skolelederne en kandidatgrad og 86 % en diplomuddannelse. I 2011 var det tilsvarende tal 10 % og 67 %. Stigningen skyldes blandt andet, at nyansatte havde en kandidat eller diplom ved ansættelse, da kommunerne har fokus på efteruddannelse blandt skoleledere VIVE. (2019). *Skoleledelse under folkeskolereformen*.

⁴ Det er klart, at der er mange faktorer, der har betydning for, at elevernes faglige niveau er faldet i matematik. Men det er også en god indikator for, at de logikker, der er knyttet til målstyret undervisning, synlig læring og læringsplatform ikke bare løfter elevernes faglige niveau.



pædagogiske og didaktiske spørgsmål, om en sådan undervisning er bedst egnet til at socialisere eleverne ind i et dynamisk og foranderligt samfund?

Konklusion

I forhold til artiklens forskningsspørgsmål 'med udgangspunkt i skoleledernes handlinger: hvordan bestemte logikker knyttet til læringsplatformen strukturerer praksisfeltet' peger analysens resultater mod, at de interviewede skoleledere bruger meget tid på møder. Møderne som skolelederne deltager i, er af forskellige karakter, og dermed også domineret af forskellige logikker. Således kan møderne i praksisfeltet godt tage afsæt i demokratiske logikker (fx løse en konkret elevsag til alles bedste) og skolelederen kan også bringe logikker fra praksisfeltet med til det bureaukratiske felt (fx lærernes synspunkter om, hvordan læringsplatformen bedst anvendes). Under alle omstændigheder betyder skoleledernes massive mødeaktivitet, *for det første*, at skolelederne bevæger sig længere væk fra praksisfeltet, og *for det andet*, at skoleledernes bevægelse væk fra praksisfeltet betyder, at deres kendskab til undervisningens praksis primært er baseret på logikker produceret på møderne. I den forlængelse viser analyserne, at skolelederne reproducerer de logikker, som det bureaukratiske felt har omkring læringsplatformen, dvs., logikker omkring målbare elevresultater, stærkere evalueringskulturer, produktion af data, men også effektiviseringslogikker som det at læringsplatformen fx gør vidensdeling nemmere. På den baggrund viser jeg, hvordan skoleledernes habitus formes i de specifikke styrings-logikker. Den sidste del af analysen demonstrerer, at skolelederne i undersøgelsen anvender både hård- og blød magt til at rette lærernes habitus mod de logikker, der produceres i praksisfeltet gennem læringsplatformen.

En begrænsning i artiklens konklusioner er, at jeg på baggrund af den indsamlede data ikke kan sige noget om, hvordan ledernes og lærernes (og sådan set også elevernes) praksis ændres over tid. På den måde kan jeg ikke vide om den symbolske vold, hvor ledere og lærere over tid accepterer logikker som datainformeret resultater som naturlige. På den baggrund kunne det være interessant for den videre forskning at undersøge, hvordan læringsplatformens programmerede styringsarkitektur over tid forandrer skoleledelsens praksis. En anden teoretisk begrænsning for, at ledernes og lærernes habitus faktisk formes i lyset af læringsplatformens logikker er, at læringsplatformen anvendes, sådan logikkerne kontinuerligt reproduceres i praksisfeltet og dermed internaliseres i lærernes habitus. I den forlængelse adresserer jeg heller ikke den kamp lærerne har om, hvorvidt platformen netop skal blive en del af deres habitus, men det er et væsentligt aspekt af om den styring, som er forbundet med platformen faktisk dominerer praksisfeltet (Forfatter, forthcoming-a).

Referencer

- Andersen, L. B., Boye, S., & Laursen, R. (2014). Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne [Background note: Primary school teachers' motivation and perception of working time rules]. *LEAP Ledelsesadfærd og performance*.
http://ps.au.dk/fileadmin/Statskundskab/Billeder/Forskning/Forskningsprojekter/LEAP/Dokumenter/Baggrundsnotat_Folkeskolelaerernes_motivation_og_opfattelse_af_arbejdsreglerne.pdf
- Andersen, L. B., Boye, S., & Laursen, R. (2018). Building Support? The Importance of Verbal Rewards for Employee Perceptions of Governance Initiatives. *International Public Management Journal*, 21(1), 1-32.
<https://doi.org/10.1080/10967494.2017.1329761>
- Beskæftigelsesministeriet. (2013). *Lov 409: Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. Beskæftigelsesministeriet/Danish Ministry of Employment Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/409>



- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility : elite schools in the field of power*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason : on the theory of action*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2005). *Viden om viden og refleksivitet : forelæsninger på Collège de France 2000-2001* [Science de la science et réflexivité] (1. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. Hans Reitzel.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi : mål og midler* [Réponse]. Hans Reitzel.
- Bøgelund, M., & Nielsen, K. E. (2015). *Folkeskolereformen og digitalisering* (Incentive, Issue. <http://detdigitaleraad.dk/wp-content/uploads/2015/04/Folkeskolereformen-og-digitalisering-inkl-7-anbefalinger-fra-Det-Digitale-Raad.pdf>
- Bøje, J. D., & Frederiksen, L. F. (2019). Leaders of the profession and professional leaders. School leaders making sense of themselves and their jobs. *International Journal of Leadership in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591515>
- Coupland, C., Currie, G., & Boyett, I. (2008). New Public Management and a Modernization Agenda: Implications for School Leadership. *International Journal of Public Administration*, 31(9), 1079-1094. <https://doi.org/10.1080/01900690801945673>
- Courtney, S. J., & Gunter, H. M. (2015). Get off my bus! School leaders, vision work and the elimination of teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 395-417. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.992476>
- De Smet, C., Bourgonjon, J., De Wever, B., Schellens, T., & Valcke, M. (2012). Researching instructional use and the technology acceptance of learning management systems by secondary school teachers. *Computers & Education*, 58(2), 688. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.013>
- Dewey, J. (2005). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Cosimo Classics.
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og uddannelseskvalitet i Danmark* [School policy and quality of education in Denmark] (Vol. Asterisk 16). Aarhus Universitetsforlag.
- EVA. (2016). *Implementering af digitale læringsplatforme : de første erfaringer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018). *TALIS 2018 – 2. rapport: Samarbejde, skoleklime og skoleledelse* https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-03/TALIS_2018_2.%20Rapport.pdf
- Flyvbjerg, B. (2010). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *SAGE Qualitative Research Methods*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gallarotti, G. M. (2011). Soft power: what it is, why it's important, and the conditions for its effective use. *Journal of Political Power*, 4(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2011.557886>
- Greve, C., & Åkerstrøm Andersen, N. (Eds.). (2007). *Offentlig ledelse og styring* (1. udgave ed.). Jurist- og Økonomforbundet.
- Gunter, H. (2016). *New public management and the reform of education : European lessons for policy and practice*. Routledge.
- Gunter, H., & Ribbins, P. (2003). The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies. *British Journal of Educational Studies*, 51(3), 254-281. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00238>
- Gynther, K. (2017). Designviden og designeksperimenter som afsæt for burgerinddragende implementering af læringsplatforme i skolen. *Delrapport 3 Aalborg Universitet*,



- Syddansk Universitet, Alexandra Institutet, University College Lillbælt, University College Sjælland og University College Syddanmark.
- Hall, D., Gunter, H., & Bragg, J. (2013). Leadership, New Public Management and the remodelling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 173. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.688875>
- Hardy, I., & Lewis, S. (2017). The 'doublethink' of data: educational performativity and the field of schooling practices. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 671-685. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1150155>
- Hardy, I., & Lingard, B. (2008). Teacher professional development as an effect of policy and practice: a Bourdieuan analysis. *Journal of Education Policy*, 23(1), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02680930701754096>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Holloway, J. (2019). Risky teachers: mitigating risk through high-stakes teacher evaluation in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(3), 399-411. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1322938>
- Hood, C., & Jackson, M. (1991). *Administrative argument*. Dartmouth.
- Jakobsen, M. L. F. (2012). *Kvalitativ analyse: kodning* (2. udgave. 1. oplag. ed., Vol. Samfundsvidenskabernes metoder, 1.). Hans Reitzels Forlag.
- Jewitt, C., Clark, W., & Hadjithoma-Garstka, C. (2011). The use of learning platforms to organise learning in English primary and secondary schools. *Learning, Media and Technology*, 36(4), 335-348. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.621955>
- Kjeldsen, C. C., Kristensen, M. R., & Christensen, A. A. (2020). *Matematik og Natur/teknologi i 4. klasse - Resultater af TIMSS undersøgelsen 2019*. Å. Unversitetsforlag. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/TIMSS_2019_ebog.pdf
- KL. (2015). *Notat - Brugerportalsinitiativet*. Retrieved from http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_72252/cf_202/Offentligt_notat_om_brugerportalsinitiativet.PDF
- Koch, H. (2005/1945). *Hvad er demokrati?* [What is democracy]. Gyldendal.
- Krejsler, J. B., & Moos, L. (2021). Danish – and Nordic – School Policy: Its Anglo-American Connections and Influences. In (pp. 129-151). Cham: Springer International Publishing.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave. ed.). Hans Reitzel.
- Laursen, R. (2020). Does the Combination of Professional Leadership and Learning Management Systems Signal the End of Democratic Schooling? *Research in Educational Administration & Leadership (REAL)*, 5(2). <https://doi.org/DOI:10.30828/real/2020.2.2>
- Laursen, R. (2021). *A sociological investigation of governance through a mandatory learning management system and practice in Danish primary and secondary schools*. Aarhus University. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/aul.426>
- Laursen, R. (forthcoming-a). Disobedience and digital and managerial capital. The strategies of teachers in handling a mandatory change of practice: The implementation of a learning management system in Danish schools.
- Laursen, R. (Forthcoming-b). Struggle as a precondition for changes in educational policy: A Bourdieusian text analysis of a conflict between policymakers and the Danish Teachers' Union.



- Laursen, R., & Weiss, F. (forthcoming). The role of transformational leadership during the implementation of new technology - The case of the mandatory introduction of a learning management system in Danish schools.
- Lingard, B., & Christie, P. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 317-333.
<https://doi.org/10.1080/1360312032000150724>
- Lund, H. (Ed.). (2017). *Time and Control in Teachers' Work: The Erosion of Rhythms*. Springer.
- Mathiesen, A. (2002). *Sociologiske feltanalyser*. Department of Social Sciences, Roskilde University.
- Mathiesen, A. (2008). Livshistoriske og feltanalytiske interviewanalyser Review-essay: Livshistorieforskning og kvalitative interview. *Af Praktiske Grunde*, Nr. 2.
- Mathiesen, A., & Højbjerg, H. (2013). Sociologisk feltanalyse. In L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, & K. Rasborg (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udgave. ed.). Samfundslitteratur.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* (1. udgave ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2017). Neo-liberal governance leads education and educational leadership astray. In *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (pp. 151-180). Springer. https://pure.au.dk/ws/files/117949856/Uljens_og_Ylimaki.pdf
- Moos, L. (2019). *Glidninger : 'usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. DPU, Aarhus Universitet. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Glidninger.pdf
- Moos, L., & Wubbels, T. (2018). General education. Homogenised education for the globalized world?/Allgemeinbildung. Homogenisierte Erziehung für die globalisierte Welt? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 241.
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0809-z>
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). Translating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Rambøll. (2014). *Anvendelse af digitale læremidler effektmåling*. Retrieved 30-06-2022 from https://dk.ramboll.com/-/media/files/rdk/documents/management/2014/digitale-laeremidler-rapport_september2014.pdf?la=da
- Rawolle, S., & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23(6), 729-741.
<https://doi.org/10.1080/02680930802262700>
- Regeringen. (2005). *Verdens bedste folkeskole - vision og strategi : Regeringens debatoplæg til mødet i Globaliseringsrådet 18.-19. august 2005*. København: Regeringen Retrieved from <https://www.ft.dk/samling/20042/almdel/udu/bilag/133/196110.pdf>
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Selwyn, N. (2011). 'It's all about standardisation' – Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473-488. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625003>
- Skolelederforeningen. (2020). *Skolelederforeningens undersøgelse om kvalitet i ledelse vilkår 2020*. <https://www.skolelederforeningen.org/media/44063/vilkaarsundersoegelse-skolelederforeningens-undersoegelse-om-kvalitet-i-ledelsesvilkaar-2020.pdf>



- Underwood, J. D. M., & Stiller, J. (2014). Does Knowing lead to doing in the case of learning platforms? *Teachers and Teaching*, 20(2), 229-246.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848569>
- UVM. (2013). *Endelig Aftaletekst*. Retrieved from <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf>
- UVM. (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen : vejledning* (1. oplag. ed.). Undervisningsministeriet.
- UVM. (2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Retsinformation.dk
- VIVE. (2019). *Skoleledelse under folkeskolereformen*.
- Vaaben, N. B., R P. Pedersen, R. . (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* (Professionshøjskolen UCC, Issue.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/103195061/hvorfor_stopper_laererne.pdf
- Willig, R. (2015). *Kritikkens u-vending : en diagnose af forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik* (3. opl. ed.). Hans Reitzel.
- Østergaard Møller, M., Iversen, K., & Normann Andersen, V. (2016). *Review af resultatbaseret styring : resultatbaseret styring på grundskole-, beskæftigelses-og socialområdet*. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning. http://www.kora.dk/media/5186743/10946_review-af-resultatbaseret-styring.pdf



Forfattere

Ronni Laursen

Postdoc

Aarhus Universitet, DPU

