

2 Fra en dannelsesdiskurs mod en læringsmålstyret diskurs

Af Lejf Moos

Resumé

I dette kapitel introduceres og diskuteres glidningen mellem en dannelsesdiskurs og en læringsmålstyringsdiskurs i tre dele. Den første del beskriver en række nedslag i styringen af den offentlige sektor, af skolerne og i de sociale teknologier, der anvendes i de seneste 50 år. Udgangspunktet er, at man ved at anvende governance teori til at analysere politiske initiativer, beslutninger og diskurser, vil kunne pege på, at en lang række aktuelle beslutninger har tydelige tråde bagud i historien. I den anden del af kapitlet analyseres en række styrings tendenser, som søger at samtænke styring med subjektivitet, ved brug af governmentalitets-teori. Intentionen er at finde ud af, hvordan de anvendte styringsredskaber har dobbelte anvendelse: De arbejder ud fra en række åbent formulerede intentioner om at støtte skolernes arbejde på den ene side, medes de samtidig og i de samme processer påvirker subjekterne. Her er det kapitlets påstand, at de vænner praktikerne til at tænke og handle på bestemte måder. Denne påvirkning er imidlertid ikke åben og tydelig for praktikerne. I tredje del analyseres nogle meget aktuelle og ganske nye teknologier, som blandt andet anvendes på uddannelserne, men udspringer af andre og større globale industrier og forretningsmodeller. Det handler om digitaliseringens indtog i uddannelsesfeltet gennem udvikling af virtuelle test- og undervisningssystemer, som udvikles til på samme måde at undervise millioner af elever over hele verden og samtidig til, at man kan høste data fra enorme datalagre.

Indledning

Tænkning og praksis i uddannelsessystemet er afhængig først og fremmest af udviklinger i de sociale vilkår, de politiske og økonomiske beslutninger og den statslige styring af de private og offentlige sektorer og de afsmitninger af de globale tendenser, som er med til at forme dem. Men flere faktorer spiller ind, ikke mindst kampene om hvilke diskurser (Fouc*), der kæmper om dominerende legitimitet (Moos nordisk*): hvad anses for at være det fornuftige på et givent område til en given tid? Sådanne kampe bygger

ikke alene på samtidige idéer og tænkning, men også på tidligere tiders tænkning inden for en lang række fagområder

Groft set kan man inden for de seneste 40 – 50 år skelne mellem to meget forskellige uddannelsespolitiske diskurser: en demokratisk dannelsesdiskurs og en læringsmålstyringsdiskurs. De bygger på forskellige samfundsopfattelser, en velfærdsmodel og en ny-liberal markeds model, som blandt andet adskiller sig ved deres syn på statens rolle: Fra en tro på at staten kunne og skulle styre økonomien til en tro på, at økonomien skulle styre, som den gør det på en global markedsplads. Velfærdsmodellens uddannelser skulle støtte udviklingen af politikken, demokratiet. Centrale begreber, som stammer fra oplysningstiden, var myndiggørelse af subjekter og forståelse for 'de andre' gennem visioner om en demokratisk dannelse og en verdensborgerdannelse (Kemp, 2013; Moos, 2017a; Moos & Wubbels, 2018).

I perioden fra 1950'erne ændrede den social, økonomiske og styringsmæssige politik sig fundamentalt som et resultat af en stigende globalisering i form af frihandelsområder, f.eks. den Europæiske Union, der bygger på idéen om en globalt dækkende markedsplads, hvor alle konkurrerer om markedet, kunderne, arbejderne, råvarerne og væksten hen over grænserne.

Igennem de seneste år har vi således - set i retrospekt, - set en udvikling af uddannelses-tænkningen, som kan illustreres med udviklingen mod en 'læringsmålstyringstænkning.' Betegnelsen antyder den væsentligste udvikling: udviklingen fra at betragte uddannelsespolitik som en pædagogisk, kulturel livsform hen imod at betragte uddannelsespolitikken som en styringsform med fokus på opstilling af målbare mål og standarder eller kompetencemål med dermed sammenhængende nationale og internationale målinger og sammenligninger af elevernes resultater. Uddannelsespolitikken skifter fokus fra uddannelsens formål til uddannelsesmål, hvor målene bliver nationale eller internationale målinger (OECD)(Biesta, 2011).

Læringsmålstyringsdiskursen har fokus på styring: en teknokratisering og homogenisering igennem 'governance by numbers'- teknologier (standarder, målinger, sammenligninger som fx PISA), som bevirker at uddannelser bliver mere ens, og tendenserne til udvikling af globale uddannelsesmarkeder med uddannelsesindustrier. Dermed bevæger diskursen sig inden for et *civilisationsfelt*, som beskæftiger sig med markedsmekanismer, standardisering, ensartethed. Dannelsesdiskursen vil i højere grad se på kulturer, sprog, demokrati og udvikling af subjekter (Kemp, 2013)

Begge uddannelsesmodeller eller diskurser har intentioner om at uddannelserne kan og skal medvirke til dialog og samarbejde mellem landene, systemerne, økonomierne og kulturerne; den første gennem en *dialog mellem kulturer*, udvikling af et globalt samarbejde og en global identitet, der bygger på den nationale/lokale kultur, og den anden gennem en *teknokratisering* og en *homogenisering* igennem globale standarder, målinger og sammenligninger, som ignorerer lokale/nationale særtræk og visioner.

På et trans-nationalt niveau kan man f.eks. se at OECD i efterkrigstiden har forsøgt at påvirke den uddannelsesmæssige diskurs igennem sine rapporter, f.eks. årlige rapporter, 'Education at a Glance,' og gennem sine sammenligninger, f.eks. PISA testen, konstrueret 'spejle' af aspekter ved uddannelserne, som OECD anser for at være de væsentlige aspekter og som regeringerne herefter kan forholde sig til, ved f.eks. at udvikle politikker, programmer eller vejledninger, som uddannelsernes praktiserende niveauer kan lade sig rådgive eller lede af. OECDs indflydelse har således form af soft governance.

Den valgte glidning fra dannelsesdiskurser mod læringsmålstyrede diskurser, kan f.eks. ses i:

- Uddannelsespolitikken skifter fokus fra processer og input til outcomes, f.eks. kompetencemål, der kan måles i nationale eller internationale test,
- Uddannelsespolitikken skifter fra at undervise i brede temaer til læring af back to basics,
- Uddannelsespolitikken bliver international, idet den orienterer sig mod sammenligninger på elevresultater,
- Uddannelsespolitikken fokuserer –for at kunne sammenligne og effektiviserer – på evidensbaseret og bedst praksis,
- Uddannelsespolitikken fokuserer – for lettere at kunne måle – på individuelle arbejdsformer og skriftlighed, som ligner testsituationen,
- Uddannelsespolitikken målsætninger og målinger centraliseres fra lærer/skole/kommune til statsniveau (Moos, 2016)

Nedslag i historien viser sammenhænge i udviklingen

Skolens funktion som en af de mest betydningsfulde samfundsmæssige institutioner viser sig blandt andet i, at uddannelsespolitikken hænger tæt sammen med udviklingen på mange områder: f.eks. opfattelsen af og styringen af den offentlige sektor, blandt andet igennem kommuner og offentlige institutioner, og synet på statens funktion i relation til omverden. Uddannelsespolitikken hænger sammen med synet på uddannelsernes

opgave og formål og dermed med synet på grundlæggende forståelser, f.eks. af pædagogik, undervisning og faglighed og dermed på synet på, hvilke videnskabeligheder der var interessante. Udviklingen hænger også sammen med valg af styringsredskaber og påvirkningsmidler, som f.eks. økonomi og sociale teknologier. Ligesom politikken peger bagud til de forhold, som den tager udgangspunkt i og har intentioner om at udvikle og styre, peger den fremad mod nye udviklingsmuligheder og styringsformer såvel som faldgruber og samfundsmæssige relationer.

En række nedslag i de seneste 40-50 års udvikling på globalisering-, offentlige strukturinitiativer-, styringsudvikling- og skoleudviklings- og pædagogiske områderne, vil pege på, at de politiske initiativer, som fik en foreløbig kulmination i loven om den Læringsmålstyrede Folkeskole fra 2013, ikke var grebet ud af den blå luft eller af geniale nybrud i tænkningen, men tvært imod byggede på udviklinger, især over de seneste 4-5 årtier, og på det internationale felt. Derfor kan man undre sig over at så mange af os blev meget overraskede over den topstyrede teknokratisering af uddannelserne. Vi oplevede at denne udvikling var kommet glidende ind.

Analyserne i nedslagene er ikke en genealogisk diskursanalyse i Foucault'sk forstand (1976/1994). Dertil er de alt for usystematiske og kortfattede, men de har dog en dimension til fælles med genealogien: interessen i at forfølge styringsrelaterede idéer historisk for at forfølge deres samfundsmæssig-politiske dannelse, opdukken og udvikling. Dermed har jeg ønsket at bruge de historiske nedslag til at finde ud af, hvordan idéer oversættes til eksplicit erkendelse og måske nye praksisformer – eller til et liv i ubemærket-hed - op igennem årene.

Statens relationer til omverden

De store linjer i denne udvikling er beskrevet i bogens introduktion: Globalisering. Her illustreres hvorledes staten og de fleste andre samfundsmæssige sektorer åbner sig over for omgivelserne og dermed også for de generelle påvirkninger, som kommer fra disse omgivelser: markedsgørelse og transnational governance. Udviklingen startede i 1970'erne især i England, USA og Australien, hvor behovet for udvikling af nye styringsformer havde vist sig tydeligt. Thatcher og Reagan blev bannerførere for udviklingen af det, der blev til new Public Management og som blev kernen i Ministeriet Poul Schlütters modernisering af den offentlige sektor fra 1982. Konkret var det finansminister Palle Simonsen, der i 1985 fik vedtaget den første moderniseringsplan. Hovedsagen var at reducere statens direkte styring og decentralisere den til kommuner og til borgernes frie valg af serviceydelser.

Statens styring af den offentlige sektor og dens institutioner

To gange i denne periode har staten reduceret antallet af lokale styringsenheder, kommunerne (amter og regioner medtages ikke her, da de ikke har en væsentlig rolle i relation til skolerne). I 1970 blev antallet af kommuner reduceret fra 1098 til 277 og i 2007 yderligere til 98. Det har medført en betragtelig reduktion i antallet af offentlige skoler, således at den politiske afstand mellem borgere og institution er blevet længere. I samme periode blev styringen af kommunerne ændret flere gange: I begyndelse af 90'erne blev skolerne kommunaliseret, idet økonomien og styringen af dem blev lagt fra staten over til kommunerne. På dette tidspunkt begyndte en udvikling af kontraktstyringen i alle led af den offentlige forvaltning, fra Folketing og ministerium over styrelser til kommunalbestyrelse og forvaltninger til skolebestyrelse og skoleledelse.

Fra 1980'erne udviklede man klare adskillelser mellem de politiske og de administrative niveauer, således at de politiske niveauer kunne lede i overensstemmelse med "principal-agent" teorier: Politikerne udstikker mål og kontrollerer udbytte, mens forvaltningerne og producenterne leverer ydelserne i overensstemmelse med de indgåede kontrakter. Senere blev også disse to lag delt, således at forvaltningerne kunne lede gennem økonomiske rammer og regler med incitamentsstruktur (Bovbjerg, Krause-Jensen, Wright, Brorholt, & Moos, 2011). Reformerne muliggjorde nye styringsformer (principal-agent, økonomiske incitament, budgetmodeller, mål-og-ramme styring/kontraktstyring).

Reformerne åbnede helt i tråd med adskillelsen også for selvstyrende organisationer, som er indført på universitetsområdet i 2003, på gymnasieområdet i 2007 og på friskoleområdet fra 2011. Institutionen får en udpeget ledelse og selvstyrende bestyrelse, som refererer direkte til ministeriet eller en af dennes styrelser. Amterne, som tidligere var gymnasiernes forvaltning, er væk, og de kommunale forvaltninger og byråd forbigås, 'by-passes', oftere af ministeriet, idet de siden 2003 har udformet stadig mere detaljerede læringsmål og flere nationale test. Derfor skulle lærernes arbejdsvilkår også 'normaliseres', som finansministeren sagde i 2013 i sin argumentation for Lov 409, så adskillelsen mellem kommune og skole blev klarere (Moos, Nihlfors, & Paulsen, 2016).

Kontrakterne kendes på mange niveauer. Skolerne skal skrive kvalitetsrapporter til forvaltningen, som sammenskriver til kommunalbestyrelsen (Undervisningsministeriet, 2007). Planerne er kendetegnet ved at skulle følge en fælles disposition. Man skal skrive om de aspekter af skolens virksomhed, som styrelsen og forvaltningen har meldt ud, og muligvis om et par selvvalgte emner. Hermed skal skolen først og fremmest skrive om de emner, regeringen har valgt, og kun sparsomt om emner, som de måske kunne synes

var lige så vigtige eller vigtigere. Det betyder, at styrelsen og forvaltningen igennem sin disposition kan få skolerne til at fokusere på de ting, som styrelsen og forvaltningen lægger vægt på. Det er faktisk meningen med dispositionen, at den skal bruges som et politisk-administrativt styringsinstrument.

Men et vigtigt aspekt af kontrakttænkningen er, at skolelederne – der skriver kontrakterne – efterhånden udvikler en forståelse af, at de selv har valgt indsatsområderne og metoder, og de kan selv vælge og evaluere resultaterne af arbejdet. Man overtager som institution og som praktiker en del af styringen af sig selv og mener, at man gør det på eget initiativ ved at tage ansvaret for udviklingen og praksis (Andersen og Born 2001)(se også senere under 'glidning i sociale teknologier').

Statens styring af grunduddannelserne

På mål og indholdssiden har staten i perioden fra anden verdenskrig op til 1990'erne, i 56-skoleloven og 75-skoleloven styret gennem meget brede og overordnede formålsformuleringer, som kommuner, skoler og professionelle fortolkede og praktiserede ud fra. Til støtte for disse fortolkninger, og selvfølgelig også til blød styring af dem, udgav undervisningsministeriet vejledende Læseplaner og undervisningsvejledninger, som begge skulle bearbejdes, effektueres og vedtages af kommunerne.

Fra 1980'erne var uddannelsespolitikken tydeligt inspireret udefra. I USA og England voksede fra 1960'erne en politisk bevægelse, som ville effektivisere skolegangen. En af inspirationerne fik man fra store amerikanske undersøgelser af effekten af skolegangen set i relation til elevernes sociale baggrund (Bl.a.: Coleman et al., 1966). Disse undersøgelser kunne ikke påvise nogen effekt på elevernes fremskridt med hensyn til at sprænge social klasse- og familieudgangspunkter. Senere viste engelske undersøgelser, at der var en effekt, om end beskeden. (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988; Rutters, Mortimore, & Ouston, 1979). På den tid begyndte en uddannelsesretning, 'school effectiveness' at blive dannet (MacBeath & Mortimore, 2001). Den fik betydning for Thatchers skolereform fra 1988, hvor England fik en national læseplan med et utal af mål og test, som knyttes til en fagrække, der ikke er ændret over årene, men er identisk med fagrækken fra begyndelsen af det tyvende århundrede.

Undervisningsminister i Schlüter regeringen var Bertel Haarder (venstre). Folketinget vedtog i 1987 på initiativ af Ole Vig Jensen (radikale venstre) '7 Punkt Programmet', som bevilgede 100 millioner kroner om året i 4 år til udvikling nedefra, skoleudviklingsprojekter. Initiativet var tænkt som forberedelse til diskussion af ny skolelov. Medens pro-

jektet forløb skrev Haarder et specialnummer af Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse*, med titlen 'Perestrojka i Uddannelsessystemet' om nødvendige principper for uddannelserne, som i realiteten var en introduktion af NPM-principper. Samtidig iværksatte han programmer til effektivisering af skolen, så den bedre kunne udvikle Danmarks konkurrenceevne: 'Kvalitet i undervisningen' og 'Grundlæggende kundskaber'. Hovedbudskabet i bestræbelserne er at der, i lighed med England, må laves centrale mål og testprogrammer, som kan bruges i internationale sammenligninger (Moos & Thomassen, 1989).

De centrale mål blev under Ole Vig Jensen som undervisningsminister i 1993 til Formål og 'Centrale kundskabs- og færdighedsområder', som fulgtes af vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger. Det var, - næsten, - som traditionen foreskrev, men målene var blevet mere detaljerede, selvom de stadig var vejledende. I 2001 blev de gjort bindende i 'Klare Mål'. Her blev også indført vejledende delmål og progression. I 'Fælles Mål' fra 2003-2006 blev også delmålene gjort bindende. En ny udgave af 'Fælles Mål' fra 2009 var en revision af 2006 udgaven. Endelig blev 'Forenklede Fælles Mål' fra 2013-2015, som i en lovbekendtgørelse fra 20. juni 2014 bliver til: formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål (Undervisningsministeriet, 2018).

Man diskuterer blandt politikere, undervisningsministerielle embedsmænd og forskere hvor mange mål der var. Det højeste bud er 3.300 (Skovmand, 2016). I øvrigt er en del af disse mål ved at blive gjort frivillige for skolerne og lærerne at følge.

I mellemtiden deltager Danmark igen i PISA undersøgelserne og opnår ikke tilfredsstillende resultater: placeringer på OECDs resultatliste. En effekt af dette er at Folketinget i 2006 vedtager at indføre 10 nationale test i 2.- 8. klasse i skolens fag. Anledningen var, at en undersøgelse af evalueringskulturen i skolerne, som OECD gennemførte på anmodning fra Undervisningsminister Haarder, anbefalede at styrke testning som kvalitetssikring (Mortimore, David-Evans, Laukanen, & Valijarvi, 2004).

Statens decentralisering af skoleledelsen

Også skoleledelsen blev omfattet af moderniseringen. Et af de første tegn var også her Haarders Perestrojka-skrift (1988), hvor undervisningsministeren udtrykte behovet for at få afskaffet skolens lederne som 'vaskeklude,' og vil give lederne ledelsesret. I begyndelsen af 1990'erne blev driften af Folkeskolerne flyttet fra ministeriet til kommunerne i en moderniseringsbevægelse, der handler om de at finde nye balancer mellem den centrale, nationale styring og lokal ledelse: mål- og rammestyring, sådan som OECD beskrev den nogle år senere (se afsnittet om markedsgørelse i introduktionen).

I de mellemliggende år har der været fokuseret mere på kommunal ledelse og dermed også på ledelsen i skolen, blandt andet illustreret ved begreber som ledelsesrum og ledelseskraft, og ved oprettelse af en række diplomuddannelser og et par masteruddannelser i offentlig ledelse, hvor undervisning i skoleledelse kan tilvælges i nogle moduler. I loven om skolereformen blev brugen af ordet 'skolen' erstattet med 'skolens leder' (Regeringen, 2013b) som et tegn på et lovgivningsmæssigt ønske om at hierarkisere ledelsen af skolen indenfor den nationale rammelov og kontraktstyringens opsplitning af sektorer og styrelser. Denne intention blev understreget med Lov 409 (Regeringen, 2013a) som lagde den største del af styringen af lærernes arbejdssituation på ledelsen. De fik herved udvidet deres ledelsesrum og ledelseskraft og lærerne fik flere undervisningstimer.

Global tendens: tal og sociale teknologier

I introen beskrives den globale tendens til at standardisere flere og flere områder af civilisationen og kulturen med tal, som kunne give staternes administratorer og politikere redskaber til at styre landet mest rationelt. Målinger, statistikker og sammenligninger af systemernes præstationer har siden midten af 1800-tallet været vigtige redskaber. Kvantificeringen er f.eks. i Kina nået nye højder idet alle borgerne udstyres med en 'social score' sammensat af tal for personlige forhold og adfærd, som styrer systemets tildeling af privilegier, f.eks. rejser og sociale goder. Sammen med ansigtsgenkendelse af alle borgerne via foto og enorme databaser af disse foto, gør at systemet hurtigt kan finde borgerne i foto af uroligheder eller trafikføer (Mau, 2017). Som Mau også beskriver, er det ikke alene stater, der indsamler personlige data. Det gør vi også selv igennem vor brug af de sociale medier som Facebook, LinkedIn, Google+, Twitter YouTube, Instagram, Snapchat, når vi køber ting på Amazon, eBay etc., etc., eller registrerer vor kropslige aktivitet gennem AppleWatch eller lignende web apps.

På uddannelsesområdet bevæger standardiseringerne sig som tendens i en teknokratiserende og homogeniserende retning. Som eksempel vil PISA's opstilling af fælles læringsmål, kompetencemålene, og den fælles måling, PISA-testene, bevæge uddannelserne i retning af udvikling af den samme mennesketype eller menneskesyn, som er i stand til at samarbejde på tværs af lande- og kulturgrænser, fordi de tænker ens (Moos, 2017a, 2017c).

Dansk tendens: læringsplatforme

En af de sociale teknologier, som har potentiale til at styre kommunernes, skolernes, lærernes og elevernes virksomhed i detaljen, er de IT-bårne læringsplatformene, der blev

aftalt mellem Regeringen og Kommunernes Landsforening i 2014 (KL, 2015, 2016a, 2016b), og som skulle være brugbare i begyndelsen af 2017. Platformene skal indeholde Fælles Mål, Materialeplatformen, De nationale tests, Datavarehuset/LIS og EMU, og de blev præsenteret således:

"Den fælles prioritering af den digitale folkeskole må også ses i sammenhæng med folkeskolereformen. Målet er grundlæggende, at alle elever bliver så dygtige, som de kan, og at de trives i skolen. Det betyder, at alle elever skal møde en motiverende og varieret skoledag, hvor de er glade for at lære, hvor deres potentialer bliver passende udfordret, og hvor der bliver fulgt op på, om de når deres læringsmål.

En gennemgribende digitalisering af folkeskolen vil kunne understøtte de denne udvikling. It skal understøtte elevens læring og en fleksibel tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen uafhængigt af tid og sted. It skal bidrage til en udforskende og skabende læringsproces og etablere forbindelser til andre fag- og praksisområder i og uden for skolen."
(KL, 2015)

Portalen lanceres således som et effektivitetsinitiativ, der skal levere materiale til styrkelse af elevernes læring. Platformen bygger på de velkendte styringsteknologier: Standarder, test og digitale undervisningsmaterialer. Portalen skal således indeholde: plan for skoledagen, elevplan, læringsforløb, læremidler, data om elevernes læring og progression, digitale individuelle arbejdsrum, dokumentation og vurderinger.

De bagvedliggende pædagogiske tanker fokuserer på individuel læring, hvor lærerens professionelle kompetencer flyttes fra didaktisk lærerarbejde til teknisk læringskonsulentarbejde. Undervisningen og dialogen nedprioriteres til fordel for individuel læring, hvilket også får konsekvenser for elevernes sociale relationer, fordi de må fokusere på tablet-skærmen og ikke på interaktioner med andre elever eller lærere. Det kan meget vel tænkes at få konsekvenser for elevernes selvopfattelse.

Styrelsen og KL opererer inden for et nationalt perspektiv, hvor de lokale aktører, kommuner og skoler får bruger-status, ikke konstruktør-status. Det er velkendt, at konstruktører af redskaber har stor indflydelse på, hvad redskaberne kan bruges til. Styrelsen for IT og Læring informerer bl.a. om initiativet på sin hjemmeside:

"Aktuelt: Infrastrukturen i Brugerportalsinitiativet lanceret. Den fælleoffentlige infrastruktur i Brugerportalinitiativet er nu lanceret. Det betyder, at leverandørerne af læringsplatforme og digitale læremidler kan begynde at indarbejde infrastrukturen i deres løsninger, så den senere på skoleåret kan blive til glæde for skolerne og forældrene. (Styrelsen, 2016).

Centraliseringen af uddannelsen kan her ses i brugen af *infrastrukturer*, der som sociale teknologier er aftalt og produceret på nationalt plan. Desuden vil denne virtuelle infrastruktur være velegnet til at samle, høste og bruge 'big data' fra alle danske skoleelevers hverdag og læring. Det er interessant på en stor skala, som næste afsnit vil illustrere.

Sociale teknologier

De globale markedsdiskurser rammer, gennem de nationale og lokale transformationer, fortolkninger og materialiseringer i sociale teknologier, institutionerne og deres professionelle, altså skolerne og deres ledere og lærere. Der udsendes således et historisk højt antal vejledninger, manualer, modeller, standarder, sammenligninger, prøve- og undervisningspakker. Sociale teknologier er ikke et nyt fænomen i skolerne. Man kan for eksempel tænke på klasseundervisningen, som Kaper udviklede (Kaper, 1903). Metoden bredte sig og voksede op til at blive den mest benyttede undervisningsform i mange år. På samme måde udvikledes mange andre sociale teknologier, for klassesamtaler, teamsamarbejde etc. nedefra, af skolens professionelle. Den nye bølge, som kom med skole-reformen vokser ikke op nedefra, men udbredes fra toppen, ministerie og styrelser.

Når det handler om Skolereformen af 2014, så ser vi at de nationale fortolkninger af lærings-fokus og mål og rammestyringens centralisering allerede var indført igennem lovene om mål og delmål op igennem 2000'erne. De blev befæstet med reformens ekstremt detaljerede statsstyring med kompetencebekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2015).

Selv om kompetencemålene og testene fra OECD's side kan opfattes som soft governance, da de ikke er forpligtende for de nationale uddannelsespolitikker, så ændrer de sig her i samspillet mellem regering og institution, til hard governance, som anses som velegnede til at styre uddannelserne med, blandt andet fordi de går direkte fra ministerium/styrelse til skole og elev.

Den nationale målsætning får, sammen med de nationale og internationale målinger, test, og nu også læringsplatformene, som en effekt, at kommunernes indflydelse på centrale aspekter af skolens virksomhed – målsætning og måling - mindskes betydeligt og de by-passes af regeringen. De får til gengæld et større ansvar for implementeringen af lovens krav. Et ansvar som kommunerne ser ud til at påtage sig ved at købe "evidens-baserede" undervisningsprogrammer – sociale teknologier - af danske og udenlandske konsulenter og konsulenthuse (Gunter & Mills, 2017) og pålægge skolerne at bruge dem.

På det lokale niveau er aktørerne de kommunale politikere og forvaltninger. De kan vælge at implementeringen af skoleloven skal foregå som en top-down regulering eller som en delibererende kommunikation (Moos & Wubbels, 2018).

Sammenfaldet og sammenhægene mellem skoleloven og lov om lærernes forhandling, Lov 409 (Beskæftigelsesministeriet, 2013) støtter denne udvikling, idet de faglige forhandlinger i vid udstrækning flyttes fra statsniveau til skoleniveau, og her skaber helt nye relationer mellem leder og ansatte i skolerne. Undervisningsministeriets arbejde med at ændre den generelle dannelses-diskurs til en læringsdiskurs følges som nævnt op med en lang række vejledninger og med udformning og spredning af mange sociale teknologier i form af "brugernære opskrifter" som overvejende opprioriterer elevernes læring og udelader lærernes undervisning og de sociale relationer i klassen (Moos, 2016).

På skoleplanet møder reguleringerne (f.eks. tjenestetid) og diskurserne den pædagogiske praksis, lederenes og lærernes verdensanskuelse, traditioner og faglige motivationer og interesser. Teorier om meningsskabelse (Weick, 2001) og intra-aktioner (Barad, 2003) er relevante teorier at inddrage i analyserne, for det kunne tyde på at nogle skoleledere kommunikerer meget med deres lærere (Moos, 2016), men også gør brug af de sociale teknologier, som kommunens forvaltning foreskriver.

Som nævnt bygger mange af nutidens soft governance, og sociale teknologier på en ansvarliggørelses- eller selvstyringslogik (Dean, 1999/2006). Sammen med den rådgivning og de hjælp og støtte, som mange af teknologierne tilbyder, følger altså en stærk tendens til at styre brugerne over mod at tage ansvar og lede sig selv.

Samspillet mellem lærer og elev via en teknologi, for eksempel en digital opgave, eller mellem lærere og skoleledere om en rapporterings- eller planlægningsform i læringsplatformen, er altid et samspil mellem aktive agenter, her tre: lærer, leder og teknologi (humane og non-humane agenter). Alle agenterne er afhængige af hinanden og ingen af dem kan undværes, for de indgår i netværk, hvor alle agerer med henblik på at løse opgaverne: de humane agenter er medlemmer af organisationen skole med særlige opgaver og de non-humane er konstrueret med en bestemt mening, et bestemt formål. Det er som oftest, at medvirke til styring af praksis og dens agenter i bestemte retninger i de konstante translationer, forhandlingerne i netværket.

Teknologien får dermed en betydelig indflydelse på undervisningen og skolens relationer som en AktørNetværksTeori, ANT-analyse nok ville vise (Fenwick & Edwards, 2010).

To sociale teknologier, der har haft og har stor betydning i uddannelsesdiskurserne, er kravet om evidensbaseret undervisning og om brug af bedst praksis. Dem var der desværre ikke plads til her.

Hvorfor bemærkede vi ikke udviklingen?

Når det i dag er så ligetil at beskrive generelle træk igennem disse nedslag, kan man undre sig over, at vi ikke bemærkede dem, medens de gled. Hvad kan være grunde hertil?

I det følgende vil jeg perspektivere fænomenerne, glidningerne, igennem en governmentaltets synsvinkel, fordi governance og governmentaltet i princippet beskriver samme type begrebsrejse, som translationsteoriene gør: hvordan produceres idéer om styring, hvordan rejser de fra f.eks. et statsniveau til et institutionelt eller subjektivt niveau, og hvordan modtages de der?

Som antydnet i afsnittet om sociale teknologier i introduktionen beskriver Foucault de særlige styringsformer, som udvikles i kapitalismen, som styringer af mentaliteten (Foucault, 1991). Governmentaltet-teorien beskriver, at subjektiviteten eller selvet, dannes i de magtrelationer, man lever i, og i de diskurser og sociale teknologier, der udvikles i de samfundsmæssige institutioner. Teorien ser således ikke styring og subjektivitet som modsætninger, men som Lene Otto formulerer det med reference til Dean: *"Menneskers mål, vilje og behov kan kun formuleres med det sprog, der er til rådighed, og som læres i de sammenhænge, man deltager i."* (Otto, 2006).

Foucault bruger, som beskrevet i introduktionen, flere billeder på aspekter af dette fænomen: Panoptikon'et er et fængsel hvor de indsatte aldrig ved, om de bliver overvåget, fordi de ikke kan se fængselspersonalet, og derfor over tid påtager sig at overvåge sig selv. De tager selv ansvaret for at lede sig selv. Et andet billede er billedet af ledelse som pastoral ledelse: lederen opbygger beskyttende og ledende (dvs. føre i en retning) over for følgerne, ligesom en fårehyrde eller en præst gør det. Andersen og Born (2001) skriver således, at kærlighed i stigende grad bliver den kode, hvorigennem relationen mellem den ansatte og organisationen iscenesættes, fordi de i stigende grad bliver personligt involveret med sine medarbejdere.

Et vigtigt begreb i Foucauls governmentaltetsteori er sociale teknologi. Som nævnt forstår Nikolas Rose (1999/1989) teknologi som *"afgrænsede komplekser af viden og teknik, der er strategisk rette mod at frembringe bestemte mål"*. Teknikkerne sigter på at forme social

praksis ved at forme menneskers handlerum og subjektets etiske selvforhold. Subjekterne ledes og leder sig selv i frihed. Vi lægger f.eks. planer for hvordan vi vil realisere os selv og udvikle os.

Mitchell Dean (1999/2006) har udviklet Foucaults begreb om styringsteknologier, ved at beskrive forskellige former: *handlingsteknologier* (som forsøger at støtte aktører i at handle, f.eks. kontrakter og deltagelses-teknologier) og *præstationsteknologier* (som støtter i at præstere, f.eks. benchmarking og ekspertise) og *selvteknologier* (som støtte til selvindsigt, f.eks. selvrefleksion). De sociale teknologier skal få aktørerne til at udvikle selvstyring og selvansvar, uanset om aktøren er en skole eller en professionel (Moos, 2016).

Det er ikke en nyhed at uddannelsessystemer opererer med en officiel og åben læreplan, uanset om den er læringsmålsstyret eller traditionel formålsformuleret og didaktisk planlagt undervisning, men samtidig også udvikler skjulte læreplaner (Bauer & Borg, 1976). Disse læreplaner er skjult for deltagerne, men fungerer alligevel socialiserende på elever og lærere: Den måde skoledagen er organiseret på, (igennem skemaet, lektionernes organisering); måder, arkitekturen er organiseret (igennem klasserummets og skolebygningernes udformning); måder relationer er organiseret (lærer-elev og elev-elev relationerne, sprogbrugen). Alle disse faktorer og mange flere til, former deltagernes oplevelse af sig selv, de andre og de handlerum, de gives. Ikke alene former de således selvopfattelsen, som opleves som naturlig. Fænomenerne bliver naturaliserede, så de opleves som 'bare den måde, det er på.'

I analysen bruger jeg således governmentalitys begreber om sociale teknologier, men også begreber som diskurser, performativitet, accountability (regnskabspligt) og pastoral magt, for at undersøge nogle af de beskrevne tendenser, bevægelser og initiativer for at finde deres '*indbyggede*', '*skjulte*' eller '*kamouflerede*' påvirkning af vor opfattelse.

Fagernes mål: Glidninger i magtformer

Over de 50 år fra 1974 til nu var formålene med fagene bindende, men der ses en udvikling af Folkeskolens fagmål ved indførelse af nye, og mere detaljerede mål, der blev gjort vejledende i en begyndende fase². Bevægelsen fortsætter i alle årene og viser en tydelig retning fra vejledende, ikke forpligtende '*soft governance*,' mod foreskrivende, '*hard*

² 1975: *Faghæfter*; vejledende læseplan - 1993: *Centrale kundskabs- og færdighedsområder*; vejledende mål, obligatoriske emner. – 2001: *Klare mål*; bindende slutmål, vejledende delmål. – 2003-2006: *Fælles mål*: vejledende delmål bliver til bindende trin- og slutmål. – 2013-2015: *Forenklede Fælles Mål*: kompetencemål, bindende (Rasmussen, 2018)

governance' (Moos, 2009). Soft governance rådgiver, vejleder og opfattes ikke som regeringens magtbrug: man kan jo på lokale, institutionelt og individuelt niveau beslutte, om man vil følge vejledningen. Den forstyrrer ikke tænkningen på praksisniveauer, men den vænner over tid dog aktørerne til en bestemt diskurs: sådan ser vi på det i denne kultur. Når man er vænnet til, opfattes skridtet fra soft til hard governance måske ikke så stort, at det opfordrer til nytænkning eller ny praksis.

Man kan få et mere nuanceret billede af denne udvikling ved at bruge Goffmans teori om *'frame analyses'* (Goffman, 1974). Goffman mener, at den måde et fænomen præsenteres på, indramningen af temaet, har indflydelse på, hvorledes modtagerne tolker fænomenet. Påvirkningen sker i gennem fokusering på nogle aspekter af fænomenet eller på nogle ord, som påvirker associationerne. Ministeriets skift mellem ordene vejledende og obligatoriske har to virkninger: Det flytter opmærksomheden fra indholdet over i måden dette, indhold – de politiske ønsker – skal opfattes på. Desuden associerer man almindeligvis mere positivt til vejledende, fordi det giver modtageren tolkningsmuligheder, medens obligatorisk associeres til en ubehagelig tvang. Denne tolkning støtter en forståelse af at den uddannelsespolitiske udvikling er en kontinuerligt styringspolitik.

Glidning i diskursens sprog og begreber

Nogle af skolelovens centrale begreber er i løbet af denne periode blevet omdefineret eller udskiftet selvom lovteksterne kun ændres i småtingsafdelingen (Moos, 2016). Her skal et par af dem diskuteres kortfattet:

Folkeskolens formål nævnes sjældent i den aktuelle politiske diskussion, for den er erstattet af diskussionen om de målbare mål. Med skolens formål beskriver man en vision, værdier og normer, som man ønsker at næste generation tilegner sig, medens man med mål alene beskriver teknokratiske forestillinger om erhvervelsen af målbare kompetencer, læringsmål. Det hænger tæt sammen med moderniseringens flytning af uddannelsespolitikken fra et pædagogisk felt over til et styringsfelt, hvor de nationale og internationale mål og målingen heraf er gode indikatorer på en økonomisk, en markedspladstænkning, hvor eleverne skal gøres til økonomisk nyttige borgere (Moos, 2017a).

Et eksempel kunne være, at man har diskuteret udviklingen af en global dannelses-tænkning, f.eks. (Kemp, 2013) som mener at verdensborgerdannelse må inkludere anerkendelse af 'den anden' og kulturelt og sprogligt åbenhed. Men i tråd med 80er moderniseringen kan man blandt andet se, hvorledes OECDs bestræbelser på at udvikle globale standarder for læring og for målingerne, f.eks. i PISA testene, tænkes at uddanne

eleverne til at blive ens hen over lande- og kulturgrænser (Moos, 2017c; Moos & Wubbels, 2018).

Kvalitetsbegrebet og faglighedsbegrebet er ligeledes ændret fra det pædagogiske felt til styringsfeltet: Faglighed er målrelateret og målingsrelateret og det samme er kvalitetsbegrebet. De fagligheder, der efterspørges i dag, er dem, der kan måles gennem standardiserede test, hvorved mange nuancer og fordybelser fra de traditionelle fagopfattelser overses. Kvaliteten i skolens arbejde er på samme måde gjort til et målingsparameter: Kvalitet findes igennem evalueringer og test.

Undervisning og lærere forsvinder fra uddannelsesstyringssynsvinklen: I de officielle vejledninger etc. som undervisningsministeriet udsendte i forbindelse med indførelsen af skolereformen (F.eks.: Undervisningsministeriet, 2014) nævntes den sociale og indholds-bårne undervisning lige så lidt som læreren og de sociale relationer blev. Den standardiserede, evidens- og bedst praksis-styrede, målbare læring kom i høj kurs. Ofte blev disse nye fænomener argumenteret meget positivt ladet (Moos, 2016).

Glidning i sociale teknologier

Skred i *præstationsteknologier*: Med 80'erne moderniseringen vokser den politiske interesse for at kunne måle, hvad pengene bruges til på alle offentlige områder, også uddannelserne. Derfor bliver de nationale mål mere og mere foreskrivende og detaljerede, og man iværksætter nationale og internationale målinger af elevresultaterne, f.eks. igennem PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) eller TIMSS (International undersøgelse af matematik og natur/teknologi). Parallelt med testningerne bearbejdes de faglige diskurser også, med støtte fra Ministeriets vejledninger, så fokus kommer på læringsresultater. Fremskridt i undervisningen bliver her målbart og sammenligneligt. Påvirkningerne af forsknings- og praksisfelterne arbejder således på at udvikle en ny kvalitetsdiskurs i stedet for den traditionelle, med de ønskelige undervisningsprocesser og -indhold.

Samtidig udbredes en påstanden om at også de aktuelle nationale og internationale test er pædagogiske redskaber: argumentet er at igennem test kan lærerne orientere sig i elevernes fremskridt, og bruge denne viden til at justere undervisningen. Det kan desværre ikke bruges på denne måde, men de pædagogisk farvede argumenter rammer felterne på flere måder. F.eks. er test en gammelkendt og anerkendt arbejdsmåde i skolen og derfor let at acceptere, selvom testformerne og brugen af resultaterne måske ændres over tid. Det kan have medvirket til at felterne overser regnskabspligt- og præstationsaspekterne.

Glidning i *handlingsteknologier*: Kontraktstyringen indføres på mangfoldige måder og på alle niveauer i den offentlige sektor. Relationerne mellem niveauerne (ministerium til styrelse, styrelse til kommunalbestyrelse etc.) (Bovbjerg et al., 2011) ændrer de traditionelle styringskæde til en række autonome organisationer eller styringsniveauer med kontrakter imellem. I kontrakterne beskrives organisationens mål og målopfyldelse. Kontrakterne udformes og forhandles mellem niveauerne. Hermed indbygges et stærkt incitament til selvstyring og ansvarstagen. Det samme gælder i forholdene mellem leder og medarbejdere. Andersen og Born (2001) skriver således, at kærlighed i stigende grad bliver den kode, hvorigennem relationen mellem den ansatte og organisationen iscenesættes, fordi de i stigende grad bliver personligt involveret med deres medarbejdere.

Involveringen af det underliggende, udførende, niveau i denne Pastorale ledelse, medfører et engagement og ansvarstagen, som kamuflerer arbejdsgiver-indflydelsen, men samtidig uddyber afstanden mellem ledere og medarbejdere. Det er lederen, der skal stå til ansvar over for arbejdsgiveren, når kontakten evalueres og kravene er gjort til praktikkens eget ansvar ligesom kravopfyldelsen er.

Glidning i tallens hegemoni

Når man kombinerer beskrivelsen af testregimets indtog og accept ovenfor med den globalt udbredte accept af tallenes styring, får man måske et grundlag for at forstå, hvorfor så få forskere og praktikere i felterne er helt opmærksomme på de læringsplatforme, som er ved at blive etableret. De kombinerer og kamuflerer mange aspekter af tallenes virkning og de internationale påvirkninger. Det handler de næste afsnit om.

Nedslag i nutiden: fortsatte sammenhænge

Nogle af de beskrevne glidninger har fået fornyet kraft i de senere år (10-15), men de bemærkes ikke store dele af forskningen og muligvis heller ikke i praksis.

Kommodificering og konsulenthuse

Vi har i de seneste to tiår diskuteret kommodificeringen af uddannelser (S. J. Ball, 2003, 2004), der er kendetegnet ved at *producenter* producerer *varer* eller tjenesteydelser, som sælges til *brugere* på et *marked* med udbud og efterspørgsel. Det foregår efter de økonomiske logikker, i form af top-down styring, frie valg, konkurrence med sammenligninger og standarder, samt økonomien, som sidste instans i alle afgørelser. Kommodificering af uddannelser, som eduBusiness bygger på og raffinerer, hænger tæt sammen med styringen af uddannelserne gennem tal, standarder og test (Ydesen, Ludvigsen, & Lundahl, 2013).

Der blev åbnet for indflydelsen fra transnationale agenturer på uddannelsesområdet, fordi GATS (World Trade Organisation General Agreement on Trade and Services) i 1998 besluttede at flytte uddannelse fra kulturområdet til serviceområdet (WTO, 1998), og den blev hermed underlagt reglerne om fri handel. Hermed blev uddannelse til en vare på linje med andre varer (Moos, 2006; Pitman, 2008). Derfor gælder herefter de samme internationale samarbejds- og toldregler for uddannelser, som der gælder for alle andre varer eller serviceydelser (S. Ball & Junemann, 2015; Moos, 2009).

En grundforudsætning for let og gnidningsfri overførsel eller salg af ét uddannelsessystem til et andet, som en vare (S. J. Ball, 2004), er at satse på de samme mål eller endnu bedre på de samme standarder og de samme målemetoder, ligesom vi igennem mange år har vænnet os til ISO standarderne ('International Organization for Standardization') for alle mulige produkter og serviceydelser. Et eksempel, som beskriver samarbejde mellem to af de allerstørste aktører på det globale uddannelsesmarked: OECD og Pearson. Pearson er det største globale forlag, der producerer alt inden for uddannelse. Disse to kæmper er gået sammen med andre partnere om at udvikle "PISA 2018: 21. århundredes kompetence" test (Pearson, 2014).

Pearson vil være en vigtig spiller på det globale uddannelsesmarked (Pearson, 2015)³ ved at opbygge eller købe adgang til datalagre, hvor man kan høste big data fra. Det gælder både egne systemer og alle de uddannelse-sofware, som regeringer i 70 lande køber af Pearson til brug i deres skoler og universiteter, samt deres test-systemer. En stærk ingrediens i udviklingen af softwaren er at fokusere på elevernes læring, altså på datasæt fra besvarelser af opgaver eller spørgsmål i undervisningsprogrammer eller test, der er så store, at man kan bruge dem til at finde mønstre i brugernes besvarelser og dermed sammenligne dem med hinanden og udvikle og raffinere gode algoritmer (de små programmer, som skridt for skridt finder mønstre, som f.eks. ligheder i store datamængder). Man kan sammenligne individuelle brugeres svar og uddannelsessystemernes svarmønstre. Hermed får man ny indsigt i læringsprocesser og i uddannelsessystemernes styring, som samtidig kan bruges til at forme læringsforståelsen, viden om hvad

³ "Pearson is the world's learning company, with global capabilities in educational courseware and assessment, based on a strong portfolio of products and services, powered by technology. We believe that our strategy of combining these core capabilities with services enable our partners to scale online, reach more people and ensure better learning outcomes, providing Pearson with a larger market opportunity, a sharper focus on the fastest-growing education markets and stronger financial returns. Our mission is to help people make progress through access to better learning. We believe that learning opens up opportunities, creating fulfilling careers and better lives" (Pearson, 2015 side 1).

en stor del af eleverne kan klare at lære, hvordan de lærer – samt indsigt i styringsforståelse, altså viden om, hvordan forskellige nationale styringsformer viser sig i elevstatistikkerne.

Big data kan høstes fra millioner af elevers individuelle arbejde med læringspakkerne og med test. I 2014 indgik der 60 datasæt fra hele verden i Pearsons databank. Det kan være både nationale test, f.eks. danske adaptive test og internationale, f.eks. PISA. Her ved opbygger Pearson et utroligt stort datalager, som de bruger til at videreudvikle de undervisnings-/læringsprogrammer og test, som de sælger til alverdens uddannelsessystemer og til politikere over hele verden gennem deres 40.000 medarbejdere.

Høst, bearbejdningen og spredningen af big data foregår bl.a. i to projekter: *Pearson Education's Learning Curve Data Bank* og *Center for Digital Data, Analytics and Adaptive Learning*. Begge projekter fokuserer på en personliggørelse eller individualisering af læringen, som folkeskolereformens læringsdiskurs gør. (S. Ball & Junemann, 2015: 7).

Pearson opnår en monopollignende situation på markedet for udviklingen af uddannelsessoftware til undervisnings- og testprogrammer og salg af dem på globalt plan. Som en intenderet sideeffekt heraf har Pearson ejerskabet til alle big data (Williamson, 2016) og firmaet kan derfor udforme mål og metoder i uddannelserne og i styringen af dem. Denne udvikling er kun mulig, fordi de nationale læringsstandarder, kompetencerne, er ens og det samme er testene. Pearson får monopollignende ret til at udforme og styre uddannelserne globalt med *Pearsons globale uddannelsesstyring*, som man kunne kalde den.

En lokal illustration er ikke alene skiftende regerings udskillelse af statslige virksomheder til aktieselskaber, der skal fungere på kommercielle vilkår, f.eks. jernbanedriften og Dong. Et aktuelt eksempel er den måde, hvorpå A.P. Møller Fondens "milliard-gave" til skolen ikke er en donation til regeringen eller ministeriet. Hverken Undervisningsministeriet eller Kommunernes Landsforening er repræsenteret i vurderingsudvalget. Det er ikke urimeligt at se dette som en flytning af (dele af) uddannelsen til markedspladsen, gennemført i en bred politisk aftale under en socialdemokratisk ledet regering. Det er vel også en "normalisering" som Finansminister Bjarne Corydon kaldte lov 409 om ændring af lærernes tjenesteforhold (Moos, 2016: 82-84).

Digital uddannelse

Kommodificeringen videreudvikles yderligere i disse år gennem brugen af digitale teknikker, som algoritmer og big data (samling af data ved brug af algoritmer fra f.eks. alle

Google-søgninger), udvikles og udvides konstant i disse år og har allerede nået et niveau, hvor de virker styrende på vor dagligdag. F.eks. finder Amazon mønstre i mine søgning efter en bestemt bog og andre bøger, som ligner ud fra en række karakteristika, som algoritmerne har fundet ud fra mine tidligere søgninger. Derfor kan de nu gøre opmærksom på 'bøger, som jeg måske vil finde interessante.' Det er også algoritmer, der styrer elevernes arbejde gennem de danske såkaldte, nationale adaptive test: en løst opgave leder videre til en lidt vanskeligere opgaver. Mange hjemmesider bruger cookies til at styre vore næste søgninger i retning af de mønstre, vi tidligere har vist, så de bliver del af en *algoritmisk styring* af vor hverdag: det sammenflettede system af tænkning, institutioner, teknikker og aktiviteter, som bruges for at kontrollere, forme og regulere menneskelig adfærd og handling – og så kan man tjene penge på at sælge data til andre producenter (Foucault, 2001/1978; Moos, 2017a; Williamson, 2017).

De digitale og politiske aktører ønsker at teknokratiseringen skal bredes ud til stort set alle områder i undervisning og skolegang. Der argumenteres med, at det vil effektivisere og billiggøre uddannelserne (Rieder & Simon, 2016). I øvrigt har digitaliseringen stået højt på listen over OECDs anbefalinger, i hvert fald siden 1995 rapporten (*Governance in Transition*), som jo netop var en rapport med anbefalinger om governance, styring.

Uddannelsesdatavidenskaberne (Williamson, 2017) bygger på erfaringer og inspirationer helt tilbage til midten af 1800'tallets udvikling af statistisk viden og videnskab. Der er således allerede opbygget en infrastruktur bestående af mennesker, færdigheder, viden og ekspertise sammen med teknologier, processer, metoder og teknikker, som skal bruges for at kunne analysere data. Der er opbygget viden om sortering, datahøst (*data mining*) af uddannelsesdata igennem brug af algoritmer, der finder mønstre i store data-lagre. *Læringsanalyser* foretager de samme processer, men i real-time, hvor *feedback* gives medens læringen foregår, f.eks. i adaptive test, som dermed er *personaliserede*, og som bruges til at *forudsige* de næste træk (Moos, 2017b).

Ved siden af Pearson, men i god sammenhæng med deres bestræbelser, ser man også at Mark Zuckerberg fra Facebook bruger store pengesummer (\$ 100 millioner) til udvikling af personaliseret læring, ligesom IBM anvender deres Watson supercomputerteknologi til samme formål. AltSchool (Herold, 2016) er et firma, som benytter disse teknologier i driften og udviklingen af skole. Over halvdelen af personalet på skolerne er software teknikere og forretningsuddannede og kommer fra Google og Uber. Mindre end halvdelen er læreruddannede.

Digital stordrift

AltSchool har planer om at sætte kameraer op i klasserne, så de kan fange alle elevers ansigtsudtryk, nervøse småbevægelser, og sociale og genstandsmæssige interaktioner. Mikrofoner skal optage alt, hvad eleverne siger, og små bærbare hudsensorer skal registrere deres humørsvingninger igennem måling af hudtemperatur. Hermed bevæger skolen sig over i et felt, som har nydt stor videnskabelig bevågenhed i nogen tid: Hvordan kan man fange, ikke alene elevernes kognitive læringspotentiale, men også deres sociale og emotionelle muligheder. OECD har således et *Færdigheder for social fremgang* (Skills for Social Progress) projekt, som går ud fra, at sociale og emotionelle færdigheder kan måles meningsfuldt. World Economic Forum (WEF) har ligeledes et projekt: *New Vision for Education* (Forum, 2016), som blandt andet omfatter udvikling af emotionel læring gennem teknologi. WEF bygger blandt andet på *Affective*, et program som er konstrueret på Massachusetts Institute of Technology, (MIT Media Lab), og som allerede har mikro-målinger af næsten 5 millioner ansigter, som vil blive brugt til at forudsige elevernes motivation, så de lærer bedre. Begge agenturer arbejder på at bringe social og emotionel læring ind i den globale politiske ordbog (Williamson, 2017). Jævnfør også bemærkningen om den kinesiske parallel tidligere i dette kapitel.

Silicon Valleys tidsskrift for uddannelsesteknologi, EdSurge (Spreeuwenberg, 2017), argumenterer således for robotter vil være værdifulde:

"emotionelle intelligensrobotter kan faktisk blive mere værdifulde en menneskelige lærere ... fordi de ikke er forurenet af følelser, men bruger intelligent teknologi til at opdage skjulte reaktioner ... emotionel intelligent computersystemer kan analysere følelser og reagere med passende udtryk ... for at levere meget personaliseret indhold, som motiverer eleverne." (min oversættelse)

IBM har udviklet et kognitivt computersystem, der 'kan tænke som mennesker', og IBM er gået sammen med Pearson om at indføre kognitive elementer i deres kurser. Disse teknologier bygger blandt andet på neurovidenskabers idé om neuroplasticitet: hjernen modificerer sig selv som svar på erfaringer og omgivelser, en idé som passer godt til kapitalismens krav om fleksibilitet, multi-tasking og selvstyring.

Udviklingen af de digitale uddannelser kan have store effektiviserings- og homogeniserings effekter, men kan også være problematiske. Williamson opsummerer nogle af betyngningerne i beskrivelsen af algoritmisk styring:

- Er afhængig af big data infrastruktur med real-time overvågning, forudsigtelse og foreskrivende teknologier.

- Afhænger af kontrol med viden, ekspertise og teknologier til at overvåge, måle og intervenere i adfærd.
- Ændrer opfattelse af kognitive og ikke-kognitive aspekter af læring i politik og praksis.
- Er koncentreret på en begrænset antal, godt finansierede akademisk uddannelses-data laboratorier og i kommercielle miljøer, som er beskyttet af intellektuel ejendomsret, patenter og ejerskabssystemer (Williamson, 2017).

Diskussion

Den historiske governance-diskursanalyse med fokus på sociale teknologier og governmentalitet er nyttige redskaber til at forstå udviklingen af den uddannelsespolitiske styring over de senest 40-50 år. Den giver således gode billeder af, hvilke indflydelser institutionerne og aktørerne udsættes for og medvirke til at udsætte hinanden for. Især er analyserne af de anvendte soft governance metoder nyttige til at se, at styring ikke alene sker gennem lovgivning, men igennem mange forskellige virkemidler, f.eks. påvirkning og udvikling af diskurserne og af de sociale teknologier. Analyserne giver således stof til forståelse af, hvorfor styring og magt ofte overses eller *'flyver under radaren'* og glider ind i vore verdener uden at registreres. I analyserne af de nyeste påvirkninger fra internet og andre elektroniske teknologier bliver det tydeligere, at meget glider ind i vor uddannelsestænkning og -praksis fordi de ligner noget, vi udsættes for og udsætter os selv for i livet uden for uddannelserne, i vor dagligdags aktiviteter.

Men disse analyser har en tendens til at se styringen som en bastant og uundgåelig påvirkning, som vi ikke kan gøre andet ved, end at adlyde. Men, som Ball med flere skriver (2012), så tager analyserne kun sparsomt hensyn til at institutionerne kun er løst koblet til det statslige system. Desuden glemmes de institutionelle, organisatoriske og individuelle kontekster som styringen tænkes at virker på. De medtager ikke idéer om, at styring – og især soft governance og sociale teknologier – ikke er detaljerede reguleringer, som blot skal implementeres af praktikerne, men retningslinjer, som kan fortolkes, når praksisfeltet bearbejder eller *'gør'* politiske beslutninger til praksis. De kalder styringen for *bearbejdning af retningslinjer (policy enactment)*, som er politiske aktiviteter, hvor forhandlinger, fortolkninger og koalitionsbyggeri knytter styringsaktiviteterne til praksis (s. 2). Udviklingen af uddannelserne foregår i og uden om institutionerne, hvor mange professioner, traditioner, erfaringer, værdier, kulturer og interesser spiller sammen med bygninger, møbler, teknologi og materialer i forhandlinger, handlinger og fortolkninger, for at udvikle lokalt acceptable praksisformer. Her er de formelle styringstekster og teknologier

måske blot en mindre del, medens globale markeds plads teknologier får stadig større indflydelse. (Argumentationen udfoldes i postludiet).

Referencer

- Andersen, N. Å., & Born, A. W. (2001). *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentligt ansatte*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Ball, S., & Junemann, C. (2015). *Pearson and PALF: The mutating giant*. Brussels: Education International.
- Ball, S. J. (2003). Professionalism, managerialism and performativity. In L. Moos & J. Krejsler (Eds.), *Professional development*. Copenhagen: DPU Press.
- Ball, S. J. (2004). *Education For Sale! The Commodification of Everything?* King's Annual Education Lecture. University of London, Institute of Education.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy Enactment in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Towards an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831
- Bauer, M., & Borg, K. (1976). *Den skjulte læreplan*. København: Unge Pædagoger.
- Beskæftigelsesministeriet. (2013). Lov 409, Lov om forlængelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte i det offentlige område. In.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Bovbjerg, K. M., Krause-Jensen, J., Wright, S., Brorholt, G., & Moos, L. (2011). Nye ledelsesrationaler i offentlige organisationer [New Leadership rationales in Public Organizations]. In K. M. Bovbjerg (Ed.), *Motivation og mismod i det moderne arbejdsliv*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, E., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: National Centre for Educational Statistics.
- Dean, M. (1999/2006). *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. New York: Routledge.
- Forum, W. E. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>.
- Foucault, M. (1976/1994). *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1*. København: Det Lille Forlag.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87-104). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2001/1978). Governmentality. In J. D. Faubion (Ed.), *Power – Essential Works of Foucault 1954 – 1984*. London: Penguin Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gunter, H. M., & Mills, C. (2017). *Consultants and Consultancy: the Case of Education*. Dordrecht: Springer.
- Herold, B. (2016). Analytics at AltSchool: Behind the Scene. Blog: http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2016/01/analytics_alt_school_ed_tech.html.
- Haarder, B. (1988). Perestrojka i uddannelsessystemet. *Uddannelse*, 453-490.
- Kaper, E. (1903). *Den daglige Undervisnings Form*. København: Gyldendal.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- KL. (2015). Notat: Brugerportalsinitiativet. *Kommunernes Landsforening*: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_72252/cf_202/Offentligt_notat_om_brugerportalsinitiativet.PDF.
- KL. (2016a). Brugerportalsinitiativet. *Kommunernes Landsforening*: <http://www.kl.dk/PageFiles/1284288/Brugerportalsinitiativet.pdf>.
- KL. (2016b). Status på Brugerportalsinitiativet. *Kommunernes Landsforening*: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_76757/cf_202/Status_p-brugerportalsinitiativet.PDF.

- MacBeath, J., & Mortimore, P. (Eds.). (2001). *Improving School Effectiveness*. Philadelphia: Open University Press.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Moos, L. (2006). A real change or a change in rhetoric? - comments to two OECD reviews on Educational research: England in 2002 and Denmark in 2004. *European Educational Research Journal*, 5(1), 63-67.
- Moos, L. (2009). Hard and Soft Governance: the journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2017a). Neo-liberal Governance leads Education and Educational Leadership astray. In M. Uljens & R. Ylimaki (Eds.), *Beyond Leadership, Curriculum and Didaktik*. Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2017b). Professionernes fire diskurser. *Tidsskrift for professionsstudier*, 54-63(25).
- Moos, L. (Ed.) (2017c). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer [Democratic Bildung]*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., Nihlfors, E., & Paulsen, J. M. (Eds.). (2016). *Nordic Superintendents: Agent in a Broken Chain* Dordrecht: Springer.
- Moos, L., & Thomassen, J. (1989). Evangeliet fra England. *Unge Pædagoger*(4), 10-15.
- Moos, L., & Wubbels, T. (2018). General Education: Homogenised Education for the Globalized World? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 241-258.
- Mortimore, P., David-Evans, M., Laukanen, R., & Valijarvi, J. (2004). *Pilot review of the Quality and Equity of Schooling Outcomes in Denmark*. Retrieved from <http://pub.uvm.dk/2004/oeed/final.pdf>:
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. J. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Wells, Somerset: Open Books.
- Otto, L. (2006). Foucaults "governmentalitetsteori". Styringsteknologi og subjektivitet. Arbejdsrapport 1. udkast. <http://etnologi.ku.dk/upload/application/pdf/f51d6748/Governmentality.pdf>
- Downloaded 12.05.2018.

- Pearson. (2014). Pearson to develop PISA 2018 Student Assessment 21st Century Frameworks for OECD. In: www.pearson.com/news/announcements/2014/Pearson
- Pearson. (2015). *Pearson annual reports and accounts 2015*. Retrieved from https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/annual-reports/ar2015/Pearson_AR2015.pdf:
- Pitman, A. (2008). *Capacity-Building in South-East Asian Universities: International Challenges*. Paper presented at the Korean Education Research Association, Seoul.
- Rasmussen, C. L. (2018). Historisk oversigt. <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>.
- Regeringen. (2013a). Lov 409 om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område [Act 409 on prolongation and renewal of collective agreements for some groups of employees in the public area]. 26/04/2013.
- Lov om ændring af lov om skolen LOV nr 1640 af 26/12/2013, (2013b).
- Rieder, G., & Simon, J. (2016). Datatrust: Or, the political quest for numerical evidence and the epistemologies of Big Data. *Big Data & Society*, January(1-6).
- Rose, N. (1999/1989). *Governing the Soul: The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rutters, M., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med. forenklede Fælles Mål*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Spreeuwenberg, R. (2017). Does Emotive Computing Belong in the Classroom? *EdSurge*. <https://www.edsurge.com/news/2017-01-04-does-emotive-computing-belong-in-the-classroom>, Jan. 4.
- Styrelsen. (2016). Aktuelt: Infrastruktur i Brugerportalsinitiativet lanceret. In S. f. I. o. Læring (Ed.), <http://www.stil.dk/Arbejdsomraader/It-og-laering/Brugerportalsinitiativet?smarturl404=true>.
- Undervisningsministeriet. (2018). <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>.
- Undervisningsministeriet. (2007). Bekendtgørelse om kvalitetsrapporter og handlingsplaner, BEK 167/2007 [Consolidation Act on Quality reports and Action Plans].

Undervisningsministeriet. (2014). Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen, Vejledning. In UVM (Ed.).

Undervisningsministeriet. (2015). Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) [Consolidation Act on purpose, competenc aims and skills- and knowledge aims for subjects and themes of the Folkeskole]. BEK nr 663 af 18/05/2015.

Weick, K. E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Malden: Blackwell.

Williamson, B. (2016). Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*, 15(1), 34-53.

Williamson, B. (2017). Imaginaries and materialities of education data science. *NERA Keynote*, 23 March. <https://codeactsineducation.wordpress.com/2017/03/27/imaginaries-and-materialities-of-education-data-science/>.

WTO. (1998). *Council for Trade in Services. Education Services. Background Note by the Secretariate S/C/W/49*.

Ydesen, C., Ludvigsen, K., & Lundahl, C. (2013). Creating an Educational Testing Profession in Norway, Sweden and Denmark, 1910-1960. *European Educational Research Journal*, 12(1), 120-138.