

3. “High stakes” eller “Low stakes”?

Et internationalt perspektiv på globale glidninger i accountability-styringsregimer. Højtpræsterende grundskoler i Ontario og Danmark under lup

Af Merete Storgaard

Resumé

Globaliseringen og moderniseringen af den offentlige sektor har medført ændringer i, hvorledes de professionelle i grundskolen både nationalt og internationalt ansvarliggøres for uddannelsesinstitutionens sigte og formål. I disse processer ses der globalt en glidningsproces affødt af ændringer i de styringsformer, der regulerer uddannelsesinstitutioner og den professionelle praksis. Glidningerne i diskurser og reguleringsformer sker historisk over tid i perioden fra 1970 og fremefter, og de indlejrer grundskolen og den professionelle praksis i neoliberale styringsordener indenfor en offentlig mistillidsorden.

Resultatet af disse glidninger i uddannelsesstyringen er et sammenhængende reguleringsregime, der kan ses som et konglomerat af styring fra alle tidsepoker. De sammenhængende reguleringsregimer, her italesat som *accountability*, ses dog imidlertid at have forskelligartede konsekvenser. I dette kapitel argumenterer jeg for, at de på overfladen identiske tendenser i den neoliberale *accountability* styring har forskelligartede, sociale konsekvenser, alt efter hvilket nationalt, uddannelsespolitisk styringsfelt, disse glider ind i. Her bliver det endvidere tydeligt, at Danmark, som vi almindeligvis italesætter som et *low stakes* *accountability*-system, hvor skoler, ledere og lærere ikke straffes i tilfælde af negativ målopfyldelse, tendentielt kan diskuteres som et mere *high-stakes* *accountability*-system.

Indledning

Dette kapitels form blev grundlagt i en nysgerrighed affødt af det, der i Steward Ransons artikel “Public accountability in the age of neo-liberal governance” (Ranson, 2003) kan ses som en indskudt bemærkning og kommentar fra forfatteren. I en parentes har han følgende betragtning:

"Det interessante spørgsmål der kan stilles er, hvorvidt markedsgørelsen har haft den paradoksale effekt, at den har genoprettet producentens magt, nu som virksomhedsgjort magt?" (s.471, Ranson, 2003).

I ovenstående spørger Ranson, om markedsgørelsen har geninstalleret magten i skolen, ikke som professionsstyring, men som en virksomhedsgjort magt. Geninstallering af magten hos skolens ledelse sker ifølge Ranson i forbindelse med transformationen af ansvar, der går fra en tillidsorden til en mistillidsorden. I denne historiske glidning går grundskolen fra at være indlejret i en tillidsorden, hvor de professionelle var ansvarlige for vurderingen af undervisningens kvalitet, indhold og målopfyldelse, til en mistillidsorden hvor dette ikke længere overlades til de professionelle vurdering. Gennem en statslig centralisering af magten indføres der i denne periode forskellige former for målstyring i kontraktliggjort form samt systematiske kvalitetsvurderingssystemer, der tager afsæt i standardiserede kriterier og mål for kvalitet. Samtidig med dette etableres der konkurrence i skolesystemet gennem frit skolevalg og incitamentstyrede tildelingsmodeller, der skal sikre, uddannelsesinstitutionens opgavevaretagelse i forhold til offentlighedens servicebehov. Og som en strukturel dimension, der skal sætte et ekstra skub på konkurrencen imellem skolerne, decentraliseres den strategiske magt til skolens ledelse (Ranson, 2003).

Skolen og de professionelle fungerer nu på markedsvilkår med den konsekvens, at ledere og lærere i uddannelsesinstitutionen ikke længere kun konstitueres som professionelle embedsforvaltere af uddannelseslovgivning fra den bureaukratiske organiseringsform. De indlejres nu også i en konkurrenceorden, hvor skoleledere positioneres som decentrale virksomhedsledere. Her konstitueres ledere institutionelt i et både selvskabt, forhandlet og polyfont ledelsesrum med magt til strategisk at skabe en virksomhed. Og de forventes at agere på konkurrencebetingelser med formålet om at opnå legitimitet udadtil, indadtil og opadtil (DiMaggio & Powell, 2000).

Nye konstruktioner af magt-relationer?

Stewart Ransons indskudte bemærkning er i sin umiddelbare beskaffenhed derfor ganske værdig til at starte en diskussion af konsekvensen af disse glidninger, der her ses som konsekvensen af globalisering og moderniseringsprocesser i den offentlige uddannelsesstyring (Moos, Skedsmo, Höög, Olofsson, & Johnson, 2011). Indførelsen af neoliberale styringsformer globalt, blandt andet initieret af OECD (Moos, 2013; Mundy, Green, Lingard, & Verger, 2016) ser nemlig ud til at have omkalfatret de sandhedsratio-

naler og diskursive ordener, de professionelle stilles til ansvar for gennem accountability-styring. Samtidig har det også skabt glidninger i de sociale relationer og de identitetsmæssige positioner, der er mulige for de professionelle at indtage i to skoler i Ontario og i Danmark.

Uddannelsesreforminitiativerne affødt af globalisering og neoliberale moderniseringsbetræbelser i det offentlige skolesystem, har på overfladen har et identisk sigte i det offentlige skolesystem i Ontario og i Danmark. Her sigtes i begge nationer på 1. at øge elevernes faglige og trivselsmæssige præstationer og mindske betydningen af elevens sociale baggrund, at 2. øge tilliden til de professionelles praksis i det offentlige skolesystem og 3. at åbne skolen og skabe transparens imellem skolen og det omkringliggende samfund. Men på trods af, at begge nationer i deres uddannelsesstyring ser ud til at styre efter de samme målsætninger, så ser det også ud til, at det er forskellige sammensætninger af ansvarliggørelse, der konstrueres i skolernes sociale praksis. Fundene i disse internationale, komparative analyser viser, hvorledes der faktisk er en hel del mere på spil for de fagprofessionelle, end man umiddelbart skulle tro, når vi får indsigt i de sociale konstruktioner og styringsmæssige straf,- og belønningsformer.

Teori og metode

Uddannelsesforskningen indenfor det komparative har gennem tiden bidraget væsentligt til vidensudviklingen indenfor både uddannelsesledelse og pædagogik. Det at hente inspiration til udviklingen at et nationalt uddannelsessystem har gennem tiden været én af den komparative metodes væsentligste bidrag (Phillips & Schweisfurth, 2014). I kraft af globalisering og globale uddannelsesreformers smittende effekt (Sahlberg, 2016), er der opstået et større behov for at forstå globaliseringens dynamikker og disses konsekvenser for skolen som socialt felt. Afledt af globaliseringens processer erkender man nu indenfor policyforskningen, at nationen ikke længere kan ses som en afgrænset styringsenhed for uddannelsesinstitutionerne. I stedet forstås nationen som en national uddannelses-scape (Carney, 2010, 2016), hvor de nationale policytænkninger er væsentligt influeret af globale idéer og diskurser på alle institutionelle niveauer. I kraft af globalisering er den komparative uddannelsesforskning derfor også en metode til at studere nationale uddannelsessystemers lokale konfigurationer af globale uddannelses-policyidéer. Intentionerne i det internationale, komparative forskningsdesign er derfor at nå til dybere erkendelser i forhold til styringsfeltet ved at arbejde i internationale, empiriske sammenligninger. Her antager jeg, at forståelserne igennem komparationer giver

indsigt i de overordnede konsekvenser af den neoliberale styringstendens accountability, der som en de-territorialiseret, global policyidé (Steiner-Khamsi, 2014) er omsat til ansvarliggørende styringsordener og sociale praksisser i skolens sociale felt.

For at nå frem til disse videnskabelige forståelser og muliggøre en kobling imellem det lokale og det globale, har jeg anlagt et diskursivt, institutionelt perspektiv (Schmidt, 2008; V. A. Schmidt, 2010). Den diskursive institutionalisme, udviklet af Vivienne Schmidt, ses som en ny form for ny-institutionalisme, der med blik for idéer og diskurser bevæger sig væk fra tidligere institutionelle former med mere strukturelle orienteringer. Samtidig trækker den diskursive institutionalisme på tidligere former for ny-institutionel tænkning med et teoriudviklende formål om at kunne forstå de diskursive, institutionelle processer, der forekommer imellem flere sociologiske,- og samfundsmæssige niveauer. Teorien forstår her idéer som diskurser, der både konstrueres og fungerer på det globale, nationale, lokale og individuelle niveau og samtidig skaber idémæssige styringsforbindelser *imellem* disse sociologiske niveauer. De diskursive konstruktioner af idéer forekommer imellem meningsskabende aktører, der har status som både formelle og uformelle policy-skabere, beslutningstagere og meningsdannere. Policy-idéer udmøntes derfor i diskursive meningsskabelsesprocesser, der skaber forandringer af både evolutionær og revolutionær form igennem kommunikation og koordination. Det er derfor i studiet af disse processer, at fænomenet "glidninger" bliver empirisk tilgængeligt og analyserbart, da det bliver muligt at se hvorledes disse ubemærkede, diskursive forandringer glider, – eller er gledet - ind i det sociale felt.

Policy idéer og niveauer

Med blik for de diskursive og idémæssige processer, der forekommer i de samfundsmæssige forståelser, kan vi se glidninger, som de forekommer på tre diskursive idémæssige niveauer. Det første niveau er policy-niveauet, hvor der forekommer midlertidige, politiske idéer med forskellig levetider. På det andet niveau kan vi se programmæssige idéer eller diskurser, der er iværksat med det formål at understøtte policy-implementeringen. De programmæssige diskurser er idéer, der ændrer sig mindre hastigt end policyidéer, og som sådan er programmæssige idéer knyttet til dybere forandringsdidaktiske idéer om, hvordan man eksempelvis bedst styrer et uddannelsessocialt felt. På det tredje og sidste niveau ses idéer, der fungerer på filosofisk niveau. Disse idéer er normative og værdimæssige antagelser, der i diskursive processer oftest argumenteres for indenfor, hvad der institutionelt betragtes som *passende* (March, 2008; V. A. Schmidt,

2010). De filosofiske antagelser er idéer på kulturniveauet, der fungerer som styringsrationaler i organisationen som udtryk for fundamentale normer og værdier i et uddannelsessystem.

Som en videreudvikling af den historiske institutionalisme og dens primære orientering mod strukturer, indplacerer den diskursive institutionalisme et tosidet fokus på samfundsinstitutionernes styring som både strukturer og konstruktioner. Her antages konstruktionerne, der fremtræder som idéer og diskurser, at have deres egne organisatoriske liv. Denne dialektiske måde at forstå forholdet imellem agency og de strukturelle dimensioner muliggør, at aktørerne i samfundsinstitutionerne tildeles skabende muligheder, hvor de har et meningsrum til at omfortolke eksisterende idéer. Da organisationen er et policyfelt forekommer disse meningsfortolkninger i komplekse og uforudsigelige processer, der er indlejrede i både en institutionelle og situationelle kontekst.

Et analytisk blik for "glidningernes hvordan"

Med afsæt i perspektivet på de organisatoriske medlemmer som aktive aktører i samfundsinstitutioner, har jeg fundet det nødvendigt at operationalisere policyidé-konstruktionsperspektivet i den diskursive institutionalisme. Min tænkning er her at anvende en social konstruktivistisk teori, der har begreber, der kan belyse de processuelle dimensioner i de aktive aktørers policykonstruktioner forstået som meningsskabelse (Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Og ved teoriraffinere dette perspektiv med poststrukturalistiske perspektiver blandt andet fra den kritiske diskursanalytik (Fairclough, 2015; Norman, 1992), skaber jeg en mulighed for også at forstå meningsskabelsen indenfor en institutionel magt,- og styringskontekst.

Analytisk har jeg valgt at tage taget et mesoperspektiv i det empiriske studie af de diskursive meningsskabelses,- og magtkonstruktionsprocesser. Jeg anvender her et emergent cross-case-design til den internationale, komparative analyse, hvor jeg forstår Danmark og Ontario som nationale policyscapes og uddannelsesstyringsmæssige ramme for skolens lokale styringssocialitet (Carney, 2010).

I min undersøgelse af de lokale konfigurationer af accountabilitystyring i et historisk glidningsperspektiv, foretager jeg kritiske diskursanalyser på to måder, hvor jeg afdækker mit genstandsfelt på tværs af de to, internationale cases. Her analyserer jeg produktionen af tekst gennem sprogliggørelser i den sekventielle tur-tagning imellem skoleledere og medarbejdere i ledelsessituationer centreret omkring policy-udmøntning (Ball,

2012). Efterfølgende analyserer jeg den diskursive praksis i organisationen ved at undersøge de dominerende og dominerede meninger som diskurser i forskellige former for interviewtekstkonstruktioner. Interviewene med skoleledere og fagprofessionelle giver adgang til at se, hvilke idéer og diskurser, der former medlemmernes styrende perspektiver samt de sociale praksisser, der er indgået i organisationernes samlede styringsformering. Afslutningsvist har jeg filtreret de analytiske fund fra de to analytiske tilgange igennem et governmentality-perspektiv (Dean, 2006). Her fortolker jeg samlet på governmentalitystyringen som en ansvarliggørelsesform, hvor styringen fremkommer gennem diskursive, relationelle magtkonstruktioner i skoleledelse, brugen af sociale teknologier samt belønnings,- og strafmekanismer. Sammenfattende er det altså muligt at opnå det, der er sigtet i en diskursiv, institutionel tænkning, nemlig at forstå både *hvor* og *hvordan* specifikke idéer og diskurser glider ind i de højtpræsterende uddannelsesorganisationer fra den globale styringsidé accountability. Og i et historisk magt,- og styringsperspektiv at se,- og diskutere konsekvenserne af disse glidninger.

Et historisk indblik i ansvarliggørelse

Som jeg indledningsvist beskrev, så har accountabilityformen som en særlig form for ansvarliggørelse af de professionelle i uddannelsesinstitutionerne over tid gennemgået en større transformation. Konsekvensen af ændringer i uddannelsesstyringen er blandt andet markedsgørelse og en økonomisk konkurrenceorientering, der ser ud til at skabe transformationer i den måde, vi kan forstå skolens samfundsinstitutionelle opgave på. Fra at skolen indenfor tillidsordenen var de professionelles *hemmelige have*, er styringen nu rammesat i en ansvarliggørende kæde imellem staten, skoleledere og fagprofessionelle til sidste led eleverne og deres forældre.

Overordnet set beskriver Ranson ansvarliggørelse indenfor en accountabilitytænkning som styringsform, hvor den professionelle stilles til ansvar for forvaltningen indenfor et specifikt lovområde. I den moderne accountability styring indbefatter det at være ansvarlig eller ansvarliggjort også organisatoriske praksisser, der er grundlagt i bureaukratiet. Her er styringen defineret og grundlagt i særlige relationelle forhold og evaluerende procedurer, der sigter på at opnå specifikke formål. Styringen er installeret i hierarkiske over,- og underordningsforhold, hvor de øvre led i det organisatoriske hierarki fører tilsyn med nedre led gennem vurdering og evaluering. Disse kvalitetsevalueringer baseres på standarder og kvalitetsforventninger, hvor det er forskellen imellem det, der skal opnås ifølge de standardiserede forventninger, og så den reelle praksis, der udmøn-

ter straf eller belønning. Ranson anfører her, at det særligt er koblingen imellem de standardiserede kriterier, der informerer de overordnede vurdering, og så de potentielle, efterfølgende sanktioner, der siger noget om styringsformen som en magtteknik.

Accountability har som styringsform altså flere formål, da der igennem accountability-styringen konstrueres rationaler, der både er retningsgivende og domfældende, hvilket betyder at der både etableres,- og påføres normer for passende adfærd i den professionelle praksis. Disse normer kan i sidste ende føre til ekskluderinger, sanktioner eller straf i forhold til den professionelle praksis, der ikke anses som passende indenfor uddannelsesinstitutionens normer. Det er altså muligt at forstå accountability-styring som både strukturelle organiseringsformer og kulturelle koder som diskurser og idéer på det organisatoriske kulturniveau. Her rammesætter de strukturelle organiseringsformer distributionen af magt og former for sanktioneringer og reguleringer i uddannelsesinstitutionen imellem skolechefer, skoleledere og de fagprofessionelle. Og diskurserne i kulturen fungerer som adfærdsmæssige,- og praksisregulerende ordener, der både rummer forståelser af, hvad der er formålet og sigtet med uddannelsen og hvilke identitetspositioner og sociale relationer, der er legitime.

I det følgende vil jeg tydeliggøre, hvorledes de historiske glidninger i accountability-styringen har formet sig empirisk. Jeg præsenterer Ontario-skolen først, da styringskonfigurationerne her fungerer som et komparativt spejl for de videnskabelige indsigter i,- og refleksioner over konsekvenserne i det danske.

Obee Tower Public School (synonym): case ON1

Obee- Tower Public School er beliggende i den nordøstlige del af Toronto District School Board, og er som en grundskole ganske repræsentativ for Torontos kulturelle diversitet. På denne skole går der 600 elever i alderen 4 til 15 år, med elever der for 90 % vedkommende har asiatisk immigrationsbaggrund. Skolen ledes af en skoleleder og en viceskoleleder og der er 31 statsligt tjenestemandsansatte lærere hvoraf de tre har afdelingskoordinerende funktioner. Den mandlige skoleleder, har været ansat på skolen i 6 år, og den kvindelige viceskoleleder er ganske nyansat.

Skolen er en lys, velholdt og nybygget skole, der imødekommer det store undervisningsbehov der opleves i Toronto i forbindelse med immigration til provinsen, og lærerne på skolen har været der siden den åbnede for 12 år siden. På det historiske tidspunkt, hvor jeg konstruerer data på skolen, er skolens professionelle midt i arbejdet med at udforme de progressionsrapporter, der som årets første karakterbog snart skal sendes hjem til

familierne. Yderligere har der også være de første udviklingsmøder vedrørende skolens forbedringsplan, der blandt andet skal rammesætte skolens forbedringsmål relateret til provinsens forbedringsindsats på matematikområdet.

Styringens formål og sigte

På Obee Tower Public School er det et tosidet fokus, der stiller de fagprofessionelle ansvarlige. Den ene dominerende diskurs er den monofaglige præstationsdiskurs, hvor særligt faget matematik er den dominerende diskurs, alle ansvarliggøres for i den fagprofessionelle praksis. Lærerne angiver her, at skolen i høj grad er en karakter-styret organisation, og dette kommer også til udtryk i flere af de sociale teknologier, der anvendes i den faglige performancestyring. Eksempelvis arbejder alle lærere i matematikfaget med fokus-elever, hvor elever der karaktermæssigt ligger lige under den provinsielle standard, italesættes som risikoelever, der skal have hjælp. Igennem en fireugers matematikundervisningsindsats baseret på en didaktisk styringsmodel, hjælpes disse elever til at hæve deres faglige resultater fra et C til et B, hvor B svarer til et dansk 10 tal. Udover dette fører de tjenestemandsansatte lærere tilsyn med elevernes faglige resultater igennem tre årlige karakterbøger, men elevernes personlige udvikling er også rammesat. Dette ses under et andet vigtigt styringstiltag "Anerkendelses-forsamling", hvor elevernes personlighed vurderes og anerkendes månedligt på baggrund af et ministeriefastlagt personkaraktertræk. Accountabilitystyringen, som den konstrueres i Obee Tower PS, er altså en styringskonfiguration, der både rummer monofaglige præstationer men også den personlighedsmæssige dannelse og samfundsmæssige opdragelse.

Accountability-formen i case ON1 kan ses som værende programmatisk idéer, der både henter sit grundlag i den bureaukratiske organisering, hvor de faglige specialister i en hierarkisk orden fører tilsyn gennem skriftlige dokumentationsformer i forståelser fra den professionelle accountabilityform. Men her er det ikke de faglige specialister, der på baggrund af deres fagspecifikke viden kvalitetsvurderer den organisatoriske praksis. Det er i stedet udmøntningen af et tilsyn i forhold til centrale standarder og kriterier, der som evidensbaserede praksisser optimerer elevernes faglige læringsudbytte. I denne diskursorden forstås det, at foretage selvstændige, professionelle vurderinger af eksempelvis undervisningskvalitet, som det at være *selvbestaltet*. Det er altså en modoptik til det at være professionel:

"altså, jeg er, - jeg er...(pause) jeg mener ikke, det er mine kriterier (interviewer: nej?) øh, jeg mener, jeg, - det jeg siger til dig, er det, der er min overbevisning (interviewer: ja?), men jeg siger også til dig, at jeg ikke tror at, - at du som skoleleder, du ved, jeg er ikke

selvbestaltet, jeg udvælger ikke eh, hvad det vil sige at være en god lærer. Øh, jeg har mine egne fortolkningsbias, selvfølgelig, men jeg mener, at vi i sidste ende har forventningerne, der er stillet til vores rådighed af Undervisningsministeriet” (SL, ON1)

Muligheden for frit at kunne vælge kriterierne for, hvad der forstås som en god lærer anføres diskursivt som sidestillet med det at have personlige bias i fortolkningsprocesser. Her ser skolelederen ikke sig selv i en identitetsmæssig, organisatorisk position, hvor det forekommer plausibelt, at han selv definerer kvalitetskriterier. I stedet positionerer han diskursivt kvalitetsforventningerne udarbejdet af Ontarios Undervisningsministerium som et plausibelt og grundlæggende afsæt, da disse vurderinger bliver foretaget på en måde, der ikke involverer personlige bias. De centralt definerede kriterier italesættes af skolelederen som det, der skaber gennemsigtighed i forhold til offentligheden, og de forstås også som en mere videnskabelig måde at foretage vurderinger på.

Styring gennem en kæde af ansvarliggørelse

Accountability styringen på Obee Tower Public School er en hierarkisk ansvarliggørelsesform, hvor leddene i den bureaukratiske styringskæde fungerer som en relationel kæde af ansvarliggørelse med afsæt i standarder og kriterier fra Ontarios Undervisningsministerium:

Skolechefen fører tilsyn med skolernes faglige resultater igennem de kontraktliggjorte tilsynsdokumenter, i den årlige datapakke og skoleforbedringsplanen. Ydermere er skolechefen i dette Torontodistrikt på kvalitetsvurderingsbesøg på de enkelte skoler én gang månedligt. Her går han runder på skolen og observerer undervisning, som skolelederen ønsker han skal se, hvorefter skoleleder og skolechef har en refleksions- og læringssamtale omkring dette. Sidst foretager skolechefen hvert femte år den ministerielt fastlagte kvalitetsvurdering,- og certificering af skolelederne på de enkelte skoler. *Skolelederen* fører tilsyn med skolens resultater gennem arbejdet med resultatdatapakken fra ministeriet og skolens forbedringsplan. Dette gøres indenfor et kontraktliggjort ansvarliggørelsesforhold imellem skolelederen og skoledistriktet omkring skolens forbedringsmål indenfor de tre centralt fastlagte målområder: *matematik, lighed* og *elevernes trivsel*. Yderligere fører han tilsyn med undervisningen og den pædagogiske praksis i samarbejde med viceskolelederen ved at gennemgå alle skolens 600 karakter- og progressionsrapporter. Han observerer i klasserummene og er tilstede i frikvartererne dagligt, han indgår i et kontraktliggjort ansvarlighedsforhold med lærerne omkring deres personlige udviklingsplan, og han foretager den ministerielt fastlagte kvalitetsvurdering og certificering af lærere. Og endeligt ansvarliggør skolelederen lærere i forhold til at hæve de faglige

resultater hos elever indenfor fokuselev metoden, som jeg indledningsvist har omtalt. Det sidste led i styringskæden for ansvarliggørelse er *lærerne* i deres relation med elever og familier. Her ansvarliggøres eleverne igennem en kontraktliggørelse i tre årlige karakter,- og progressionsrapporter. Her får eleverne både faglige karakterer og karakterer for deres evne til selvregulering samt sociale kompetencer. Vurderingerne varetages af lærerne på baggrund af Ontarios curriculum med standarder og forventningskriterier, og i de ministerielle skabeloner er der angivet felter, hvor forældre og elever kan angive egne progressionsmål. Også *familierne* er således konstitueret i en styringsorden, hvor de ansvarliggøres for skolens monofaglige performance resultater gennem styring af selvstyring (Dean, 2006; Foucault, Burchell, Gordon, & Miller, 1991).

Governmental styring af identitetskonstruktion

Som jeg har tydeliggjort i ovenstående, så er det rutinerne fra den fagbureaukratiske styringskæde, der som en styring af deltagernes selvstyring former ansvarliggørelsen. Men det er også en styringsform, der ser ud til at forme de fagprofessionelles identitetskonstruktion, hvor accountabilitystyringen påvirker de styredes mentalitet (Dean, 2006). Her positioneres de fagprofessionelle, som nogen der er udviklingsorienterede og har et vækstorienteret perspektiv, hvor det at være professionel er identisk med det at være åben for implementering af de nye pædagogiske praksisser og idéer. Diskursen om et vækstorienteret sind, "*a growth mindset*" (VI, ON1) er en underliggende filosofisk idé, affødt af den neoliberale performancestyling, der subjektiverer de fagprofessionelle og skaber diskurser for, hvordan de kan forstå sig selv. På Obee Tower PS forstår lærere sig selv og deres profession som nogen, der er optagede af at forbedre egen praksis, og de konstruerer sig selv som professionelle, hvis formål og kald er at se deres elever præstere fagligt:

"Jeg tror det er en af de ting vi sagde før, det med at hele formålet med at blive lærer, at du vil have at eleverne gør det godt, du vil have at eleverne gør det godt, du ønsker at se dem præstere (red.) så, jeg tror det er derfor, det er det i hvert fald for mig, baggrunden for at jeg startede indenfor dette område" (Lærer, ON1).

Det ovenstående lærercitat viser, at styringen indenfor en neoliberal performance styring, hvor lærere ansvarliggøres gennem en stærk strukturel tilsynskæde, ikke kun kan have konsekvens for skolens resultater. Men det er også en styringsform, der har betydning for, hvordan både skoleledere og fagprofessionelle forstår sig selv. Glidninger i accountabilitystyringen er altså en styringstilstand, hvor den professionelle dømmekraft

ekskluderes som en u-videnskabelig vurdering behæftet med fejlfortolkning, og de fagprofessionelle internaliserer styringens sigte og gør det til deres eget.

Det næste perspektiv, hvor den neoliberale accountabilitystyring også ser ud til at have skabt glidninger i den bureaukratiske organisering er indenfor skolelederens ledelsesrum. I det klassiske fagbureaukrati er skolelederens strategiske ledelsesrum afgrænset af lovforvaltningen, hvilket de empiriske studier også har synliggjort. Men i den neoliberale styringsorden er konkurrencen omkring performance resultater også en styringsform, hvor der installeres et strategisk rum i skolelederens position. Dette ses empirisk i Obee Tower Public School, hvor skolelederen strategisk lykkedes med at rammesætte en styringsnorm for økonomisk mådehold og sparsommelighed. Her konstruerer skolens ledelse på én og samme tid et diskursivt magtrum hvor medarbejderne italesættelse som nogen, der skal have deres økonomiske behov og deres behov for undervisningsmaterialer imødekommet af ledelsen. Hvorefter de samtidig i den diskursive ledelsespraksis indlejres i en kollektiv og moralsk ansvarliggørelse for skolens begrænsede midler.

Resultatet af denne diskursive magtformation er ifølge skolelederens instruerende italesættelse til viceskolelederen *"noget, der altid har virket for mig"* (SL, ON1). Strategisk lykkedes det samtidig skolelederen at konstruere skolen som en legitim, moderne organisation, da de overskydende midler fra medarbejdernes økonomiske tilbageholdenhed anvendes til investeringer i it-teknologi som Ipads og smartboards. Disse teknologier italesættes som noget meget attraktivt hos de fagprofessionelle, og situationen hvor skolen har mulighed for at indkøbe disse medfører, at de konstruerer skolen som både *"banebrydende og anderledes end andre skoler i området"* (POR-lærer, ON1). Så, på trods af, at skolen er indlejret i en både central og detaljeorienteret styring af skolens budget, så lykkedes det alligevel skoleledelsen at konstruere skolen som en legitim, moderne og tidssvarende organisation. En legitimitetskonstruktion, der ser ud til også at understøtte den positive meningskabelse og de fagprofessionelles sociale identifikationsprocesser.

Sanktioner i et lys af positiv identifikation og professionel meningskonstruktion

Som det er blevet tydelig i gennemgangen af accountabilitystyringen, så er den governmentale styring med dets diskurser og sociale teknologier et styringsregime, der ser ud til fuldt at have konverteret tidligere historiske styringsantagelser. Empirisk fremkommer der ikke diskursive modoptikker, kamp eller forhandling i skolens meningskabel-

sesprocesser, men til gengæld giver de fagprofessionelle udtryk for meningskonstruktioner af eksistentiel karakter, hvor de føler sig velsignede og lykkelige. Sanktioner italesættes ikke som straf, men baseres i stedet på den diskursive idé om *forbedring*, hvor diskurserne *støtte og hjælp* karakteriserer, hvorledes medarbejderne ansvarliggøres for at forbedre sig. Bredt set italesættes dette som læringsprocesser, hvor alle i organisationen er kollektivt forpligtede til at lære, hvordan de kan gøre deres praksis endnu bedre, end den er. Og hvis du som leder, lærer eller elev ikke lykkedes set i forhold til de givne standarder og kriterier, så vil du blive støttet i at lære, hvordan. Dette sker eksempelvis i arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber, i forbindelse med forbedringsmetoden fokuselever eller i sjældne tilfælde, i samarbejde med en dygtig (ere) kollega fra en anden skole. Generelt italesættes disse forbedrings sanktioner som en positiv mulighed, skolelederen skaber rum for ved at betale lærervikar, og lærerne konstruerer dette som en mulighed, hvor de oplever en udvikling af deres professionelle selvtilid gennem støtte fra skolens ledelse.

Konstruktionen af styring som ansvarliggørelse i et tidshistorisk perspektiv ser ud til at fremtræde i en noget anderledes form, når vi vender blikket til en skole indlejret i en dansk uddannelsesstyringstradition:

Bøgeskovsskolen (synonym): case DK1

Bøgeskovsskolen er en folkeskole med 600 elever i alderen 5 til 16 år med primært etnisk dansk udgangspunkt. Der er 60 medarbejdere og heraf 45 lærere og pædagoger på skolen, hvor der gennem de seneste år har været en del aldersbetinget udskiftning i medarbejderstaten. Skolelederen har været ansat på skolen i 6 år og ud over dette består ledelsesteamet en kvindelig fuldmægtig, en mandlig afdelingsleder samt en kvindelig leder af skolefritidsordningen og områdets dagtilbud.

Skolen er en helt nyrenoveret skole, med store, lyse klasselokaler. Den er et aktivt tilvalg for forældre i området netop på baggrund af skolens fagligt høje resultater, og der i de seneste år derfor et stigende elevtal. På tidspunktet for datakonstruktionen er skolens ledelse og de fagprofessionelle midt i den politiske proces omkring det kommunale budget og varslede skolebesparelser. Bøgeskovsskolen emmer derfor af politisk budgetdebat, og skolen er et politisk, demokratisk felt, som det er traditionen i Danmark. Men det er ikke kun det skolepolitiske budget, der er til forhandling. I den historiske overgang fra professionsstyring til en virksomhedsgjort ansvarliggørelse, ser det også ud til, at

denne skoles formålssigte og sociale organisering er midt i en glidningsproces. Konsekvenserne for skolens socialitet er diskursive kamp,- og forhandlingsprocesser, hvor de fagprofessionelles identitetsmæssige konstruktionsmuligheder er udfordrede.

Fra bureaukratisk organisering til flertydighed og diskursernes kamp

I de diskursive organiserings,- meningsskabelses- og magtprocesser i case DK1, Bøgeskovskolen, ses der tendenser til, at glidningerne fra den professionelle accountability-form til den markedsgjorte accountability-form, har haft forholdsvist store konsekvenser for ændringer i de sociale relationer og den organisatorisk grundorganisering. Fra at have været en statsligt styret skole frem til 1992, overgik den offentlige skole til at være en del af det kommunale selvstyre, og det er i denne proces at der skete en større omkalfatring i uddannelsesstyringen. Tidligere fungere skoleledere og fagprofessionelle som statsansatte tjenestemænd på samme måde, som det kan ses på Obee Tower Public School. Men i kraft af neoliberaliseringen af den offentlige uddannelsesstyring er skoleledere og lærere overenskomstansatte i den kommune, hvor deres skole ligger. Som del af ændringerne i accountability-styringen har der igennem den historiske periode været et stort fokus på decentralisering af beslutningskompetencerne fra staten til de skoleledere, der skal håndtere styringsopgaven i den daglige praksis. Dette betyder, at skolelederen på Bøgeskovskolen i modsætning til i det tidligere tjenestemandssystem, også har personaleansvar med forhandling af arbejdstidens tilrettelæggelse samt magt til at ansætte og afskedige de fagprofessionelle.

Konsekvensen for denne glidning kan ses i styringen på Bøgeskovskolen, hvor den neolibérale styringsteknologi performance management former den daglige organisering. Skolen er her organiseret gennem et mål- og resultatstyringsforhold imellem skoleledere og fagprofessionelle, hvor ledelsessystemet er de-koblet den undervisningsmæssige- og pædagogiske praksis. Skoleledelsen fungerer primært som en virksomhedsledelse der beskæftiger sig med organisatoriske og strategisk, politiske forhold. I det daglige har ledelsen fokus på at optimere organisationens konkurrenceevne gennem en proaktiv resultatkontrol af skolens faglige resultater i nationale test og afgangsprøver. Som del af en decentraliseringsindsats, er beslutningskompetencerne delegeret fuldt til individuelle, autonome lærere og skolens teams som selvstyrende teams, og de ansvarstagende lærere varetager derfor størstedelen af de koordinerende opgaver som skemalægning og planlægning af tværfaglige emner. Ud over dette varetager særligt klasselærere kommunikationen med forældre og kommunale samarbejdspartnere på det specialpædagogiske felt, hvor de fungerer som projektledere i svære elevsager. Også her er både lærere og

klasselærere særligt ansvarliggjorte i forhold til at lykkes med at realisere skolens konkurrenceorienterede rationaler om fagligt, højtpræsterende elever.

Monofaglig konkurrence som skolens formål

På Bøgeskovsskolen er det *monofaglige konkurrenceperspektiv* den dominerende diskursorden, som alle ansvarliggøres for. Denne diskursorden ser ud til at fungere som den bærende idé, der rummer både programmatiske og filosofiske idéer om, hvad der er skolens overordnede uddannelses,- og dannelsesformål samt pædagogiske rationaler for, hvordan man når dertil. Her ses der en tendens til, at den monofaglige diskursorden centreret omkring klassiske fag som dansk og matematik dominerer betydningstilskrivningen, hvor de kulturelle og praktisk musiske fag domineres og tilskrives meget lidt betydning. Også selve dannelsesidealet italesættes ikke som et bredt, alment dannelsesideal, men snarere som et resultat af den monofaglige uddannelse, og det bærende narrativ er her *når man er uddannet, er man dannet*.

Samtidig ses der et konkurrenceideal fra den monofaglige diskursorden, der relaterer sig direkte til den konkurrenceorienterede praksis, der fremtræder i sammenligningssystemer indenfor denne kommune. Den monofaglige konkurrenceorientering kan fortolkes som en idé, der med sine individualiseringstendenser er i en modposition til den eksisterende professionsdiskurs omkring solidaritet og fællesskab. Diskursen for den monofaglige konkurrence er i denne skole i en glidningstilstand, hvor den er på vej til at skabe *afdrift* eller *konvertering* i de eksisterende dannelses- og uddannelsesdiskurser hos de professionelle (V. Schmidt, 2010). Disse afdrifts,- eller konverteringsprocesser ses i diskursernes samtidighed og betydningskamp, som særligt kommer til udtryk i etiske dilemmaer hos de fagprofessionelle:

"ja altså jeg siger, jeg tror, de fleste aflærerne har det sådan, at de gerne vil gøre deres børn dygtigere. Ledelsen vil gerne have at vores børn er dygtigst. Og det er selvfølgelig fint at de gerne vil have det. Men det er også det, der er oppe i tiden lige nu om, at alt det skal være målbart. Trivsel det er lige pludselig kommet i fokus, for der er kommet en trivselsundersøgelse. Og den skal vi gerne score højt på. Altså der er alle de her målbare ting, og så er der virkeligheden, som vi står i, og der er da også meget her i skoleverdenen, som også skal fungere" (Lærer, DK1).

De etiske dilemmaer italesættes i det ovenstående citat som forholdet imellem det professionelle ønske om *at gøre børn dygtige* i en bredere social og trivselsmæssig optik, og som en modoptik til den konkurrenceorienterede sigte om *at gøre børnene dygtigst*, der

italesættes af skolens ledelse. I det fagprofessionelle ses meningskonstruktionerne også at inkludere de trivselsmæssige og sociale dimensioner, men ikke fordi de har en værdi i sig selv. I stedet forstår de fagprofessionelle ledelsens italesættelse af denne dimension som noget, der primært forekommer i relation til diskursordenen for monofaglig konkurrence. Trivsel og social udvikling er i denne organisation ikke et formål for uddannelsen i sig selv, men det er heller ikke middel til at skabe monofaglige præstationer hos eleverne. I denne skole ser det i stedet ud til, at det trivselsmæssige tilskrives betydning, netop fordi det udsættes for konkurrence, og man kan her se at trivselsdiskursordenen også er i en glidningstilstand.

En anden dimension, der i den neoliberale ansvarliggørelsesform, der er i glidning, er de sociale relationer. I det indledende perspektiv så vi en diskursiv kamp og forhandlingssituation, hvor policyidéer relateret til den globale uddannelseskongurrence centreret omkring få fag, konstituerer de fagprofessionelle på Bøgeskovsskolen i etiske dilemma-situationer. I det næste ser det ud til at også ansvarliggørelsesrelationerne ikke længere er indlejret i et klassisk bureaukrati, hvor afgrænsningen af beslutningskompetence og kvalitetsvurderingen er formet af central lovgivning. Derimod ser det ud til, at afgrænsningen både er flertydig og organiseret indenfor en diskursorden med decentraliseret, lokal topstyring.

Styring i en flertydig orden

I forståelsen af glidningen i accountabilityformerne er det i første omgang muligt at forstå organisering gennem decentralisering i Bøgeskovsskolen, som en demokratisk organiseringsform, hvor de, der til daglig har fingere i praksis, har fået tildelt ansvaret for det. Dette gøres på Bøgeskovsskolen indenfor en social orden, der positionerer lærere som opportunistiske individer med strategiske kompetencer og et proaktivt udviklingsrum, hvilket betyder at de har et stort, autonomt selvstyringsrum. Samtidig er statslig styring gennem decentralisering en strukturel tildeling af magten til kontrol indenfor *fraværet* af centralt definerede kriterier og standarder for kvalitet. Konsekvensen af dette er, at den formelle leder på Bøgeskovsskolen positioneres som primær sorterings- og kvalitetsvurderingsfunktion med autoritativ kompetence til både at udvælge og fastlægge forvaltningen af lovgivningen på skoleområdet. Ydermere er lederen på Bøgeskovsskolen tildelt en magtposition, hvor han gennem strategisk meningskabelse indadtil i organisationen, har magt til at udforme lokale styringsværktøjer. Disse lokalt udviklede policy-artefakter rammesætter herefter de adfærdsbetingende styringsrationaler i organisationen, der som lokale ideer eller diskurser er styrende for både elevernes og

de fagprofessionelles forståelser af, hvad det vil sige at være en god elev, og hvad det vil sige at være professionel lærer eller pædagog.

Det autonome og proaktive selvledelsesrum for den individuelle medarbejder eller for de selvstyrende teams, sker altså indenfor et socialt magthierarki, der umiddelbart kan forekomme usynligt i den moderniserede, offentlige organisation. Men som er væsentligt tilstede i kraft af den decentrale, formelle leders magt til både at definere normer som diskurser samt at påføre sanktioner, hvor sanktionerne også eksisterer indenfor et fravær af centrale standarder. Resultatet af de neoliberale ansvarliggørelsesformer med sigte på at realisere idéer om elevers mono-faglige præstationer, som det ses i den danske skolereformsproces, er altså også konstruktionen af skolen som et socialt felt, hvor pædagoger og lærere positioneres nederst i den hierarkiske organisering. Ydermere er der i konglomeratet af decentralisering og centralisering i uddannelsesstyringen på Bøgeskovsskolen opstået koordinerende funktioner, der fungerer som nye, tildækkede magt-funktioner med stor indflydelse i meningsskabelsesprocesser. Dette ses eksempelvis i forbindelse med policy-konstruktion af den globale tendens som inklusion, hvor økonomiske og pædagogiske diskurser kæmper om at blive dominerende i skolens organisation (Storgaard, 2018).

Individuel ansvarliggørelse og narrativer om tendentiel ”straf”

På Bøgeskovsskolen ses der tendens til, at den individuelle ansvarliggøres for institutionens resultater i forbindelse med den decentrale ledelses resultatmonitorering på baggrund af skolens resultatdata. I belønningssystemet anerkendes den enkelte således for positive faglige resultater, og samtidig skaber dette fokus i det ledelsesmæssige belønningssystem også etiske dilemmaer for den professionelle:

”og hvis man så bliver anerkendt meget på, at ens elever klarer sig godt i de nationale test i læsning (*kollega: ja!*) så første gang min klasse skulle have det, tænkte jeg, nej nu går vi bare i gang, vi skal bare klare den her test godt, og det gjorde de også, og så anden gang blev jeg sådan lidt mere ligeglad, fordi hvad kunne jeg egentlig bruge den her til? Ikke en dyt! Og hvad kunne eleverne egentlig bruge den her til? Ikke en dyt! Og de blev sådan helt anspændt, og det begrænsede i hvert fald mig i starten i det her med, at det er det, man bliver anerkendt på” (Lærer, DK1)

I dette citat giver den fagprofessionelle udtryk for et ønske om at modtage ledelsesmæssige anerkendelse, men på den anden side føler hun også et behov for at nedtone den

testmæssige dimension overfor eleverne. Her fortæller hun om, hvorledes hun i sin professionsudøvelse over tid er blevet mere ligeglad med de nationale test, da hun ikke oplever at det giver andet end nervøsitet hos eleverne. Samtidig konstruerer hun også diskursivt en tydelig sammenhæng imellem det at modtage en ledelsesmæssig anerkendelse og det at eleverne klarer sig godt i skolens test. Men at dette anerkendelsesønske ikke er en dimension, hun konstruerer som et ønske, der dominerer hendes professionsbaserede behov for, at få eleverne føler sig godt tilpas.

Som den modsatte optik for det positive belønningssystem i forbindelse med skoleledelsens proaktive monitorering af skolens faglige resultater, forekommer der også organisatorisk "straf", som konsekvensen af ledelsens resultatvurdering. Den generelle tendens er her en individuel ansvarliggørelsesform, hvor de fagprofessionelle indkaldes til det, der italesættes som en *uformel snak* (SL og ledelsesteamet, DK1) imellem den pågældende underviser og skolens ledelse. Diskursivt italesættes der også potentielle eksklusionsprocesser for de medarbejdere, der ikke agerer indenfor de organisatoriske ordener for medarbejdere italesat som *de dygtigste*, der er *flittige* og "oppe på dupperne og fremme i skoene" (SL, DK1). Denne eksklusion forekommer gennem anvendelsen af strukturelt defineret, direkte magt til afskedigelse af medarbejdere:

"Vi tillader os den luksus, når nu vi er populære og folk gerne vil arbejde her, at vi vælger og vrager. Og vi ansætter simpelthen bare de dygtigste. Og der er ikke nogen, der bliver sure på os, når vi afskediger de ikke-dygtigste" (SL, DK1).

Ledelsescitatet konstruerer skolen som et sted for de dygtigste lærere, da skolen anses for at være meget populær som arbejdsplads. Dette betyder ifølge skolelederen, at medarbejderudvælgelsen foregår på markedets betingelser, hvormed der kun ansættes de skolens ledelse betragter som de dygtigste. Yderligere konstruerer han en diskurs, hvor der indirekte indikeres, at skolens ledelse også har både et formelt ledelsesrum, men også et socialt anerkendt ledelsesrum i skolen til at afskedige de, der ikke vurderes som de dygtigste.

Konstruktionen af diskursordenen afskedigelse af de ikke-dygtigste kan ses som en sanktionering, der konstruerer virkeligheden på to måder. Først og fremmest indikerer den, at glidningen i styringen gennem decentraliseringen har skabt et formelt rum til, at skoleledere har magt til at afskedige og ansætte, hvilket er en social, legitim konstruktion på Bøgeskovsskolen. Endvidere fungerer diskursen som en advarende fortælling, hvor afskedigelse diskursivt kobles sammen med den individuelle ansvarliggørelse for at være dygtig nok. I medarbejdernes retrospektive og fortløbende meningsskabelsespro-

cesser fungerer denne diskurs som en fortælling af både adfærdsregulerende og afskrækkende karakter. Fortællingen kan ses som en diskurs, der med sin individuelle ansvarliggørelse er et narrativ, der har potentiale til at true den enkeltes oplevelse af identitetsmæssig stabilitet. Accountabilitystyringen, som den udmøntes i skolens ledelse og organisering, ser her altså ud til at have magt til at regulere medlemmernes adfærd gennem implicite fyringstrusler og tildeling af "skyld" i det diskursive indhold. Men som først fremvist, så ses der samtidig også en tendens til, at der i den professionsetiske kultur på Bøgeskovsskolen også er et stærkt ønske om, at eleverne skal trives. Dette betyder, at der indenfor sanktioneringen af den monofaglige præstationsdiskurs gennem med advarende diskurser også er et autonomt selvledelsesrum, hvor de fagprofessionelle udmønter policy på den måde, de finder ansvarlig.

Global uddannelsesstyring i skolen

På baggrund af den empiriske indsigt i de to skolecases og de konstruerede accountabilitystyringsregimer, vil jeg nu pege på de sociale mønstre, jeg ser som konsekvenser af glidninger i den globale uddannelsesstyring. Her vil jeg pege på de tendenser, jeg ser i relation til idéer af både policy, programmæssige og filosofisk karakter med afsæt i den diskursive institutionalismes begreber.

For skolen som socialt felt, ser jeg for det første en tendens til homogenisering indenfor de policyidéer, der rammesætter skolens formål. Her bliver både de fagprofessionelle i Ontario og Danmark indlejret i en diskursorden fra den globale konkurrence, hvor de monofaglige præstationer og konkurrenceorienteringen indenfor få fag, er det bærende sigte. Dette betyder i begge skolecases, at kulturorienterede og sociale dannelsesperspektiver glider ud af betydningstilskrivningen i skolen, hvilket på sigt skaber et større uddannelsesfokus end et dannelsesfokus, hvilket ellers har været traditionen særligt i den danske folkeskole (Moos, 2017). Indenfor de programmatisk styringsidéer ses der også tendens til homogenisering. Dette ses empirisk, hvor begge cases ses at være gledet fra den tidligere professionsstyring og over i nye forståelser, hvor de professionelle ikke længere er indlejret i en offentlig tillidsorden. I stedet kan der empirisk ses en historiske proces, hvor der anvendes en flerhed af styringsmetoder, der sigter på at synliggøre skolens faglige resultater. Disse neoliberale accountability-former i Ontariocasen har ikke kun ændret de programmæssige styringsidéer i forhold til hvordan, de professionelle stilles til ansvar. Her ses der også en glidningsproces i forhold til de filosofiske idéer og rationaler, der rammesætter formålet, hvor diskursordenen for *performance forbedring*

over tid er internaliseret i de professionelles sociale, identitetsmæssige meningskonstruktioner gennem governmentality styring. I accountability-styringen i Bøgeskovsskolen ses der en historiske glidning i det empiriske, hvor den professionelle accountabilityform er *gledet* helt over i en neoliberal styringsorden. De traditionelle professionsidéer ses nu i en diskursiv *afdriftsposition*, hvor markeds- og konkurrenceorienterede idéer konstrueres som dominerende i skolen. Kampen om magten til at definere det uddannelsespolitiske formål foregår her indenfor *konkurrencediskursen* som dominerende filosofiske orientering. Da konkurrence som diskurstype positionerer deltagerne som *konkurrenter*, samtidig med at de ansvarliggøres og sanktioneres individuelt for uddannelsens mono-faglige præstationer indenfor et socialt magthierarki, er accountabilityformen på Bøgeskovsskolen en flertydig orden. Dette betyder, at både skolens formål, de sociale identitetspositioner og skolens relationer i princippet er til forhandling indenfor en demokratisk socialitet, der antager andre former en tidligere.

Skolen som en risikofyldt, "high stakes accountability" styringsorden?

Diskussionen af spørgsmålet om, hvorvidt Danmark nu kan ses som en *low-stakes* accountability kontekst på uddannelsesområdet eller ej, er helt afhængigt af hvilket sociologisk perspektiv, der anlægges i de empiriske analyser. Når vi ser på ansvarliggørelsesformerne med de tilhørende sanktioneringer i et historisk, institutionelt perspektiv, kan man meget vel definere Danmark og Ontario indenfor en accountability forståelse, ikke fremtræder som risikofyldt. Overordnet set er der måske endda noget, der kunne indikere, at Danmark som styringsfelt som den ses i accountability på Bøgeskovsskolen, er en yderst demokratiske socialitet. I lyset af de mange decentraliseringsinitiativer ser det nemlig ud til, at de fleste beslutningskompetencer er distribueret til de fagprofessionelle, der beskæftiger sig med det pædagogiske i dagligdagen. Dette er en tendens i uddannelsesstyringen, der i hvert fald set i relation til tidligere tiders fagbureaukratiske og hierarkiske organiseringsformer, kunne fremtræde som positivt for både det lokale ejerskab og engagement. Men ved at koble disse historisk, strukturelle perspektiver fra den historiske institutionalisme med et diskursivt institutionelt og kritisk meningskabelsesperspektiv, bliver de sociologiske dynamikker i langt højere grad empirisk tilgængelige. Her får vi et videnskabeligt indblik i, hvorledes aktørers agency gennem lokale konstruktioner af policy, har konsekvens for, hvordan de sociale styringsordener former de idéer og sandhedsrationaler, der reelt er styrende og ansvarliggørende i de moderniserede, offentlige organisationer.

Mit argument er her, at dette videnskabelige perspektiv gennem en international, komparativ analyse af forskelle og ligheder, har understøttet Steward Ransons sidebemærkning om, at neo-liberalisering af accountability-former ses at geninstallere magten i uddannelsesinstitutionen som en markedsgjort, virksomhedsmagt (Ranson, 2003). Dette ser jeg overvejende i den danske case, og det er derfor oplagt at diskutere, hvorvidt Danmark konstituerer et muligt styrings,- og ledelsesrum, der er mere risikofyldt, end man skulle tro? Her er de sanktionerende konsekvenser antageligvis ganske begrænsende for praksisudmøntningen, da de fagprofessionelle fortolker sig selv i forhold til afskrækkende narrativer om fyringer, hvis deres elever ikke præsterer fagligt. Samtidig kan det også diskuteres, om ikke også ansvarliggørelsesformerne i case ON1 kan italesættes som en risikofyldt styringsorganisering? Styringsordenen på Obee Tower Public School ser ud til at sætte de professionelle tankefrihed på spil, da styringen her antager governmentale former. Her ser det empirisk ud til, at styringen har betydning for, hvorledes de professionelle identitetsmæssigt konstruerer sig selv, hvormed denne form for styring ændrer den professionelle identitet. I begge organiseringer begrænses friheden for det enkelte subjekt, hvilket i et styringsperspektiv selvfølgelig er formålet med alle bestræbelserne. Det første diskussionspunkt i en fortsat kritisk meningskonstruktionsproces kunne være, hvad det er, der konstituerer ledelsesrummet for accountabilitystyringens sanktioner, da disse ser ud til at have ganske alvorlige konsekvenser for subjekternes frihed i de moderne uddannelsesorganisationer? Og det næste kunne tendentielt være en normativt diskussion af, hvad der så er bedst eller værst for skolen som demokratisk samfundsinstitution? Den fremtidige uddannelsesforskning indenfor dette felt vil give mulighed for at diskutere konsekvenserne af globale uddannelsesstyringstendenser yderligere.

Referencer

- Ball, S. J. (2012). *Micro-politics of the School*. New York: Routledge.
- Carney, S. (2010). Reading the global. *Comparative Education at the End of an Era*. En M. Larsen (Ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, 125-142.
- Carney, S. (2016). Global education policy and the postmodern challenge. *The handbook of global education policy*, pp. 504-518.
- Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2000). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In *Economics Meets Sociology in Strategic Management* (pp. 143-166): Emerald Group Publishing Limited.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (Third Edition). London & New York: Routledge.
- Foucault, M., Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*: Chicago: University of Chicago Press.
- March, J. G. (2008). *Fornuft og forandring*: Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Moos, L. (2013). *Transnational influences on values and practices in Nordic Educational Leadership: is there a Nordic Model?* (Vol. 19): Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2017). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., Skedsmo, G., Höög, J., Olofsson, A., & Johnson, L. (2011). The Hurricane of accountabilities? Comparison of accountability comprehensions and practices. In *How school principals sustain success over time* (pp. 199-222): Dordrecht: Springer.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy—key approaches and debates. *The Handbook of Global Education policy*, 1-20.
- Norman, F. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An introduction to Theory, Method, and Practice* (2nd. ed.): London: Bloomsbury Academic.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *J.Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. *The Handbook of Global Education policy*, pp. 128-144.
- Schmidt, V. (2010). Analyzing ideas and tracing discursive interactions in institutional change: From historical institutionalism to discursive institutionalism.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual review of political science*, 11.

- Schmidt, V. A. (2010). Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth 'new institutionalism'. *European political science review*, 2(1), 1-25.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.
- Storgaard, M. (2018). Sensemaking and Power. An interactionbased study of leadership-processes and the construction of powerrelations in a high achieving, Danish public school (Special issue), *Nordic Journal of International and Comparative Education*
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*: London: Sage Publications, Inc.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense-making. *Organization Science*, 16(4), 409-421.