

KØBENHAVNS UNIVERSITET  
DET SAMFUNDSVIDENSKABELIGE FAKULTET



Ph.D.-afhandling 2018  
Niels Borch Rasmussen

# Lærerprofession i forandring

Et organisationsstudie af læreres praksis  
efter folkeskolereformen



# Lærerprofession i forandring

---

*Et organisationsstudie af læreres praksis efter folkeskolereformen*

**Ph.d. afhandling**

Niels Borch Rasmussen

Vejleder: Hanne Foss Hansen

Indleveret d. 1. april 2018

**Lærerprofession i forandring**

*Et organisationsstudie af læreres praksis efter folkeskolereformen*

PhD-afhandling 2018 © Niels Borch Rasmussen

ISBN 978-87-7209-134-1 (trykt bog)

ISBN 978-87-7209-165-5 (e-bog)

Printed by SL grafik, Frederiksberg, Denmark (slgrafik.dk)

# Indhold

Forord .....	1
1. Indledning .....	3
1.1 Fænomenet LSU og evidens som styringsprincip .....	5
1.2 Forståelse af profession og læreres praksis .....	9
1.3 Forandring i et intentionelt perspektiv .....	11
1.4 Forskningsdesign .....	13
1.5 Afhandlingens opbygning .....	15
DEL I: TEORI OG METODE .....	19
2. Institutionaliseret mening i felt og organisation .....	22
2.1 Ny-institutionel teori - Grundlæggende begreber .....	22
2.1.1 Legitimitet .....	22
2.1.2 Rationel myte .....	23
2.1.3 Dekobling .....	25
2.1.4 Organisationsfelt .....	26
2.2 Det oversættelsesteoretiske perspektiv .....	27
2.2.1 Ideer som udtryk for institutionaliseret viden .....	28
2.2.2 Masterideer som legitimerede rationaler .....	29
2.3 Perspektivet for institutionelle logikker .....	30
2.3.1 Aktøren i socialt konstruerede systemer .....	31
2.3.2 Institutionelle logikker som metateori .....	33
2.3.3 Empiriske studier af institutionelle logikker .....	36
2.3.4 En samlet konceptualisering af institutionaliseret mening .....	38
2.4 Analysestrategi for feltanalysen .....	39
2.4.1 Framinganalyse som analytisk redskab .....	40
2.4.2 Strukturer af mening i feltet .....	42
2.4.3 Feltanalysens design .....	48
3. Mening og praksis i organisationen .....	51
3.1. Ideers oversættelse i organisationen .....	52
3.1.1 En virus som metafor for organisatorisk oversættelse .....	55
3.1.2 Begrænsninger i oversættelsesteorien .....	58
3.2. Institutionelle logikker som organisationsteori .....	60
3.2.1 Begrebet opmærksomhed .....	61

3.2.2 Begrebet uklarhed.....	62
3.2.3 Oversættelse som udtryk for meningsdannelse .....	64
3.3. Konceptualisering af læreres praksis.....	66
3.3.1 Rutiner og roller i organisationens praksis .....	66
3.3.2 En konfiguration af mening og praksis.....	69
3.4. Analysestrategi for organisationsanalysen .....	71
3.4.1 Indsamling af data om læreres praksis.....	71
3.4.2 Et design til at undersøge forandring af lærernes praksis.....	72
3.4.3 Strategi for bearbejdning af data .....	74
4. Indsamling, kodning og præsentation af data.....	76
4.1 Metode for feltanalysen.....	76
4.1.1 Indsamling af data .....	78
4.1.2 Kodning af data .....	78
4.1.3 Præsentation af data.....	82
4.2 Metode for organisationsanalysen.....	82
4.2.1 Glostrup Skole som case.....	83
4.2.2 Hvad er Glostrup Skole en case for? .....	84
4.2.3 Organisationsanalysens datagrundlag.....	85
4.2.4 Baggrundsdata .....	87
4.2.5 Data om aktørers meningsdannelse .....	88
4.2.6 Anonymitet og etiske problemstillinger .....	97
 DEL II: ANALYSE AF FOLKESKOLEFELTET .....	 100
5. Professionelle normer før reformen.....	101
5.1 Masterideer i folkeskolefeltet.....	101
5.1.1 Masterideen dannelse .....	101
5.1.2 Masterideen accountability.....	103
5.1.3 Masterideen evalueringskultur.....	104
5.1.4 Koblinger mellem masterideer og institutionelle logikker .....	105
5.1.5 Ideerne - elevplaner og nationale test.....	106
5.2 Debatten om elevplaner og nationale test.....	107
5.2.1 Positive udlægninger af elevplaner og nationale test .....	108
5.2.2 Negative udlægninger af elevplaner og nationale test.....	116
5.2.3 Feltudlægninger i debatten om elevplaner og nationale test.....	122
6. Professionelle normer efter reformen.....	127

6.1	Masterideen evidens .....	127
6.1.1	Evidens i dansk skolesammenhæng.....	128
6.2	Debatten om læringsmålstyret undervisning (LSU).....	132
6.2.1	Positive udlægninger af LSU.....	133
6.2.2	Negative udlægninger af LSU .....	143
6.2.3	Feltudlægninger i debatten om LSU.....	156
6.3	Sammenligning af debatten før og efter reformen.....	159
6.3.1	Udvikling af professionelle normer i positive udlægninger .....	160
6.3.2	Udvikling af professionelle normer i negative udlægninger .....	161
6.3.3	Aktører i folkeskolefeltet.....	162
Del III: ORGANISATIONSANALYSE .....		166
7.	Lærernes praksis frem mod folkeskolereformen .....	169
7.1	Dannelse af Glostrup Skole .....	169
7.2	Lærernes organisatoriske praksis.....	170
7.2.1	Den formelle organisering af lærerne .....	170
7.2.2	Rutiner for lærernes samarbejde.....	171
7.2.3	Rollen som specialiseret vejleder .....	173
7.3	Vidensgrundlag for lærernes undervisningspraksis.....	174
7.3.1	Ideen om at styrke børns relationer .....	175
7.4	Mening og praksis i Glostrup Skole frem til reformen 2014.....	176
7.5	En vision om evaluering i strategisk ledelse.....	177
7.5.1	Afstand mellem vision og praksis i Glostrup Skole .....	180
8.	Fase 1- En ny vision for læreres praksis.....	182
8.1	Baggrund for arbejdet med at udvikle projekt TPL.....	183
8.1.1	Ledelsens opmærksomhed og uklarhed i forbindelse med reformen .....	183
8.1.2	Ny viden og ideer hentes ind i Glostrup Skole .....	185
8.2	Udvikling af projekt TPL .....	188
8.2.1	Oversættelsesarbejdet i projektgruppen.....	191
8.2.2	Organisering af lærerne i projekt TPL.....	193
8.3	Professionelle normer i projekt TPL .....	195
8.3.1	Oversættelser af ordet evidens i projektbeskrivelsen .....	195
8.3.2	Ledelsens vision om styring og videndeling .....	197
8.3.3	Forståelser af lærerprofessionalitet i projekt TPL .....	198
8.3.4	Ledelsens vision om at forandre lærernes praksis .....	199

8.4 Efterspil – Uddannelse til faglige vejledere .....	200
8.4.1 Uklarhed om formål og indhold i projekt faglige vejledere .....	204
9. Fase 2 – Intern legitimering af ledelsens vision .....	207
9.1 Ledelsens præsentation af projekt TPL .....	208
9.1.1 Legitimering af LSU.....	208
9.2 Lærernes reaktion på TPL .....	212
10. Fase 3 - Lærernes oversættelse af ledelsens vision .....	215
10.1 Uddannelsen til AL-vejleder .....	217
10.1.1 Opmærksomhed og uklarhed om rollen som AL-vejleder .....	219
10.1.2 Kursisters reaktion på masterideen evidens.....	221
10.2 Lærernes holdninger til projekt TPL .....	222
10.2.1 Mobilisering af masterideerne evidens og dannelse.....	223
10.2.2 Lærernes tolkninger af komponenter i projekt TPL .....	225
10.2.3 Mønstre i lærernes meningsdannelse.....	239
10.3 Rollen som AL-vejleder .....	243
10.3.1 AL-vejledernes fælles opmærksomhed .....	243
10.3.2 AL-vejlederes fælles uklarhed.....	245
10.3.3 Oversættelser af rollen som AL-vejleder.....	247
10.4 En drejebog for AL-vejledning.....	253
10.4.1 Skole A – Afvigelse fra formålet med AL-vejledning .....	254
10.4.2 Skole B – loyalitet over ledelsens intentioner .....	257
10.4.3 Skole C – utryghed ved rollen som AL-vejleder .....	258
10.4.4 Efterspil – præsentation af drejebøger for lærerne på Glostrup Skole .....	261
11. Fase 4 – Ledelsens vision oversættes til praksis.....	263
11.1 Udvikling i lærernes holdning til TPL.....	266
11.1.1 Erfaringer med LSU i praksis .....	266
11.1.2 Erfaringer med organiseret videndeling i praksis .....	273
11.1.3 Udvikling af ny gruppe i fase 4 .....	283
11.2 AL-vejledning i praksis .....	285
11.2.1 Uklarhed og opmærksomhed i rollen som AL-vejleder .....	286
11.2.2 Sammenligning af AL-vejledning på de tre lokale skoler .....	293
11.3. Mening og praksis på Glostrup Skole.....	304
11.3.1 Mening og praksis blandt lærerne på mellemtrinnet .....	305
11.3.2 Mening og praksis blandt alle lærerne på Glostrup Skole .....	310
11.3.3 Forandring af lærernes praksis på Glostrup Skole.....	315
11.3.4 Efterskrift – Ledelsens reaktion på forandring af lærernes praksis .....	317



DEL IV: KONKLUSION OG DISKUSSION .....	322
12. Konklusion .....	322
12.1 Feltanalysens fund .....	322
12.2 Organisationsanalysens fund .....	323
13. Diskussion .....	327
13.1 Empiriske bidrag .....	327
13.1.1. Læreres organisatoriske praksis i folkeskolen .....	328
13.1.2 Læreres undervisningspraksis i folkeskolen .....	329
13.2 Teoretiske bidrag .....	333
13.2.1 Dynamikker mellem organisation og felt .....	333
13.2.3 Koblingen mellem mening og praksis .....	337
13.2.4 Et værdineutralt studie af værdier og normer .....	339
Litteratur .....	341
Bilag .....	355
Bilag 1: Artikel ID for feltanalysen .....	355
Bilag 2: Dokument ID i organisationsanalysen .....	358
Bilag 3: Journal ID til organisationsanalysen .....	360
Bilag 4: Interview ID til organisationsanalysen .....	362
Bilag 5: Spørgeskema til lærere på Glostrup Skole .....	363
Dansk resume .....	367
English summary .....	369

## Oversigt over tabeller og modeller

(Nummereret i forhold til de kapitler, de forekommer først i, og med sidehenvisning)

Model 2.1	Konceptualisering af institutionaliseret mening	39
Model 2.2	Strukturer af mening i feltet	49
Model 3.1	Oversættelse og meningsdannelse i organisationen	65
Model 3.2	Konfiguration af mening og praksis i organisationen	69
Model 6.1	Didaktisk ramme for LSU	131
Model 8.1	Fase 1 i oversættelsesprocessen	182
Model 8.2	Ledelsens ønske om forandring af lærernes praksis på Glostrup Skole	200
Model 9.1	Fase 2 i oversættelsesprocessen	207
Model 10.1	Fase 3 i oversættelsesprocessen	215
Model 10.2	Aktørers dobbeltrolle i projekt TPL	217
Model 10.3	Interviewpersoners holdninger til TPL i fase 3	242
Model 10.3a	AL-vejlederes holdninger til TPL i fase 3 i AL-teamet på skole A	255
Model 10.3b	AL-vejlederes holdninger til TPL i fase 3 i AL-teamet på skole B	257
Model 10.3c	AL-vejlederes holdninger til TPL i fase 3 i AL-teamet på skole C	259
Model 11.1	Fjerde fase i oversættelsesprocessen af LSU	263
Model 11.2	Interviewpersoners dobbeltrolle i Glostrup Skole	264
Model 11.3	Fordeling i læreres holdninger til projekt TPL i fase 4	283
Model 11.4	Udvikling i læreres holdninger til projekt TPL i fase 4	284
Model 11.4a	Udvikling i interviewpersoners holdning til projekt TPL i fase 4, skole A	296
Model 11.4b	Udvikling i interviewpersoners holdning til projekt TPL i fase 4, skole B	399
Model 11.4c	Udvikling i interviewpersoners holdning til projekt TPL i fase 4, skole C	301
Model 11.2c	Interviewpersoners dobbeltrolle i skole C	303
Model 11.5	Forandring af læreres praksis på Glostrup Skole	317
Tabel 2.1	Institutionelle logikker i dansk forvaltning	46
Tabel 4.1	Datamateriale for organisationsanalysen	87
Tabel 5.1	Feltudlægninger i debatten om elevplaner og nationale test	124
Tabel 6.1	Feltudlægninger i debatten om LSU	158
Tabel 6.3	Kodninger fordelt på aktørgrupper og feltudlægninger	163
Tabel 10.1	Projekt TPL nedbrudt i enkelte komponenter	225
Tabel 10.2	Drejebøger for AL-vejledning i skole A og B i Glostrup skole	260

# Forord

Den danske folkeskole er vanskelig at styre. Det viser evalueringer af de seneste årtiers forsøg på at styre læreres praksis i folkeskolen. Hvad enten det skyldes, at folkeskolelærere har en to hundrede årig tradition for professionel autonomi, eller at der bare er noget ustyrligt over det, der foregår i et undervisningslokale, så har læreres undervisningspraksis vist sig at være relativt upåvirket af hidtidige styringstiltag.

Folkeskolereformen 2014 er blevet kaldt det største indgreb i folkeskolen i 100 år, og det er ikke mindst, fordi reformen gør op med en lang tradition for læreres metodefrihed. I forbindelse med reformen er der udviklet en didaktiske ramme til at forberede, evaluere og gennemføre undervisningen. Denne didaktiske ramme og reformen 2014 bygger på en ny forståelse af god undervisning og lærerens professionalitet, der bryder med professionelle normer, der har dybe rødder i den danske skoletradition.

Denne afhandling handler om mødet mellem et nye skolesyn i reformen 2014 og de eksisterende professionelle normer i folkeskolen. Jeg undersøger fra et organisationsteoretisk perspektiv, hvordan læreres normer og rutiner forandres, når reformkomponenter oversættes til praksis i folkeskolen i årene efter reformen 2014. Min interesse er med andre ord at se nærmere på den indvirkning, som lederes og læreres professionelle normer har på reformkomponenters endelige skæbne i praksis i folkeskolen.

Også dette Ph.d.-forløb har været en lang og uforudsigelig rejse, og mange mennesker har hjulpet mig på vejen. Afhandlingen er først og fremmest blevet til på grund af den åbenhed, der hersker i Glostrup Kommunes skolesystem. En stor tak til centerleder, skolekonsulenter, ledere og lærere på Glostrup Skole, for at stille deres praksis til rådighed for mig gennem næsten to et halvt år.

En stor tak min vejleder, Hanne Foss Hansen, der med ro, indsigt og præcision har givet mig plads til at lære af mine egne erfaringer og samtidig givet mig et puf i den rigtige retning, når det var nødvendigt. Tak til forvaltningsgruppen på Institut for Statskundskab for at jeg kunne være en del af et spændende og lærerigt fagligt miljø, hvor særligt Caroline Howard Grøn, Gunnar Gjelstrup, Peter Dahler-Larsen, Hanne Nexø Jensen, Eva Moll Ghin og Mads Kristiansen har bidraget med indsigtsfulde kommentarer til mit projekt. Desuden tak til Susanne Boch Waldorff, Peter Aagaard og John Krejstler for kvalificerede kommentarer til mine arbejdsoplysninger.

I foråret 2017 fik jeg mulighed for at besøge Institut for Statsvitenskap på Universitet i Tromsø i et spændende fagligt miljø i naturskønne omgivelser. En stor tak til Kjell Arne Røvik for et fantastisk ophold og for de mange spændende samtaler.

Tiden som Ph.d.-studerende har både været spændende, udfordrende og sjov, og det skyldes ikke mindst den daglige gang med mine medstuderende på Ph.d.-skolen. Jeg vil gerne takke Anne Mette Møller, Hjalte

Meilvang, Jonas Krog Lind og Søren Kjær Foged for sparring og vidensudveksling om det forvaltningsfaglige. Desuden vil jeg takke medstuderende i særligt ”vores hjørne” af instituttet, Kristoffer, Tobias, Simone, Alexei, Irina, Jessica, Anne, Morten og Lasse for utallige fornøjelige udvekslinger om samfundsvidenskab og mange andre ting.

Endelig vil jeg takke min kæreste Malou for at give mig den fornødne tid under forløbet, alle bedsteforældre til vore kære børn for børnepasning i tide og utide og Else for hjælp til afhandlingens sidste detaljer. Uden støtte og opbakning fra min familie havde dette Ph.d.-forløb ganske enkelt ikke været muligt.

# 1. Indledning

*”Som al anden udvikling, så tager det jo tid at lære noget nyt... Altså jeg vil sige, det er jo generelt for folkeskolen. Det er jo den måde, man har arbejdet på i 200 år; en lærer, en klasse, et fag, en time. Det kan man jo ikke ændre fra dag til dag og så tænke, ’det sker bare af sig selv’... Det er en stor kulturændring at skulle gøre det – ja, fordi man har stået alene med det før og har gjort tingene på en bestemt måde.” (Lærer, Interview id: 33)*

Lærere i den danske folkeskole har en lang tradition for høj grad af selvbestemmelse over egen praksis. Denne selvbestemmelse gælder dels valget af didaktik og faglige metoder og dels selvbestemmelse over, hvordan læreres praksis skal koordineres og organiseres. Folkeskolereformen 2014 kan på flere måder betragtes som et forsøg på at bryde med denne tradition. Reformen er blevet kaldt den mest indgribende i folkeskolen i 100 år, og det er ikke mindst, fordi reformen indebærer en ny form for styring af læreres praksis. I forbindelse med reformen er der udviklet en didaktisk ramme for, hvordan lærere skal undervise, og dermed bryder reformen med en tradition for relativt høj grad af autonomi, der har dybe rødder i den danske folkeskole (Rasmussen 2015, Skovmand 2016).

Folkeskolereformen 2014 er af både politikere og forskere blevet kaldt et paradigmeskifte i forståelsen af, hvad god undervisning er, og dette paradigmeskifte er mest tydeligt i den måde, de bindende mål for undervisning er revideret i reformen (Rasmussen 2015, Rasmussen & Rasch-Christensen 2015, Skovmand 2016). De bindende mål har fået navnet de forenklede fælles mål. Navnet kommer af, at de tidligere læringsmål, ”Fælles Mål”, fik kritik for at være for abstrakte og ukonkrete, og at målene ikke blev anvendt aktivt af lærere til at evaluere og planlægge undervisningen (EVA 2012, Rasmussen 2015). De forenklede fælles mål er derfor udarbejdet med henblik på, at lærere skal anvende målene aktivt i planlægning og evaluering af undervisningen (Undervisningsministeriet 2013a). Tanken bag de forenklede fælles mål er, at elever skal måles på, hvad de kan, og ikke på, hvad de har lært (Rasmussen & Rasch-Christensen 2015). Fokus i målstyring er skiftet fra, hvad elever skal lære, til hvad de skal kunne, hvilket ofte er formuleret som et skift fra undervisningens indhold til elevers læring.

En yderligere årsag til, at reformen 2014 kaldes et paradigmeskifte er, at Undervisningsministeriet i 2014 udgav en vejledning i, hvordan lærere skal arbejde med de forenklede fælles mål. Vejledningen kaldes en didaktisk ramme, der har fået navnet læringsmålstyret undervisning (LSU). LSU anviser en undervisningspraksis, der omfatter læreres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløb med udgangspunkt i de forenklede fælles mål (Undervisningsministeriet 2014a). Grundtanken i LSU er i tråd med de forenklede fælles mål, at elever skal være i centrum for undervisningen, ikke læreren. Med elevcentreret undervisning forstås, at elever skal præsenteres for klare mål og modtage løbende feedback, så de kan følge med i egen læringsproces (Undervisningsministeriet 2014a). Undervisningsministeriets

vejledning består af tre hovedkomponenter; 1) de forenklede fælles mål skal nedbrydes til læringsmål for undervisningen, 2) læringsmålene skal gøres tydelige for elever og være omdrejningspunkt for feedback til elever, så de kan følge egen læringsproces og 3) lærerens skal opstille indikatorer for hvert undervisningsforløb og foretage løbende, skriftlige evalueringer af elevers læring (Undervisningsministeriet 2014a).

Denne kombination af målstyring og en specifik didaktisk ramme er hidtil uset i dansk skolesammenhæng. Fra et styringsperspektiv kan LSU betragtes som et redskab til at styre læreres undervisningspraksis, og fra et pædagogisk perspektiv er LSU en didaktisk ramme, der anviser, hvordan lærere kan levere god undervisning. Det interessante ved LSU fra et styringsperspektiv er således, at læreres pædagogiske og didaktiske tilgang, som er kernen i lærerprofessionen, gøres til genstand for styring i folkeskolen, og dermed bryder reformen 2014 med en lang tradition for, at lærere har haft selvbestemmelse over egne undervisningsmetoder (Skovmand 2016). Man kan sige, at LSU som styringsredskab ikke blot sætter rammen om og målene for læreres praksis, men definerer også det centrale i lærerprofessionen, nemlig hvad der er god undervisning.

Denne afhandling handler om, hvad der sker, når LSU ”rammer virkeligheden” i folkeskolen. Det er veletableret, at reformkomponenter ikke uden videre bliver implementeret efter intentionerne (Winter & Nielsen 2008), og at medarbejderes opbakning er helt afgørende for, hvordan reformkomponenter bliver implementeret (Lipsky 2010, Ruccucci 2005, Brehm & Gates 1999, Pressman & Wildavsky 1984, Maynard-Moody & Musheno 2003, Winter 2017). Ligeledes har erfaringer fra tidligere styringstiltag vist, at folkeskolen er vanskelig at styre. Undersøgelser af praksis i folkeskolen peger på, at de seneste årtiers forsøg med at styre det, der foregår i klasseværelset, kun har haft ringe indflydelse på læreres undervisningspraksis (EVA 2008, EVA 2011, Rasmussen 2015). Ud fra denne betragtning, kan man forvente, at LSU har vanskelige vilkår, når den didaktiske ramme indføres i folkeskolens praksis.

Men som styringsredskab er LSU ikke blot endnu et forsøg på at sætte rammer og mål for læreres undervisningspraksis. LSU er derimod et styringsredskab, der definerer selve indholdet af kerneopgaven og de professionelle normer, som løsning af kerneopgaven skal være baseret på. Dette betyder, at det ikke blot er læreres vilkår, men også læreres professionelle identitet, der er på spil, når LSU implementeres som didaktisk ramme for undervisning i folkeskolens praksis. LSU's skæbne i folkeskolens praksis er derfor bundet til spørgsmålet om, hvorvidt lærere adopterer de professionelle normer om god undervisning og læreres professionalitet, som LSU og reformen 2014 er baseret på.

I afhandlingen følger jeg på nært hold, hvordan lærere tolker- og handler i forhold til LSU. Dermed er jeg interesseret i at undersøge, hvordan lærere oversætter LSU til praksis i folkeskolen (Røvik 2007). Det underliggende tema for denne proces er, hvordan lærere adopterer de professionelle normer, som LSU er baseret på. Analysen af, hvordan LSU oversættes til praksis omfatter dermed også, hvordan læreres professionelle normer udvikler sig, og hvordan læreres praksis forandrer sig i samspil med læreres ændrede

forståelser af god undervisning og læreres professionalitet. Det overordnede forskningsspørgsmål i afhandlingen er således:

***Hvordan forandres læreres praksis, når LSU indføres som didaktisk ramme for undervisning i folkeskolen?***

I denne indledning vil jeg udfolde tre nøgleord i forskningsspørgsmålet. Først vil jeg udfolde, hvad *fænomenet LSU* består af, og hvilket styringsprincip, der ligger til grund for den læringsmålstyrede didaktik. Derefter vil jeg præcisere, hvad *læreres praksis* omfatter, og endelig vil jeg præcisere det perspektiv på *forandring*, som ligger til grund for afhandlingens analyse. Indledningen indeholder derefter en kort præsentation af afhandlingens design, efterfulgt af en beskrivelse af afhandlingens opbygning og indhold.

## **1.1 Fænomenet LSU og evidens som styringsprincip**

Fra forskningslitteraturen kan udledes to overordnede perspektiver på, hvordan fænomenet LSU er blevet til. LSU er i det første perspektiv en konsekvens af en gradvis udvikling i måden at evaluere læreres undervisningspraksis. I det andet perspektiv er LSU et udtryk for en orientering mod evidensbaseret praksis i reformen 2014.

I det første perspektiv er LSU blevet til som følge af et stigende fokus på brug af evalueringsdata i folkeskolen. Fra politisk-administrativt hold har der siden årtusindeskiftet været et ønske om, at undervisningens kvalitet skulle måles med henblik på at styrke elevernes faglige præstationer (Rasmussen 2008). I løbet af nullet blev elevplaner og national test indført med det formål at dokumentere og evaluere elevernes udbytte af undervisningen. Ønsket var at opbygge en evalueringskultur omkring læreres praksis, hvor lærere udviklede undervisningen på baggrund af systematisk dokumentation af undervisningens effekt på elevernes faglige præstationer (Pors 2009). Trods ambitioner om en mere systematisk tilgang til at udvikle undervisningen er der imidlertid ikke meget, der tyder på, at danske folkeskolelærere ændrede deres undervisningspraksis (EVA 2008, EVA 2011, Rasmussen 2015). Generelt resulterede national test og elevplaner ikke i, at lærere anvendte systematiske evalueringer til at udvikle undervisningens kvalitet. I dette perspektiv kan LSU forstås som et yderligere styringsredskab til at sikre, at lærere dokumenterer og evaluerer egen undervisning i forhold til reformens forenklede fælles mål (Rasmussen & Rasch-Christensen 2015).

I det andet perspektiv er LSU udtryk for den vægt, som ideen om evidensbaseret praksis har i folkeskolereformen 2014. Evidensbaseret praksis bygger på den grundlæggende tanke, at viden om det, der virker, skal være grundlaget for offentlige velfærdsydelser (Rieper & Hansen 2009). Allerede i reformens aftaletekst fra 2013 mellem den daværende regering (S, SF, R), Venstre og Dansk Folkeparti var ambitionen, at *"den nyeste evidensbaserede viden i langt højere grad kommer i spil i den daglige undervisning og det daglige samvær med børnene"* (Regeringen 2013, s.20).

Grundlaget for LSU<sup>1</sup> er i hovedtræk baseret på skoleforskeren John Hatties evidensbaserede forskning (Hattie 2009). I et omfattende statistisk meta-review har Hattie identificeret de faktorer, der har størst effekt i forhold til elevers læring, og har på baggrund af disse udviklet den didaktiske metode, Visible Learning. De tre faktorer, som Visible learning bygger på, er; at tydeliggøre for eleverne, hvad de skal lære, at give eleverne feedback på, om de har nået mål for undervisningen og at foretage løbende evalueringer af elevers læring. I dette perspektiv skal LSU forstås som udtryk for ambitionen om at gøre læreres undervisningspraksis evidensbaseret med det formål at forøge læringseffekten.

En kontorchef fra Undervisningsministeriet begrundet således vejledningen i LSU med henvisning til John Hatties evidensbaserede forskning: *"Vejledningen har baggrund i forskningsresultater, der viser, at tydelige mål, feedback og evaluering har positiv betydning for elevernes læring"* (Olsen 2016). Også i selve vejledningen er det tydeligt, at grundtanken i evidensbaseret praksis er hovedrationalet bag, at lærere skal arbejde med LSU: *"Og hvorfor læringsmålstyret undervisning? Fordi det virker."* (Undervisningsministeriet 2014a, s. 3) I dette perspektiv er LSU således en del af et paradigmeskifte i folkeskolen, hvor de forenklede fælles mål er formuleret som effektmål for, hvad elever skal kunne, og der er udviklet en evidensbaseret didaktisk ramme til at optimere effekten i forhold til elevers læring.

Evidensbaseret praksis kan for så vidt betragtes som et egentligt styringsprincip (Hansen 2013), der har sin autoritetsbase i evidensbaseret forskning og bygger på et overordnet rationale om, at professionel praksis skal være funderet i viden om det, der virker. Viden i form af faglige metoder, som er udviklet på baggrund af effektstudier, har således en særlig legitimitet i et styringsprincip, der bygger på rationale om "det der virker". En central pointe er, at denne orientering mod evidensbaseret viden har visse normative implikationer. Evidensbaseret viden er produceret på baggrund af forskning om de faktorer, der har størst effekt i forhold til elevers læring, og dermed er selve formålet med undervisning også fikseret på netop at optimere læringseffekten.

På trods af at LSU har relativ få år på bagen, har fænomenet påkaldt sig ganske stor opmærksomhed i skoleforskningen. Den akademiske litteratur består hovedsageligt af udgivelser, der behandler LSU konceptuelt, mens empiriske studier af anvendelsen af LSU i folkeskolens praksis er mere sparsomme. Den konceptuelle litteratur om LSU kan opdeles i tre grove kategorier.

I den første kategori findes forskere fra det pædagogiske forskningsfelt, der i større eller mindre grad bygger på samme positivistiske videnskabssyn som den evidensbaserede viden, og som tilslutter sig "den empiriske vending" i den pædagogiske forskning, som et fokus på elevers læring er blevet kaldt (Rasmussen 2015). Med dette menes, at der er en fælles interesse for at undersøge, hvilken viden, i form af faglige metoder, der har effekt i forhold til elevers læring på tværs af kontekster (Qvortrup et al. 2015, Qvortrup 2015, Rasmussen

---

<sup>1</sup> Visse pointer i dette afsnit er udgivet i en artikel (Rasmussen 2017).



& Rasch-Christensen 2015, Rasmussen 2015, Allerup 2015, Lauersen 2015). Denne type forskning er med andre ord kendetegnet ved en søgen efter det, der virker i undervisningen på tværs af kontekster. Der er forskel på, hvordan denne gruppe af forskere forholder sig til LSU og evidensbaseret viden i øvrigt, og hvorvidt LSU karakteriseres som et paradigmeskifte, men fælles for gruppen er, at de er optagede af det samme spørgsmål, nemlig, hvad der har størst effekt i forhold til elevers læring. For denne gruppe handler læreres professionalitet først og fremmest om at kunne anvende evidensbaseret viden i undervisningspraksis med henblik på at optimere læringseffekten.

Den anden gruppe er også en del af det pædagogiske forskningsfelt, men er stærkt kritisk over for evidensbaseret viden og betragter det positivistiske videnskabssyn som et forfejlet og ideologiseret syn på skolen, der bryder med den pædagogiske tænkning, som har rødder i den danske folkeskole (Tanggaard et al. 2014, Rømer 2016, Moos 2017, Skovmand 2016, von Oettingen 2017, Larsen 2017). Begrebet dannelse er typisk det normative omdrejningspunkt for denne gruppe (Rømer 2015, Larsen 2017), der bygger deres pædagogiske tilgang på en fænomenologisk videnskabstradition og betragter god undervisning som forankret i undervisningens kontekst. Denne gruppe er særlig kritisk over for evidensbaseret praksis og mener, at den mangler dybde og refleksion over, hvad der i grunden er formålet med undervisning i folkeskolen. Holdningen er, at LSU og øvrig evidensbaseret viden er direkte ødelæggende for den pædagogiske tradition, der kendetegner den danske folkeskole. For denne gruppe indebærer god undervisning, at lærere er engagerede i undervisningens faglige indhold og i relationen til børnene. God undervisning udspringer således af den kontekstuelle relation mellem lærer og elever og kan ikke identificeres i specifikke pædagogiske metoder, der virker på tværs af kontekster. Elever skal uddannes til hele mennesker og formålet med undervisning er dermed bredere end hvad, der kan måles med indikatorer for elevers læring.

Endelig findes en tredje gruppe, der er mere orienteret mod styring og konsekvenserne af indførelsen af evidensbaseret viden i folkeskolen (Pors & Andersen 2015, Majgaard 2015, Knudsen 2015). Denne gruppe er mere spredt, og kommer ikke nødvendigvis fra den pædagogiske forskning. Disse bidrag er ofte problematiserende og peger med et konstruktivistisk videnskabssyn på mulige paradokser og utilsigtede følger af at implementere evidensbaseret viden.

Særligt de to førstnævnte kategorier giver et samlet billede af et forskningsfelt, som er opdelt og endda direkte polariseret. I den pædagogiske forskning udspiller der sig en indædt kamp om at definere professionelle normer for lærerprofessionen. Disse to positioner virker på flere måder låste i hver deres videnskabsteoretiske positioner, og har hvert sit normative syn på, hvad der kendetegner god undervisning og den professionelle lærer, og hvad kerneopgaven i det hele taget består af. Litteraturen om LSU i den pædagogiske forskning synes at være polariseret i den sådan grad, at det kan være vanskeligt at beskrive fænomenet LSU uden at blive suget ind i én af de to normative positioner. Et studie af fænomenet LSU kræver derfor, at man vælger sine ord med omhu for ikke at blive associeret i en af de normative positioner,

der gør sig gældende i litteraturen. Ord som undervisning, læring, professionel, trivsel og relation er ladet med mening i denne strid og indgår alle eksklusivt i den ene eller anden pols sprog.

Mens kampen om at definere professionelle normer i den pædagogiske forskning raser, bliver LSU implementeret som didaktisk ramme for læreres undervisningspraksis i folkeskoler landet over. Den empiriske forskning i, hvordan lærere anvender LSU i folkeskolens praksis, er endnu relativt beskedne og er hovedsageligt foretaget i sektorforskningsregi (Winter 2017, Jacobsen et al. 2017, Jensen et al. 2017), mens der også er udgivelser fra den empirisk orienterede del af den pædagogiske forskning (Stovgaard 2017, Rasmussen et al. 2017). Disse udgivelser har alle fokus på effekterne af LSU i forhold til elevers læring, og det er i en sådan sammenhæng, at studierne også berører, hvordan og i hvilken grad lærere anvender den didaktiske ramme i praksis.

De empiriske studier af læreres anvendelse af LSU er hovedsageligt baseret på surveydata og i mindre grad på kvalitative data. Lærere har i spørgeskemaet svaret på, i hvor høj grad de anvender de forskellige komponenter af LSU i egen undervisningspraksis (Jacobsen et al. 2017). Selvom disse data er både relevante og interessante, så undlader den eksisterende litteratur at behandle centrale aspekter af, hvordan LSU forandrer læreres praksis.

For det første har litteraturen ikke fokus på (med undtagelse af Rasmussen et al. 2017), hvordan lærere anvender LSU i praksis. Dermed går litteraturen ikke i dybden med, om lærere anvender LSU i overensstemmelse med de intentioner, som er beskrevet i Undervisningsministeriets vejledning. Der findes dermed ingen empiriske studier af, hvordan lærere forholder sig til de professionelle normer om god undervisning, som LSU og reformen 2014 er baseret på. Som argumenteret for oven for, er mødet mellem ”nye” og ”gamle” professionelle normer afgørende for, hvordan lærere tolker og handler, når de oversætter LSU til praksis. Spørgsmålet om, hvordan lærere oversætter LSU er vigtigt, også for den del af den pædagogiske forskning, der er optaget af, hvilken effekt, LSU har i forhold til elevers læring.

For det andet har den eksisterende empiriske forskning et snævert fokus på, hvorvidt LSU implementeres, men ikke på, hvordan læreres praksis forandres som følge af LSU. Dermed indfanger den eksisterende empiriske forskning ikke, hvordan læreres arbejdsrutiner og samarbejdsrelationer forandrer sig som følge af, at LSU anvendes i læreres undervisningspraksis. Der mangler studier af, hvordan læreres praksis i mere bred forstand udvikler sig i arbejdet med LSU, og som undersøger, hvordan læreres undervisningspraksis bliver koordineret og organiseret på nye måder.

Fokus i afhandlingen er både på, hvordan lærere anvender den læringsmålstyrede didaktik i praksis, og hvordan LSU forandrer læreres rutiner og samarbejdsrelationer i folkeskolens organisation. Udgangspunktet for den empiriske analyse er, hvordan lærere opfatter fænomenet LSU, og hvordan lærere, med udgangspunkt i eksisterende professionelle normer, udvikler synet på god undervisning og professionalitet i arbejdet med den læringsmålstyrede didaktik. I denne afhandling har jeg ikke en bestemt normativ position i

forhold til, hvad fænomenet LSU er. I stedet er det læreres (og øvrige aktørers) normativitet, der er i fokus. Mit ærinde er med andre ord at undersøge, hvordan den normative kamp, der præger den pædagogiske forskning, udspiller sig i folkeskolen praksis. Denne interesse kalder på en mere eksplorativt orienteret empirisk analyse, end hvad der kendetegner den eksisterende empiriske forskning om fænomenet LSU.

## 1.2 Forståelse af profession og læreres praksis

Det er naturligvis ikke muligt som forsker at påkalde sig værdineutralitet i et eksplorativt studie af, hvordan professionelle normer brydes i praksis. Jeg vil her forsøge at tydeliggøre min egen normative position ved at præsentere den professionsforståelse, som afhandlingen har udgangspunkt i. Litteraturen om styring af professionelle er opfattende og bygger på varierende forståelser af, hvad professioner i grunden er<sup>2</sup>. Helt grundlæggende kan man sige, at forskellene på disse professionsforståelser handler om, hvilke aspekter af praksis, der hører til professionens kerneopgaver.

En velkendt tilgang til at undersøge forholdet mellem professionel praksis og styring er at have en tydelig sondring mellem professionsudøvelse og styring af velfærdsorganisationer. Professionsudøvelse handler om professionel viden, som kerneydelsen er baseret på, professionsetiske normer og forståelse af kvalitet i serviceydelsen. Man kan sige, professionsudøvelse handler om de dele af professionelles praksis, der er knyttet til mødet med professionens målgruppe (eks. klienten, borgeren eller eleven). Derimod handler styring af professionel praksis om organisering, kontrol af kvalitet og om at sikre effektivitet i organisationen.

Denne skarpe sondring mellem det, der er professionsudøvelse, og det, der vedrører styring og ledelse af velfærdsorganisationer, resulterer i en mere eller mindre eksplicit modsætning mellem professionel autonomi og styring (Jansson 2009, Wermke & Höstfält 2014, Freidson 2001). Styring betragtes som en begrænsning af professionelles praksis og balancen mellem disse modsætninger kan enten resultere i professionel praksis med høj grad af autonomi, hvor professionelle kan udøve professionel dømmekraft i levering af kerneydelsen, eller en mere kontrolleret professionel praksis inden for organisatoriske rammer af faste procedurer og målbeskrivelser. Studier med udgangspunkt i denne forståelse af professionel praksis og styring har ofte en kritisk vinkel med historier om, at professionelle normer og værdier fortrænges af New Public Management og øvrige neoliberale tendenser i samfundet (Gleeson & Husbands 2001, Kitchener 2002, Bourke et al. 2013, Larsen 2013, Moos 2017). Tendensen i den internationale litteratur har dog bevæget sig væk fra en skarp sondring mellem hvad, der er styring og ledelse, og hvad der er professionsudøvelse. I seneste årtier er der langt flere publikationer, der tager afstand fra en sådan sondring,

---

<sup>2</sup> Jeg vil her beskæftige mig med de seneste årtiers studier af forhold mellem styring og professionel praksis, og dermed ikke behandle den ældre professionssociologi (Larson 1979, Abbott 1988), der bygger på en mere strukturel-funktionalistiske forståelse af professioner (Suddaby & Muzio 2015).

end publikationer, der abonnerer på den (Bezes et al. 2012, Evetts 2011, Dent & Whitehead 2013, Muzio et al. 2013, Suddaby & Muzio 2015, Anteby et al. 2016)

En anden forståelse af styring af professionelle har fokus på, hvordan professionelle og organisatoriske aspekter understøtter hinanden. Fokus er her ikke blot på, hvordan styring begrænser professionelles praksis, men også hvordan organiseringsformer og koordinering af opgaver muliggør professionsudøvelse. Interessen i disse studier er, hvordan professionelle kan samarbejde med ledelse om at gøre koordinering og organisering meningsfuld i forhold til at sikre kvalitet og effektivitet i kerneydelsen (Noordegraaf 2011a, 2011b, 2015, Evetts 2011, 2014, Bezes et al. 2012, Parding et al. 2012, Mausethagen 2013, Muzio et al. 2013, Adler & Kwon 2013).

Den normative position i denne forståelse synes at være, at professioner indgår i en organisatorisk sammenhæng, og at der derfor er behov for at udvikle måder, hvorpå styring og professionsudøvelse kan interagere, der både tager hensyn til den professionelle dømmekraft og ydre krav til velfærdsorganisationen.

Fælles for de to ovenstående tilgange er, at de bygger på en forhåndsdefineret forståelse af, hvilke aspekter af professionel praksis, der er knyttet til professionsudøvelse, og hvilke, der er knyttet til styring og ledelse af velfærdsorganisationer. Noordegraaf (2015) har i forlængelse af en tilsvarende karakteristik udviklet en professionsforståelse, der nedbryder sondringen mellem organisatorisk og professionel praksis og argumenterer for, at spørgsmål om koordinering og organisering af praksis er centrale for professioner. Noordegraaf lægger således op til en professionsforståelse, der inddrager organisatoriske spørgsmål i, hvad profession er og gør.

Denne reviderede professionsforståelse er nødvendig på grund af den empiriske udvikling af professionelles praksis i den offentlige sektor, der her karakteriseres ved to tendenser. For det første er professionelle i stigende grad underlagt effektiviseringskrav. Professionelle er tvunget til at vurdere, ikke blot hvad, der er god kvalitet i kerneydelsen, men også, hvordan der skabes mest mulig kvalitet for de ressourcer, der er til rådighed. Opgaver, som handler om at koordinere, organisere og udvikle rutiner, er derfor et centralt anliggende i professionen. For det andet ses en tendens til, at professionelles opgaver og funktioner i organisationen bliver mere forskelligartede og specialiserede. Professionelle påtager sig i stigende grad koordinerende opgaver i organisationen, og på den måde bliver grænsen mellem ledelse og professionelle mere utydelig.

Man kan sige, at denne forståelse af professioner lægger op til mere induktive undersøgelser af professionel praksis, der kan opsummeres med, at professioner er, hvad professioner gør. De professionelle normer, som udvikles blandt professionelle, handler derfor både om viden og etik i professionsudøvelsen og om, hvordan løsning af kerneopgaven skal organiseres og koordineres. Det skal her bemærkes, at spørgsmål om styring og autonomi i professionelt arbejde stadig er på spil i denne forståelse af professioner og kan fortsat skabe modsætninger og give spændinger i velfærdsorganisationer. Forskellen er blot, at organisering og