

Skolevalgets nye kontekst – om privatskolernes rolle i det danske grundskolemarked i en tid mellem autonomi og accountability

Rikke Brown

Artiklen handler om uddannelsespolitiske forandringer de sidste ti år, og hvordan de ændrer privatskolernes rolle i Danmark. Forandringerne sættes i første omgang på begreb med den engelske sociolog Margaret Archer, der har sammenlignet nationale uddannelsessystemers historie og lagt vægt på de danske privatskolers autonomi. Men forandringerne bryder med Archers sondring mellem centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer, og vha. den franske sociolog Pierre Bourdieu udfordres Archers autonomibegreb, og det vises, hvordan magten til at udøve symbolsk vold i den danske grundskole i høj grad er flyttet fra de enkelte skoler til nationalt og internationalt plan. Artiklen skitserer, hvad dette indebærer for danske privatskoler og viser eksempler på, hvordan man fra skolernes side indtil nu har forholdt sig.

Indledning

Allerede når danske børn skal begynde i grundskolen, kan forældrene vælge mellem forskellige uddannelsesveje, og andelen af elever i privatskole er de sidste 15 år steget med en femtedel¹. I 2009 gik hver syvende danske skoleelev i en af de ca. 500 offentligt støttede private grundskoler, som eksisterer parallelt med folkeskolen. I dag må forældres skolevalg forstås i konteksten af den økonomiske globalisering, som fører til en stadig mere intens kamp blandt især middelklasserne om at sikre egen social reproduktion. I denne kamp er middelklasserne særligt afhængige af at udmærke sig hvad angår uddannelseskapital (Pedersen 2006, Øland 2007, Ball 2003). Det er med andre ord afgørende, at middelklassernes børn uddanner sig mere og mere blot for at opnå samme relative position

¹ Fra 11,9 % i 1994 til 14,4 % i 2009. Kilde: Indenrigs- og Socialministeriets Kommunale Nøgletal

som deres forældre i det sociale rum. Investering i uddannelse bliver således stadig mere tillokkende for forældre. En anden grund til stigningen i privatskoleelever, som ofte nævnes, er, at der er sket en øget social og ikke mindst etnisk differentiering af de danske skoler, som fungerer selvforstærkende. Dels ved at etnisk danske forældre vælger bestemte folke- og privatskoler for at undgå en høj koncentration af etniske minoriteter på deres distriktsskole, og dels ved at muslimer siden slutningen af 1970'erne har oprettet stadig flere egne privatskoler (Olsen 2009, Ihle 2007, Shakoor 2008, Allerup 2007, Rangvid 2006).

Den stigende tilgang til privatskolerne må imidlertid også forstås i sammenhæng med, at der især det sidste årti er blevet indført *nye markedsinspirerede styringsformer* på uddannelsesområdet. Den øgede differentiering af de danske skoler hjælpes således godt på vej af bl.a. det frie skolevalg (Rangvid 2006) og andre markedsstyringsteknologier, ligesom det er tilfældet fx i England (Ball 2003, Reay 2008) og USA (Hursh 2004, Stiefel, Schwartz & Chellman 2007). Det er disse internationale styringsmæssige strømningers indtog i Danmark, denne artikel sætter fokus på, og hvad de betyder for privatskolernes rolle i Danmark. For hvordan er de markedsinspirerede styringsformer noget nyt i forhold til den danske privatskolesektor? Som artiklen vil vise, er et centralt begreb i forbindelse med de nye styringsformer den engelske term »accountability«, der kort fortalt betyder, at lærere og skoler stilles til ansvar for elevernes testresultater. Hermed har forældre skolernes »ratings« at vælge skole ud fra, hvilket skal fungere som incitament for lærere og skoler til at gøre deres bedste i konkurrencen med andre skoler om eleverne. I Danmark har sådanne uddannelsespolitiske tiltag især taget fart de sidste ti år med blandt andet offentliggørelse af de enkelte skolers elevresultater², obligatoriske trin- og slutmål for undervisningen i alle fag i folkeskolen (Fælles Mål)³ og de nationale test⁴. Flere af de nye styringsredskaber er frivillige for privatskolerne, men en pointe i artiklen er, at det har betydning for privatskolerne, hvordan folkeskolen styres, og at privatskolernes frihed hænger sammen med folkeskolernes og folkeskolelærernes frihed til at definere undervisningens mål og midler. Hvordan de nye styringsformer må siges at svække folkeskolernes autonomi og også ændrer privatskolernes rolle i Danmark, kan den engelske sociolog Margaret Archer med sin sondring mellem centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer give en ramme for at begribe. De følgende afsnit in-

² Lov om ændring af lov om folkeskolen (Bedre indskoling og styrkelse af fagligheden i folkeskolens undervisning), LOV nr. 300 af 30/04/2003

³ Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål (Fælles mål)

⁴ Lov om ændring af lov om folkeskolen. (Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver m.v.)

troducerer derfor Archers historisk-komparative blik på det danske uddannelsessystem.

Opkomsten af centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer

For Archer er et fuldstændig centralt brud i uddannelsesområdets udvikling dets integration med staten (Archer 1979). Forklaringer på uddannelsesmæssige forandringer før da findes ifølge hende udenfor selve uddannelsesområdet, hvor der opstår konflikter mellem forskellige dominerende grupper i samfundet om kontrol og udbud af uddannelse som følge af disse gruppers efterspørgsel af forskellige typer uddannelse. I disse konflikter og deres forskellige udfald, finder hun kimen til, at der opstår de to forskellige typer af uddannelsessystemer: decentraliserede og centraliserede. De konkurrerende grupper benytter sig således af forskellige strategier for at gøre sig gældende på uddannelsesområdet. Kendetegnende ved opkomsten af centraliserede uddannelsessystemer som fx det franske og det svenske er det, at grupper, som har politisk indflydelse, benytter sig af dette til at devaluere og begrænse den dominerende gruppes monopol på at drive og kontrollere uddannelse. Gennem denne politiske styring ensrettes og systematiseres uddannelsessystemet fra centralt hold. Sådanne restriktive strategier, viser Archer, fører til, at uddannelse forbliver i et underordnet afhængighedsforhold, men nu afhængig af ressourcer ejet af Staten og ikke af en enkelt dominerende gruppe. Kontrollen over uddannelse bliver solidt forbundet med politisk position og tabes hermed vel at mærke igen, når en gruppes politiske succes aftager.

Opkomsten af decentraliserede uddannelsessystemer som det engelske og det danske foregår derimod ved, at grupper, som ikke har megen politisk indflydelse men derimod økonomisk kapital, benytter sig af strategier, der går ud på at devaluere den dominerende gruppes monopol gennem markedskonkurrence. Med andre ord udvikler og leverer økonomisk ressourcerstærke grupper nye uddannelsesinstitutioner og lærergrupper, hvormed de håber gradvist at vinde frem på uddannelsesmarkedet og påtvinge deres egen definition af uddannelse. Integrationen af uddannelse i central politik er en indirekte konsekvens af denne type interaktion og ifølge Archer bestemt ikke en udvikling, de konkurrerende grupper i disse lande havde til hensigt. Før eller siden opstår imidlertid en låst situation, hvor konkurrencen mellem de forskellige privat drevne uddannelsesnetværk har ført til, at alle aktører har brugt samtlige økonomiske ressourcer de kan eller vil på uddannelse. Herefter er der kun tilbage at søge støtte hos staten – enten i form af lovgivning til egen fordel eller i form af økonomiske midler. Archer viser, hvordan uddannelse således uvægerligt trækkes ind på den politiske arena, idet alle konkurrerende grupper er truede, hvis blot en af dem gør fremskridt i forhold til den centrale regering. Med andre ord sker udviklingen mod statsintervention som et middel til at beskytte eller fremme de forskellige uddannelsesnetværk og ikke som et mål i sig selv. Resultatet bliver således et statsligt uddannelsessystem karakteriseret ved høj grad af differentiering og specialisering, idet

forskellige uddannelser bevarer nær tilknytning til forskellige institutioner i samfundet, og uddannelsessystemet kun i relativt lille grad ensrettes og systematiseres fra centralt hold.

Fra konkurrence til forhandlinger

Efter opkomsten af statslige uddannelsessystemer viser Archer, at forandringer på uddannelsesområdet foregår gennem helt andre processer end tidligere. Således erstattes de hidtidige konkurrencekonflikter i høj grad af *forhandlingsstrategier*. Denne udvikling er universel for både centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer, og Archer peger på dette som den mest betydningsfulde forandring, der sker ved uddannelsernes integration med staten. Dette er interessant i forhold til, hvordan man i dag i dansk uddannelsespolitik, men også internationalt, i høj grad stræber efter at skabe et uddannelsesmarked, hvor uddannelsesinstitutioner konkurrerer mod hinanden. Denne ambition tog som bekendt i høj grad fart i England under Margaret Thatchers ledelse nogle år efter, Archer skrev sin bog om sammenhænge mellem uddannelsessystemers sociale oprindelse og udvikling. Som jeg ser det, er Archers sociologi om forandringer i uddannelsessystemer imidlertid frugtbar i forhold til at forstå også denne udvikling, hvilket jeg vender tilbage til.

Frem til tiden mod slutningen af 1970'erne, hvor Archer udvikler sine analyser, viser hun imidlertid, at de to typer af uddannelsessystemer betinger forskellige forandringsprocesser. Således er politisk manipulation (»political manipulation«) den langt mest betydningsfulde forhandlingsstrategi i de centraliserede uddannelsessystemer. Her er grupper, som ønsker forandring på uddannelsesområdet nødt til at akkumulere deres krav, danne alliancer og organisere sig for at arbejde igennem det politiske maskineri. Kendetegnende for forandringer i centraliserede systemer er således, at de er besluttet på centralpolitisk plan, og her blevet til love, bekendtgørelser og regulativer, som systematisk styrer nationens uddannelsesinstitutioner. I decentraliserede uddannelsessystemer finder Archer derimod to processer mod forandringer, som hver især stort set er lige så betydningsfulde, som den centralpolitiske styring, og som foregår sideløbende hermed. For det første viser hun, at lærerne og den enkelte skole her – uden at det nødvendigvis involverer regering eller politiske processer – internt kan initiere forandringer gennem autonome forhandlinger ganske lokalt (»internal initiation«). Desuden kan uddannelsesinstitutioner – ligeledes i høj grad uden om statsmagten – forhandle med eksterne grupper, som har særlige ønsker i forhold til uddannelse (»external transaction«).

To forskellige forandringsmønstre

Centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer viser Archer, fører til to forskellige forandringsmønstre. I centraliserede uddannelsessystemer forandres uddannelserne meget lidt i perioder mellem lovgivningsmæssig indgriben, og

hun kalder dette et »stop-go pattern«. Mellem reformerne på uddannelsesområdet opbygges en stigende utilfredshed, som slutteligt resulterer i endnu en reform, og sådan fortsætter udviklingen i cirkler. I decentraliserede systemer, hvor ikke alle ønsker om ændringer skal passere op gennem det politiske centrum, er forandringer derimod uafbrudte og bliver ifølge Archer konstant initieret, imiteret, modificeret, forkastet og modvirket. Dette kalder hun et »incremental pattern«. Her er ikke radikale centralpolitiske reformer, som markerer en fuldstændig ny retning for uddannelsesområdet. Archer beskriver statens rolle i forhold til decentraliserede uddannelsessystemer som en hyrdehund: ”patrolling the periphery, giving a nip here and a nip there. Herding developments on the right trail” (ibid. s. 781). Uddannelsesreformer i decentrale systemer forstår hun således nærmere som forsøg på at forhindre, at centrifugale kræfter skal true systemets integration og opnåelse af centrale mål. Med andre ord, kan reformerne i høj grad ses som forsøg på at styrke systematisering og ensretning, mens differentiering og specialisering udvides i perioderne mellem centralt udstukne reformer. Ikke sjældent, skriver Archer, forsøger ny lovgivning i decentraliserede uddannelsessystemer nærmest blot at indhente forandringer, som allerede er sket.

Det decentraliserede danske uddannelsessystem

Kampen om kontrol over uddannelse i Danmark kom til at stå mellem kirken og to alliancer, hvoraf den ene bestod af monarkiet og godsejerne, mens den anden bestod af bønder og handelsfolk i byerne. Den første alliance havde både politisk magt og økonomisk kapital. Den anden var derimod uden politisk indflydelse (indtil 1901), men handelsfolkene og bøndernes uddannelsesnetværk havde med tiden vokset sig så stærke, at det i høj grad var med til at forhindre, at alliancen mellem centralmagten og godsejerne kunne overtage kontrollen med uddannelsesområdet. Når den økonomisk og politisk stærke alliance af godsejere og monarkiet (politisk repræsenteret af partiet Højre) ikke i tide formåede med lovgivning at afskære andre fra at gøre sig gældende på uddannelsesområdet, peger Archer på, at det skyldtes udenrigspolitiske faktorer. Således viser hun, hvordan centralmagten flere gange manglede økonomi til at sætte handling bag lovtiltag blandt andet pga. involvering i krige og internationale økonomiske forhold, som var uheldige for dansk handel.

Med indførelsen af parlamentarisk demokrati i 1901 kom partiet Venstre til magten; et parti, som var dedikeret repræsentant for alliancen mellem bønderne og handelsfolkene i byerne og således arbejdede for, at disses uddannelsesnetværker i høj grad bevarede deres særpræg. I det hele taget, viser Archer, at de forskellige uafhængige uddannelsesnetværks integration til et samlet statsligt uddannelsessystem i Danmark foregik ved at de forskellige grupper i høj grad formåede at forsvare hver deres form for uddannelse, hvilket førte til, at resultatet ikke var meget forskelligt fra dets rudimentære form. Ingen grupper havde således i Danmark længe nok adgang til en kombination af politiske og økonomi-

ske ressourcer, tilstrækkelige til at afskære andre grupper fra at gøre sig gældende på uddannelsesområdet. Så da dette område blev integreret med staten, var det som et decentraliseret system, hvor forskellige gruppers uddannelsesnetværk fortsatte med at eksistere og bevarede en relativ høj autonomi i forhold til staten og nær tilknytning til forskellige andre institutioner i samfundet. Stadig i dag har arbejdsmarkedets parter eksempelvis stor formaliseret indflydelse på erhvervsuddannelsesområdet, ligesom der i Danmark på grundskoleniveau er en betydelig andel af meget forskellige privatskoler med relativ høj autonomi i forhold til staten. En autonomi, som denne artikel imidlertid skal vise, er svækket især indenfor det sidste årti.

Danske skolars og læreres autonomi

Archer viser, at decentraliserede uddannelsessystemer betinger en højere grad af autonomi for lærerprofessionen end centraliserede systemer. I lande, hvor uddannelsessystemet i høj grad har bevaret sin differentierede og specialiserede form og er relativt lidt præget af den centralpolitiske magts ensretning og standardisering, er uddannelsernes økonomi således typisk ikke begrænset til statens finanser. Mulighederne for at indrette uddannelser forskelligt, gør det attraktivt for ressourcestærke grupper at investere økonomisk i læreres ekspertise. Archer viser, hvordan dette fører til, at den decentraliserede form reproduceres, og at de eksterne transaktioner har den effekt, at lærerprofessionen vinder autonomi.

Grundskolelærerne i Danmark, viser Archer, var omkring opkomsten af det statslige uddannelsessystem typisk rekrutteret fra landet og uddannet indenfor en grundtvigiansk tradition på seminarierne. Denne ”manden fra ploven” nød i høj grad partiet Venstres støtte og blev fra starten da Venstre kom til magten betroet stor handlefrihed. Archers analyse refererer en lang række yderligere forhold, som hun argumenterer, i samspil har været medvirkende til at fremme den danske skolelærers autonomi. Således har der i Danmark altid været et antal private lærerseminarier, som har givet professionen en væsentlig, også økonomisk, autonomi i forhold til staten. Ligeledes på grundskoleområdet, har der som nævnt altid været private skoler, som har haft en relativ høj autonomi i forhold til statsmagten trods økonomiske midler herfra. Archer peger på, at den pædagogiske eksperimenteren i den private sektor har inspireret lærerne i folkeskolen til at tilkæmpe sig yderligere frihed i forhold til den statslige styring.

I dag er imidlertid indført nationale test og centralt udstukne fælles trin- og slutmål i Danmark, som er styringsredskaber, der traditionelt hører hjemme i centraliserede uddannelsessystemer. Kan denne udvikling forstås med Archer?

Nye styringsformer

Selvom Archer lægger vægt på, at hun ikke opfatter strukturer som determinerende for handlen, viser hun som beskrevet, hvordan de to typer af uddannelsessystemer betinger deres egen reproduktion. I begge systemer er der således stærke

interesser forbundet med strukturen, og den decentraliserede struktur tilskynder som vist små, lokale forandringer, der intensiverer lærernes autonomi, og hermed gør det stadig mere vanskeligt for den politiske elite at styre og kontrollere fra centralt hold. Archer nævner imidlertid allerede i 1979, at der i perioden efter 2. Verdenskrig har været en øget internationalisering indenfor pædagogiske tilgange og antyder, at det kan tænkes at fremme en udvikling, hvor forskellene mellem uddannelsessystemer udviskes. Hun mente dog ikke, det ville ske foreløbig, og afslutter således sin bog med at forsikre: ”The differences between the centralized and the decentralized systems of education may ultimately give way, but not yet, and not without tremendous resistance from those who benefit from these two different types of educational control” (ibid. s. 790).

På trods af, at udviklingen viste sig især i England at gå hurtigere, end Archer havde forestillet sig, er det netop sådanne betragtninger, der gør det interessant og væsentligt at bringe Archers historisk-komparative studier ind i analyser af uddannelsesområdet i dag – at hun viser styrken og trægheden i forskellige nationale socialt konstruerede strukturer og hermed giver blik for, hvor gennemgribende de nye styringsformer er i forhold til det danske uddannelsessystems historie. Det er således bemærkelsesværdigt, hvordan der især siden VK-regeringen trådte til i 2001 fra centralpolitisk hold er indført en række nye styringsredskaber på trods af protester fra skolefolk.

Modstand fra danske skolefolk

I sit høringssvar til den lovændring, der indførte de nationale test opfordrede Danmarks Lærerforening således bl.a. til, at man i stedet for de obligatoriske nationale test burde udvikle en bred vifte af diagnostiske test, som lærerne selv kunne vælge imellem i forhold til den konkrete undervisningssituation og elev⁵. Undervisningsministeren holdt imidlertid fast i, at folkeskolen skulle have obligatoriske nationale test, som måler, om eleverne har nået de obligatoriske trin- og slutmål.

Privatskolerne derimod har på flere områder bevaret autonomi, idet fx de nationale test er frivillige for dem, ligesom privatskolerne har ret til at formulere egne mål og delmål, der dog vel at mærke skal kunne sammenlignes med folkeskolens trin- og slutmål. For privatskolerne er de nationale test således en mulighed, i form af et pædagogisk redskab til at måle elevernes kunnen. På sigt vil de måske desuden kunne anvendes i profileringsøjemed, hvis det bliver tilladt skolerne at offentliggøre deres testresultater, hvilket statsminister Lars Løkke Ras-

⁵ Danmarks Lærerforenings høringssvar ved høring over forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen (styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske Prøver mv.) <http://www.dlf.org/files/DLF/Undervisning/Fag%20og%20evaluering/Evaluering%20og%20prøver/Nationale%20test/Foreningens%20høringssvar-test.pdf>

mussen har foreslået. Muligheden for at offentliggøre testresultater vil imidlertid være et tveægget sværd, for selvom testene er frivillige, vil privatskolerne blive nødt til at konkurrere på resultaterne i de nationale test i det omfang disse resultater har betydning for danske forældres skolevalg. Derfor kan også privatskoler i konkurrencen om eleverne blive nødsaget til at rette deres undervisning ind efter de standarder, som er defineret med de nationale test. At det netop er denne type af *nødvendigheder* ved de nye styringsformer, der optager privatskolefolket mere end deres *muligheder*, fremgår af nedenstående citater:

”Friskolerne er udtryk for en folkelig modstandskamp mod en dagsorden, hvor økonomisk konkurrencekraft på kendte og sammenlignelige præmisser er eneste parameter. Visioner, drømme og innovation har trange kår”

(Redaktør Claudi Clausen
i Dansk Friskoleforenings Friskolebladet nr. 11, 2010).

”Regeringen er blevet kritiseret for, at det er markeds kræfterne og det frie valg, der i for høj grad kommer til at definere udbuddet. Fra en privatskolesynsvinkel er det vel ikke så dårligt, men analysen er desværre mangelfuld. Sandheden er, at vi faktisk har en udøvende magt, der i for ringe grad har tillid til de frie kræfter. Det betyder, at folkeskolen udsættes for en uhørt ensrettende topstyring med store konsekvenser for også de frie grundskoler. Det næsten socialistiske ensmageri, som vi oplever i disse år, betyder nemlig, at krav til folkeskolen straks overføres til de frie grundskoler. Sådan får man styr på folkeskolen – og sådan indledes vejen imod den statslige folke- og privatskole”

(Danmarks Privatskoleforenings formand
Kurt Ernst i Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, nr. 9, 2006).

I det andet citat beskyldes VK-regeringen udfordrende for ”socialistisk ensmageri”, og selvom indførelsen af de nye styringsformer især har taget fart i VK-regeringsperioden siden 2001, må de da heller ikke forstås som bare et resultat af denne borgerlige regerings stærke position. Herhjemme er de nye styringsredskaber indført med støtte fra Socialdemokraterne, og som det følgende vil vise, introduceres nye styringsformer i dag internationalt og ombryder såvel decentraliserede som centraliserede uddannelsessystemer.

Markedsstyring vha. accountability-mål

Som antydnet er de nye styringsformer en tilbagevendende til markedsstyring af uddannelsessystemet på måder, der går på tværs af Archers sondring mellem centraliserede og decentraliserede. De to professorer i pædagogik Staf Callewaert og Sverker Lindblad (2004) skriver om disse forandringer og refererer i den forbindelse til Hirst og Thompson (1999), der skelner mellem to forskellige former for styring af velfærdsstatslige områder såsom uddannelse, som de benævner hen-

holdsvis »government« og »governance«. Hvor det under en government-styringsform er statens institutioner, der regulerer velfærdsområdernes aktiviteter gennem bureaukratisk kontrol, kan governance udføres gennem en bred variation af offentlige og private, statslige og ikke-statslige, nationale og internationale institutioner og praktikker. Et skift fra government til governance, skriver Callewaert og Lindblad, indebærer øget brug af ledelsespraksisser fra den private sektor, fremme af privatisering, systematisk brug af evaluering i relation til eksplicite og målbare præstationsstandarder, såvel som en forøgelse af forbrugerindflydelse i forhold til udbuddet på »markedet» af de forskellige velfærdsydelser.

På uddannelsesområdet betyder dette, at skolens institutionelle rammer ændres, så lærerne kommer til at arbejde under en ny ledelsesstruktur, hvor deres arbejde i stigende grad bliver eksternt evalueret og hvor det forventes, at de forholder sig til forældre og elever som »forbrugere» af skolen. Et centralt begreb i governance-terminologien er således den engelske term »accountability«, der i forhold til uddannelsesområdet som nævnt kort fortalt betyder, at lærerne og skolerne stilles til ansvar for elevernes testresultater. Hermed har forældrene som forbrugere skolernes »ratings« at vælge ud fra, hvilket skal fungere som incitament for lærere og skoler til at yde deres ypperste i konkurrencen på uddannelsesmarkedet. Forstået med Archers begreber lader staten, ved hjælp af accountability-procedurer, forældrenes forbrug (i form af valg af skole til deres børn) styre lærernes interne initiering. Hermed tvinges lærerne som nævnt til i høj grad at koncentrere sig om at opnå gode resultater i de centralt udstukne test. De nye styringsformer indebærer ifølge Callewaert og Lindblad således en skærpet arbejdsdeling mellem på den ene side lærerne som de praktikere, hvis arbejde det er at undervise børnene og på den anden side forvalterne og de eksperter, der udvikler de redskaber, hvormed forvalterne styrer lærerne.



Archer versus Bourdieu

Archers historisk-komparative tilgang med sondringen mellem centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer har i det foregående givet en ramme for at vise, hvordan de nye styringsformer udhuler både folkeskolernes men også de danske privatskolers hidtidigt høje autonomi. De nye styringsformer svækker således såvel lærernes og skolernes muligheder for intern initiering, der kendetegner de decentraliserede systemer som den statslige bureaukratiske regulering, der er dominerende i centraliserede systemer. Begge svækkes til fordel for markedsstyring vha. accountability-teknikker.

I det følgende inddrages den franske sociolog Pierre Bourdieu for i første omgang at udfordre Archers autonomibegreb. Som det vil fremgå, kan læreren ifølge Bourdieu ikke skilles fra staten, men instituerer dens normer gennem symbolsk vold og er herved med til at reproducere samfundets eksisterende magtforhold. Bourdieu kan dog med Archer kritiseres for at tage det (franske) centraliserede uddannelsessystem for givet og ikke give blik for fx de danske privatskolers frihed til at instituere egne normer, som ikke nødvendigvis opfattes eller præsenteres som universelle. I anden omgang bruges Bourdieu til at vende tilbage til, hvordan de nye styringsformer ombryder både centraliserede og decentraliserede uddannelsessystemer, hvor artiklen peger på, at magten til at udøve symbolsk vold i den danske grundskole i høj grad er flyttet fra de enkelte skoler til nationalt og internationalt plan.

Archer mangler et lærerhabitus-begreb

Archers centrale begreb om autonomi rummer begrænsninger, der, som jeg ser det, i høj grad har at gøre med, at hun ikke har et habitusbegreb til at begribe forholdet mellem læreren og staten med. Archer skriver indenfor, hvad hun kalder, en weberiansk makrosociologisk tradition, idet hun argumenterer, at en sådan tilgang giver »equal emphasis to the limitations that social structures impose on interaction and to the opportunity for innovatory action presented by the instability of such structures« (Archer 1979, side 5). Når Archer studerer nationale uddannelsessystemers sociale opkomst og forandring, er hendes ambition således at have opmærksomhed på begge disse perspektiver og på sammenhænge herimellem: »On the one hand, complex kinds of social interaction whose results is the emergence of particular forms of education: on the other, complex types of social and educational structures which shape the context in which interaction and change occur« (ibid. s. 4). Med andre ord er hendes udgangspunkt – meget i tråd med Bourdieus – at det, sociologien undersøger, er strukturerede strukturer, som strukturerer. Bourdieu forklarer imidlertid adfærd med henvisning til *mødet mellem habitus og sociale omstændigheder*. Han har således udviklet sit habitusbegreb til at forklare, hvordan den enkeltes måde at opfatte og handle på er disponeret af de sociale strukturer. Med andre ord er Bourdieu helt opmærksom på, at mennesker besidder vilje, men også altid samtidig på, hvordan denne vilje

er socialt etableret (Broady 1998). Dette er væsentligt i forhold til, hvordan man med Bourdieu kan forstå læreres autonomi.

Archer ser som vist lærerprofessionen som en gruppe, der i decentraliserede uddannelsessystemer har opnået en relativ høj autonomi *i forhold til staten*. Ved dette forstår hun, at lærerne har mulighed for internt at definere deres arbejde. I en artikel fra 1983, hvori hun forholder sig til Bourdieu og til den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein, ekspliciterer hun desuden, at hun med autonomi-begrebet også mener, at lærerne har (en vis) mulighed for selv at beslutte, hvis interesser, de vil tjene. Således kritiserer hun netop Bourdieu for på den ene side at indrømme lærerne en vis autonomi, men på den anden side at påstå, at denne frihed *altid* vil blive brugt til at styrke og *aldrig* true de magtforhold, hvorfra den stammer. Archer mener ikke, Bourdieu kan forklare, hvad der forhindrer lærere i at bryde ud i nye retninger for at tjene deres egne eller dominerede gruppers interesser i stedet for altid de dominerendes (Archer 1983).

Læreren kan ikke skilles fra staten og instituerer statens normer

Hos Bourdieu er det kort sagt vanskeligt overhovedet at skille læreren fra Staten. Når man forsøger at arbejde med et alternativ mellem afhængighed og autonomi, pointerer Bourdieu således, at man forudsætter, ”at staten er en klart afgrænset enhed med utvetydige relationer til tydelige og identificerbare institutioner eller grupperinger i samfundet”. For Bourdieu er staten derimod at forstå som ”en samling bureaukratiske eller administrative felter [...] hvor individer og grupper med eller uden tilknytning til regeringen kæmper om retten til at regulere og styre en bestemt praksissfære”. Bourdieu citerer gerne den tyske sociolog Max Weber med en egen tilføjelse, når han skal forklare sit begreb om staten og skriver således, at ”staten ikke blot har monopol på den legitime udøvelse af fysisk vold, men også på udøvelsen af symbolsk vold” (Bourdieu 1996a). Det sidste vil sige, at staten har retten til at opstille og påtvinge fælles og universelle normer. Magten over staten og dermed monopolet på legitimt udøvet symbolsk vold kæmper samfundets dominerende grupper om i det spillerum, som Bourdieu kalder magtfeltet (Bourdieu 1997).

Bourdieu viser, hvad dette begreb om staten betyder for, hvordan man må forstå statsautoriserede personers officielle handlinger. Han bruger lægens underskrivning af en attest som illustrerende eksempel og problematiserer: »Hvem er det der attesterer attestens gyldighed? Den der har underskrevet det dokument der giver bemyndigelse til at attestere. Men hvem attesterer da denne sidstnævnte attests gyldighed? Man tvinges ud i en regression der fortsætter i det uendelige, og til sidst ”må man sige stop”. Og ganske som drejede det sig om en teologisk diskussion, kan man vælge at give det sidste (eller første) led i den lange kæde af officielle indvielsehandlinger navnet Stat« (Bourdieu 1997, s. 121). Også læreren er officielt udnævnt af Staten til at instituere »socialt garanterede sociale identiteter« (ibid. s. 122) – mest håndgribeligt gennem den formelle karaktergivning.

I forlængelse af dette synes det vanskeligt at arbejde med et begreb om lærerens autonomi i forhold til staten hos Bourdieu.

Lærernes autonomi bruges altid til at sikre de eksisterende magtforhold

Et andet sted beskriver Bourdieu imidlertid, hvordan bureaukratiske institutioner aldrig vil kunne fungere uden at indeholde ”a margin of manoeuvre, initiative and freedom” (Bourdieu 1999, s. 190). Dette gælder vel at mærke for selv de mest centraliserede uddannelsessystemer i Archers forstand, som det franske netop er et eksempel på. Bourdieu skelner således mellem to antagonistiske logikker, som begge er i sving i bureaukratiske institutioner såsom uddannelsesinstitutioner, og som begge er essentielle for at bureaukratiet opretholdes: »the logic of social work, which is not without a certain prophetic militancy or inspired benevolence, and that of bureaucracy, with its discipline and its prudence«. Han skriver videre: »Paradoxically, the rigidity of bureaucratic institutions is such that [...] they can only function, with more or less difficulty, thanks to the initiative, the inventiveness, if not the charisma of those functionaries who are the least imprisoned in their function. If bureaucracy were left to its own logic [...] then bureaucracy would paralyse itself« (ibid. s. 190).

Bourdieu indrømmer således, som Archer bemærker, læreren en vis autonomi. Men som hun også påpeger, sikrer denne frihed netop i Bourdieus forståelse systemets beståen og de dominerendes interesser. Skolen som institution og lærerne medvirker ifølge Bourdieu altid til den sociale reproduktion og arbejder hermed i de dominerendes interesser, og Archer kritiserer Bourdieu for ikke at forklare, hvordan det kan være, at uddannelsesaktiviteter således altid komplementerer de dominerendes interesser: »Instead of concrete mechanisms we are presented with unexplained homologies« (Archer 1983). Gennem sit forfatterkab (Archer refererer i artiklen fra 1983 udelukkende til Bourdieus *Reproduction*) har Bourdieu imidlertid vist ganske konkret og empirisk, hvordan uddannelsessystemet bidrager til den sociale reproduktion (Især 1996b, men også fx 1999, 1997, 1996a). Habitusbegrebet er i denne sammenhæng centralt.

Når fx læreren således handler i overensstemmelse med de dominerendes interesser – i overensstemmelse med de, som har magten over staten – hænger det i høj grad sammen med, at staten »har en dobbelt eksistens: Den optræder både objektivt i form af specifikke strukturer og mekanismer, og ”subjektivt” – eller om man vil i hovedet på folk – i form af mentale strukturer og i form af skemaer for hvordan verden skal opfattes og forstås« (Bourdieu 1997). Med andre ord disponerer lærerens habitus ham til at tænke og handle på sådan vis, at han ved symbolsk vold som statens tjener medvirker til at reproducere samfundets magtforhold – uanset hans eventuelle vilje og anstrengelser for at tjene egne eller dominerede grupperes interesser. Bourdieu illustrerer dette blandt andet ved at vise, hvordan en filosofiprofessors opfattelse og vurdering af sine elever nøje afspejler deres sociale oprindelse (Bourdieu 1996b).

Statens monopol på symbolsk vold virker svagere i decentraliserede uddannelsessystemer

Archers blik for, at statens styring af lærerne varierer med tid og sted leverer imidlertid en kritik af Bourdieu for at tage det centraliserede uddannelsessystem for givet. Archer skriver: »was it particular features of the French system which allowed him to speak *so readily* about a dominant “cultural arbitrary”? If this were possible only *because* differentiation had been kept low historically [...] and specialization had been restricted over time« (Archer 1983). I decentraliserede uddannelsessystemer, viser hun, er forskellige gruppers uddannelsesnetværk fortsat med at eksistere med en relativ høj autonomi i forhold til staten og en nær tilknytning til forskellige andre sociale institutioner i samfundet. Disse forskellige uddannelsesnetværk synes til en vis grad at kunne definere nogle egne normer, der ikke nødvendigvis opfattes eller præsenteres som universelle. Et eksempel kunne være bøndernes uddannelsesnetværk, der gjorde Grundtvigs tanker om »Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord«⁶ til en del af bøndernes selvforståelse, der hermed samtidig fungerede som symbolsk vold, som sørgede for opretholdelsen af magtforholdene i samfundet. Også diverse privatskoler med særlige præferencer af religiøs, pædagogisk eller anden karakter synes i Danmark at være overladt en betydelig mulighed for at definere og legitimt instituere særlige normer hos deres elever.

Bourdieu skriver, at »Ensretningen og den relative universalisering der er knyttet til Statens opkomst, har som sit modstykke i nogle enkeltes monopolisering af de universelle ressourcer som Staten producerer og skaffer til veje« (Bourdieu 1997, s. 131). I lande med centraliserede uddannelsessystemer har statens højre hånd således udstrakt en bureaukratisk logik til mere detaljeret at definere, styre og kontrollere lærernes arbejde, end hvad der gælder for decentraliserede uddannelsessystemer. Archer viser, hvordan opkomsten af centraliserede uddannelsessystemer er sket ved, at en dominerende gruppe har haft adgang til statsapparatet og herved har kunnet gennemføre en gennemgribende ensretning og systematisering af hele uddannelsessystemet. Opkomsten af decentraliserede systemer betingede langt større differentiering og specialisering. I Bourdieuske termer antyder dette, som jeg ser det, at staten i lande med decentraliserede uddannelsessystemer ikke med helt samme styrke har kunnet hævde sit monopol på symbolsk vold, som han viser er tilfældet i Frankrig.

Markedsstyring og symbolsk vold på internationalt plan

Archer antyder i 1979 som nævnt, at den øgede internationalisering indenfor pædagogiske tilgange ville kunne tænkes at fremme en udviskning af forskelle mellem nationale uddannelsessystemer. Med bl.a. nationale test og Fælles mål

⁶ Salme af N. F. S. Grundtvig

er lærernes arbejde som ikke tidligere i Danmark gjort standardiseret, målbart og sammenligneligt. Ikke kun decentraliserede uddannelsessystemer som det danske men også centraliserede uddannelsessystemer i Archers forstand svækkes imidlertid, hvis man skal følge Bourdieus analyse af den internationale spredning af markedsstyringsformer. Bourdieu var ganske optaget af betydningen af indførelse af markedsstyring på områder, der før har været »*offentlige værdier* i form af sundhedsvæsen, boliger, sikkerhedsovervågning, uddannelse og kultur« (Bourdieu 2001, s. 32). I den forbindelse skriver han om staternes rolle: »de står som garant for den politik, der fører til deres egen mindskede indflydelse for ikke at sige afmagt. De udfylder en rolle som *skærme*, der forhindrer borgerne, og for så vidt de politiske ledere selv, i at erkende deres afmagt, hvorved mulighederne for at identificere de egentlige politiske valg sløres. Disse skærmfunktioner skjuler de magtinstanser, som statsapparaterne formidler« (Bourdieu 2001, s. 13).

På uddannelsesområdet kan Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling, OECD forstås som en af disse magtinstanser. OECD gennemfører siden år 2000 hvert tredje år den internationale PISA-undersøgelse af 15-åriges færdigheder indenfor blandt andet læsning, matematik og naturfag. OECD's PISA-undersøgelser synes foreløbig at være det fremmeste og mest udbredte eksempel på international ensretning, hvor undersøgelsens definition af hvilke færdigheder de 15-årige vil have brug for i fremtiden accepteres af de i 2006 57 deltagende lande (Egelund 2007). PISA har således en direkte intention om *ikke* at interessere sig for forskelle mellem nationale uddannelsessystemer. Således hedder det i den danske PISA2003-rapport: »udgangspunktet er ikke hvad eleverne skulle have lært i henhold til forskellige læseplaner. I stedet har man valgt at koncentrere sig om færdigheder og strategier som internationale ekspertgrupper har ment afspejlede vigtige kvalifikationer i morgendagens samfund« (Mejdning 2004, s. 8). Med andre ord instituerer OECD egne normer og således må PISA i høj grad forstås som udøvelse af symbolsk vold på internationalt plan.

Magten til at definere uddannelsespolitiske forandringer flyttes med andre ord ikke blot fra lokalt til nationalt niveau men også til internationalt niveau. Med Archers terminologi er dette ensbetydende med, at politisk manipulation på nationalt niveau bliver mindre vigtig. Dette har også vist sig i Danmark, hvor den uddannelsespolitiske dagsorden i høj grad synes sat af internationale organisationer som OECD, og hvor forskellige nye styringsredskaber indføres med bred politisk enighed med reference til, at de vil kunne forbedre danske elevers PISA-resultater. Senest har statsminister Lars Løkke Rasmussen som en del af sin ”danske drøm” formuleret som et af ti mål for at sikre velfærden for fremtidige generationer, at ”i 2020 skal danske skolebørn være i top 5 internationalt – både for så vidt angår læsning, matematik, naturfag (PISA), samt engelsk for ikke-engelsk-

talende EU-lande⁷⁷. Således sætter symbolsk vold på internationalt plan sig igennem på nationalt plan – og PISA undersøger vel at mærke både de danske folkeskoler og privatskoler.

Afsluttende bemærkninger

Artiklen har vist, hvordan Archers sondring mellem decentraliserede og centraliserede uddannelsessystemer ombrydes af internationale styringsmæssige strømninger. I Danmark svækker nye styringsredskaber som offentliggørelse af karakterer, obligatoriske trin- og slutmål, de nationale test og OECD's PISA-undersøgelser således folkeskolernes hidtidige store autonomi, men hermed udfordres også – om end mindre direkte – de danske privatskolars frihedsgrader. For herved bliver også privatskolerne tvunget til at forholde sig til de standardiseringer som accountability-styringen instituerer.

At forældres skolevalg i et markedsstyret uddannelsessystem langt fra kun trækker på de umiddelbart tilgængelige accountability-mål, har sociologen Stephen Ball imidlertid vist ved interviewundersøgelser af engelske forældre. Her finder han således, at "Parents' narratives of choice were full of detailed accounts of the collecting, shifting, checking and rechecking of information, and of the use of perceptions, experiences, advertising and hearsay" (Ball 2003, s. 157). Også uddannelsesmarkedet i USA har været genstand for studier af forældrenes skolevalg, hvori det bl.a. er vist, hvordan forældrene skaber identitet gennem deres skolevalg i forhold til kategorier som klasse og race (Magnúsdóttir 2010). I Danmark gik hver syvende danske skoleelev i 2009 i privatskole, og andelen er stigende. Trods dette er dansk privatskoleforskning beskeden og fokuserer hovedsagelig på etnisk opdeling i storbyen. Derimod mangler der i høj grad viden om, hvordan det brede spektrum af privatskoler indgår i forskellige sociale gruppers uddannelsesstrategier i forskellige dele af Danmark. Både i form af statistiske mønstre men også viden om, hvordan forældrene tilskriver skolevalget mening og analyser af danske forældres forskellige skolevalg som identitetskonstruktion. Med den danske grundskoles øgede markedsførelse vha. nye styringsformer bliver en sådan viden om forældres skolevalg stadig mere væsentlig.

⁷⁷ Venstreposten, nr. 1, februar 2010, s. 5.

Rikke Brown (f. 1977) blev i 2009 cand.mag. i pædagogik ved Københavns Universitet og har siden været ansat som videnskabelig assistent ved Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Hun var som studerende ansat i Anvendt KommunalForskning (AKF) fra 2004 til 2008. Har blandt andet skrevet ”Den nye arbejdsdeling mellem lærere og læseeksperter” i *Læsepædagogen*, nr. 3, 2009 og ”Gymnasireformen og embedsmændens pædagogikfaglighed” i *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2, 2005. Email: rbr@dpu.dk

Litteratur

- Allerup, Peter (2007) *Social og etnisk profil af Københavns kommunale og frie skoler*. Undersøgelse for Københavns Kommune
- Archer, Margaret (1979) *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications Ltd.
- Archer, Margaret (1983) Process without system. In *European Journal of Sociology* XXIV 1983 numéro I. Cambridge University Press, pp. 196-221
- Ball, Stephen J. (2003) *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group
- Bourdieu, Pierre (1996a) *Refleksiv sociologi – mål og midler*, Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (1996b) *The State Nobility*, Polity Press
- Bourdieu, Pierre (1997) *Af praktiske grunde – omkring teorien om menneskelig handlen*, Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (1999) *The weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society*, Polity Press (særligt kapitlet: The Abdication of the State, pp. 181-254)
- Bourdieu, Pierre (2001) *Modild – For en social bevægelse i Europa*, Hans Reitzels Forlag
- Broady, Donald (1998) Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. In Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, pp. 415-445
- Callewaert, Gustave og Lindblad, Sverker (2004) *Introducing Teacher Education under Restructuring*, A contribution to the symposium on Teacher Education in Scandinavia at the EERA meeting at Crete, 22-25 September 2004
- Egelund, Niels (red.) (2007) *PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Hirst og Thomson (1999) *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press (2. edition, 1. edition published 1996)
- Hursh, David (2004) Undermining Democratic Education in the USA: the consequences of global capitalism and neo-liberal policies for education policies at the local, state and federal levels, *Policy Futures in Education*, Volume 2, Numbers 3 & 4, pp. 607-620
- Ihle, Annette Haaber (2007) *Magt, Medborgerskab og Muslimske Friskoler i Danmark – Traditioner, idealer og politikker*, Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet
- Magnúsdóttir, Berglind Rós (2010) *Identity construction through school choice. Intersection of class and race*. Paper præsenteret ved ph.d.-kurset Sociology of Education: Research Training Course, University of Iceland 14-19. maj 2010
- Mejding, Jan (red.) (2004) *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Olsen, Lars (2009) *Den sociale smeltedigel*, Forlaget Sohn
- Pedersen, Ove K. (2006) Pædagogik og stat. In *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 3. Side 42-50.

- Rangvid, Beatrice Schindler (2006) *Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen*, Akf working paper
- Reay, Diane (2008) Class out of Place: The White Middle Classes and Intersectionalities of Class and “Race” in Urban State Schooling in England. In L. Weis (Ed.), *The way class works: Readings on school, family, and the economy* (pp. 87–99). New York: Routledge
- Shakoor, Tallat (2008) Formål for muslimske friskoler i Danmark – udviklinger i formålserklæringer og vedtægter i danske friskoler for muslimske børn. In *Tidsskrift for Islamforskning – Islam & uddannelse*, nr. 3, pp. 29-43
- Stiefel, Leanna; Schwartz, Amy Ellen & Chellman, Colin C. (2007) So Many Children Left Behind: Segregation and the Impact of Subgroup Reporting in No Child Left Behind on the Racial Test Score Gap. *Educational Policy*, 21, pp. 527-550
- Øland, Trine (2007) *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Ph.d.-afhandling. Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet