



<http://www.dasts.dk/>

© Jesper Stilling Olesen, DASTS

ISSN: 1904-4372

## En styringsteknologi bliver til

Jesper Stilling Olesen

**DASTS** er en faglig forening for STS i Danmark med det formål at stimulere kvaliteten, bredden og samarbejdet inden for dansk STS-forskning samt at markere dansk STS tydeligere i nationale og internationale sammenhænge.

# En styringsteknologi bliver til

Jesper Stilling Olesen

*Hos Michel Foucault og Nikolas Rose er magt ikke noget, man besidder, men noget der skal udføres og derfor betinget af handlinger og intentioner hos de, som søges styret. Alligevel fremstilles styringsteknologier i governmentality litteraturen ofte som mere eller mindre direkte afledt af beskrivelser i policy-papirer. De interesserer sig først og fremmest for at studere, hvordan færdige styringsteknologier griber ind i menneskers liv og medvirker til, at subjekter bliver til på bestemte måder. En styringsteknologi har en tilblivelseshistorie, der er værd at beskrive. Denne artikel viser gennem en Latourinspireret analyse af en implementeringsproces, hvordan en lov udfoldes som translationer i et netværk. Analysen følger implementeringen af loven om pædagogiske læreplaner i dagtilbud med henblik på at identificere koblinger mellem viden, magt og subjektivitet og andre aktanter, der danner grundlag for, at loven kan fungere som en styringsteknologi for arbejdet i dagtilbud. Analysen bidrager til en nuancering af vores forståelse af policy som flydende og med et element af uforudsigelighed, som ikke indfanges af governmentalitystudier, der studerer lovgivningsprocesser ud fra et styringseffektperspektiv.*

## På feltarbejde i et implementeringsnetværk

I 2004 trådte loven om pædagogiske læreplaner i dagtilbud i kraft. Den pålagde de danske dagtilbud en ny opgave: at udarbejde læreplaner, arbejde læringsorienteret samt dokumentere og evaluere dette arbejde. Denne opgave var for de enkelte dagtilbud mere eller mindre fremmed eller velkendt i forhold til den eksisterende pædagogiske tænkning og praksis. For at understøtte det lokale arbejde med at implementere loven udbød Styrelsen for Social Service et landsdækkende efteruddannelsesprogram, som dagtilbuddene kunne gøre brug af i deres bestræbelser på at fortolke og løse opgaven. Til at stå for efteruddannelsesprogrammet blev der dannet et kon-

sortium bestående af såvel aftagere Kommunernes Landsforening, som udbydere af efteruddannelserne Centre for Videregående Uddannelse samt en forskningsinstitution Learning Lab Denmark ved Danmarks Pædagogiske Universitet med ansvar for kvalitetssikring af programmet. Det er den implementeringsproces, der var båret af efteruddannelsen af cirka en femtedel af det pædagogiske personale i Danmark, der er den empiriske genstand for denne analyse. For at studere hvordan en lov bliver implementeret i praksis og eventuelt konstrueret som en styringsteknologi er det afgørende at komme tæt på det praktiske implementeringsarbejde. Det har jeg haft adgang til, fordi jeg var en del af forskergruppen fra Learning Lab Denmark. Vores opgave var overordnet at kvalitetssikre kurserne. Det gjorde vi ved at gå på feltarbejde i en omegnskommune til København igennem tre måneder, hvori vi fulgte fire pædagoger før, under og efter de var på læreplanskursus. De observationer, vi gjorde af pædagogernes arbejde med at gøre læreplaner, og de vanskeligheder der var forbundet dermed, dannede grundlaget for feedback til underviserne på kurserne<sup>1</sup>. Samtidig med rollen som feltarbejdere med faglig interesse i implementeringsprocesser og styringsteknologier, var vi med til at understøtte implementeringen gennem efteruddannelse. Den dobbeltrolle gav os nogle særlige betingelser for at producere videnskabelig viden om fænomenet. Vi var medansvarlige for projektets realisering overfor Styrelsen for Social Service samtidig med, at som forskere i princippet var åbne overfor, at implementeringen kunne tage alle mulige retninger og måske ikke føre til noget som helst. Deltagelse er et vilkår for videnskabelig i almindelighed, og både en position som perifer deltager og en position som insider fordrer refleksion over systematiske skævheder i forhold til indsamling og fremstilling af data (Dahler-Larsen 2002). Men det er klart, at muligheden for at etablere en

---

<sup>1</sup> I bogen *Når loven møder børns institutioner* (Olesen 2007) kan man læse de analyser, der dannede grundlag for forskergruppens feedback til CVU-underviserne, samt få en mere uddybende beskrivelse af projektets teoretiske og metodiske perspektiver.

distance til sin egen deltagelse er af en særlig karakter, når man er insider. I dette tilfælde beror distancen på en tidsmæssig afstand til efteruddannelsesprojektet, og på at det er muligt at vende tilbage til projektet, fordi det er dokumenteret dels i feltnoter og dels i form af mødereferater, mail-korrespondance og arbejds papirer. I tilbageblikket iagttages projektet ud fra en position, der er forankret i en forskningsinstitution (DPU/Århus Universitet), og hvor analysen ikke længere spiller nogen rolle i forhold til de måder, læreplaner blev performet i projektperioden<sup>2</sup>.

## **Et Aktør-netværks perspektiv på lovgivning og styringsteknologier**

Når jeg foreslår at anlægge et aktør-netværks perspektiv på lovgivningsprocesser og argumenterer for, at det vil bidrage til en ny forståelse af styringsteknologier, så hænger det sammen med Bruno Latours opgør med det, han kalder den moderne forfatning (Latour 1993). Den moderne forfatning bygger på humanismens idealer om at subjektet skal forstås som en autonom og selvberørende enhed. Subjektet er i stand til at iagttage verden og erkende dens objektive realitet. Denne mulighed er betinget af en grundlæggende dualismetænkning i moderniteten. Den moderne forfatning adskiller konsekvent det subjektive fra det objektive; natur fra kultur; menneske fra det ikke-menneskelige og tekst fra kontekst. Indenfor policystudier er det blandt andet denne adskillelse der er problematisk, fordi den indebærer at lov(teksten) adskilles fra praksis(konteksten). Latour kritiserer modernitetens dikotomier for at etablere kunstige skel. I stedet lancerer Latour symmetridoktrinen, der siger, at de to elementer i en dikotomi skal forstås som ligeværdige og gensidigt konstituerende (Latour 1993). Det er derfor ikke meningsfuldt at studere hverken love eller den praksis, der ønskes forandret af loven hver

---

<sup>2</sup> Learning Lab Denmark blev nedlagt i 2008. En del af medarbejderne, heriblandt forfatteren, blev i den forbindelse ansat på DPU/Århus Universitet

for sig eller på en måde, så den ene overordnes den anden. Lov og praksis må forstås symmetrisk, hvilket betyder, at de fletter sig sammen, konstruerer hinanden, hvilket manifesterer sig som hybrider af lov-praksis (Shadi, Andersen & Jakobsen 2010).

I litteraturen om policy kan man genfinde dikotomien mellem lov og praksis i to fremtrædende forskningsperspektiver. Det ene lægger vægten på at studere lovgivning som teknologi og det andet på at studere lovgivning som praksis.

Det første perspektiv er repræsenteret i Shore og Wrights policystudier (1997), der trækker på Foucaults governmentality begreb. De analyserer policy som en politisk styringstrategi, hvis intention er at konstruere særlige subjekter gennem en kombination af "external subjection" og "internal subjectivity" (Shore og Wright 1997). Det vil sige, at noget eksternt fx en lov internaliseres af subjektet og styrer subjektets tænke- og handlemåde. Fokuset hos Shore og Wright ligger på, hvordan policy på en usynlig måde udøver politisk magt over individerne gennem normative og adfældsregulerende rationaler. De diskuterer policy som rationale og teknologi og undersøger, hvordan det konstruerer særlige subjekter. De interesserer sig meget for staten, regeringen og loven, og de sætter loven som den kilde, hvorfra forandringen springer, og som gennem komplekse processer gør noget ved subjekterne. Det er et perspektiv, der interesserer sig for styringseffekter.

Det andet perspektiv trækker tråde tilbage til Michael Lipskys teori om "street-level bureaucracy", der siger, at det afgørende for en implementering er de beslutninger, der træffes af frontpersonalet. Det er ifølge Lipsky (1971) dem, der afgør, hvilken politik der føres i praksis. Tænkningen er videreudviklet af Sutton og Levinson (2001), der også interesserer sig for, hvordan loven bliver brugt i praksis. De benytter begrebet "appropriation" til at tydeliggøre, at implementering ikke kun foregår på det kognitive niveau, men også er noget der bliver gjort i praksis, og som kræver forhandling og møder modstand. På den måde retter de blikket mod de forhandlinger og transformationer, der er forudsætningen for, at subjekter kan gøre en lov

til en del af deres praksis. Dette perspektiv fokuserer overvejende på praksisniveauet, hvor loven møder de fællesskaber, der lokalt søges forandret. Subjekterne tildeles mere agency end hos Shore og Wright til at transformere en lov, så den tilpasses den praksis, hvor den skal virke.

Fælles for de to perspektiver er, at de opretholder en distinktion mellem lov og praksis. I det ene tilfælde opereres med en forståelse af loven som et fænomen, der kan studeres i sig selv. Det er muligt at følge de spor, som loven sætter i praksis i form af subtile styreformere og subjektpositioner. I det andet tilfælde opereres med en forståelse af praksis som givet. Det er praksis, der danner afsæt for at loven approprieres på bestemte måder. Analytisk er det muligt at isolere praksis og undersøge, hvordan loven formes gennem mødet med en etableret praksis og dens indgroede mønstre for tænkning og handling. Problemet er, at de to perspektiver kommer til at overse, at såvel lov som praksis forandres gennem implementeringsprocessen. Det interessante ved en implementeringsproces er for mig at se netop det, der sker undervejs – mellem lovens udformning og appropriering i praksis.

Et aktør-netværks perspektiv vil til forskel fra de to ovenfor beskrevne perspektiver fastholde, at loven og den praksis, den bringes til at virke i, skal betragtes som en analytisk enhed. Latour argumenterer for, at det er forskernes opgave at følge den simultane produktion af en tekst og en kontekst i stedet for at følge en tekst ind i en eksisterende kontekst. I dette perspektiv kan en lov defineres som en aktant, der gennem translationsprocesser skaber forbindelser til andre aktanter og på den måde opbygger et netværk eller en assemblage, hvori den virker (Shadi, Andersen & Jakobsen 2010).

Der knytter sig to hovedspørgsmål til, hvordan implementeringen forløber i et implementeringsnetværk. For det første hvordan der produceres særlige versioner af lov-i-praksis på forskellige steder i implementeringsnetværket og for det andet hvordan disse steder står i forbindelse til hinanden. Aktør-netværksteorien tilbyder to gode begreber, der kan hjælpe os et stykke af vejen med at besvare

spørgsmålene. Det ene er 'translation' og det andet 'assemblage'. 'Translation' betegner den gensidige forandring som aktører undergår, når de kobles sammen i et netværk. Hver gang der skabes en ny forbindelse, arbejder aktørerne så at sige på hinanden for at oversætte og tilpasse dem til et netværk af koordinerede ting og handlinger (Law 1992). Resultatet af en translation er en 'assemblage'. Det betegner en sammenføjning af elementer (personer, ting, tekster, følelser etc.) på en sådan måde, at de kommer til at fungere som en enhed. Assemblages skaber orden i objekter og handlinger i tid og rum. På hvert sted i implementeringsnetværket arbejder de tilstedeværende aktører på at translaterer loven til et ordenskabende assemblage af lov-i-praksis. Forudsætningen, for at en assemblage kan realiseres, er, at alle aktører udfylder deres plads i netværket. Men når en assemblage produceres på et givet sted i implementeringsnetværket, hvad enten det er i Folketinget, Konsortiets arbejdsgruppe eller på et efteruddannelseskursus, så er det kun nogle af de aktører, der indgår i et givet assemblage af lov-i-praksis der bidrager til at producere det. I et implementeringsnetværk produceres der derfor hele tiden assemblages med "åbne pladser", som det forudsættes, at bestemte andre aktører vil tage plads i på et andet sted i implementeringsnetværket. På den baggrund vil jeg foreslå, at et implementeringsnetværk betragtes som relativt autonome steder, der er indbyrdes forbundne på to måder: Betragtet fra det producerende sted ved, at den translation af loven-i-praksis, der har fundet sted gives materiel form som fx undervisningsmateriale. Hermed skabes en semiotisk/materiel ressource (en særlig aktør), der tænkes at virke styrende ind på opbygningen af en assemblage et andet sted i implementeringsnetværket. Betragtet fra det konsumerende sted ved, at de tilstedeværende aktører her kan koble de semiotisk/materielle ressourcer, der er blevet produceret et andet sted i implementeringsnetværket til andre humane og non-humane aktører (fx viden produceret andre steder, den kommunale børnepolitik, den fysiske indretning i institutionen etc.) og lade dem indgå i sammenføjningen af en ny assemblage. Når aktører vægrer sig mod at

indtage de pladser, de er tiltænkt i en given assemblage af loven-i-praksis, vil der ifølge Latour opstå en styrkeprøve. Latour benytter i sine studier af laboratorier begrebet "trials of strength" til at begribe, hvordan aktører søger at overbevise andre aktører eller aktanter om at blive allierede i et fælles projekt eller udbrede enighed om, at noget skal gælde som et faktum (Latour & Woolgar 1986 og Latour 1988).

Betragtet ud fra et aktør-netværks perspektiv som beskrevet ovenfor er en styringsteknologi blot en af mange måder at fremstille en assemblage af lov-i-praksis. En styringsteknologi er en særlig sammenstilling af elementer, der ifølge Nikolas Rose, gør det muligt at styre mennesker på afstand:

"Government, in these studies, is understood as 'the conduct of conduct': programmes, strategies, techniques for acting upon the action of others towards certain ends" (Rose 1999:xxi)

I stedet for at styre udefra ved brug af forskellige former for magtmidler og tvangsforanstaltninger bidrager styringsteknologier til at styre indefra ved at tilbyde særlige subjektpositioner med bestemte rettigheder, kompetencer, handlemuligheder og selvforståelser knyttet til. Når subjekterne ikke oplever det, som om de underlægger sig magt, er det netop fordi moderne styringsteknologier bygger på subjekternes egne handlinger og ønsker. Teknologierne kan ifølge Rose forestås som hybrider bestående af viden, instrumenter, genstande, personer, evalueringsmetoder, bygninger, rum og forskellige standarder, som handlinger og mennesker kan bedømmes ud fra. Styringsteknologier indebærer forskellige metoder til at koble mennesker sammen og forme dem med henblik på at opnå bestemte mål.

Til trods for sin magtforståelse har governmentality studier en tendens til at undervurdere det omstændelige arbejde med at styre noget. Det gælder i særdeleshed arbejdet med at opbygge og fast-

holde en styringsteknologi i en social praksis. Aktør-netværks teori accepterer ikke styringsteknologier som en given realitet. Den stiller spørgsmålstegn ved alle forudgivne kategorier som årsagsforklaringer og spørger i stedet til, hvordan de er kommet til at eksistere.

Latour skelner mellem "ready made science" og "science in the making" (Latour 1987). Hvis man overfører distinktionen til studiet af policy, kan den oversættes til "ready made policy" og "policy in the making". "Ready made policy" henviser i forlængelse af Latour til en måde at handle på, som tages for givet, og som der derfor ikke længere stilles spørgsmål ved, mens "policy in the making" henviser til den proces, der gik forud; hvor lov-i-praksis stod til forhandling og stadig kunne gå i multiple retninger. Det er med andre ord et perspektiv, der ikke blot interesserer sig for den version af loven, der blev realiseret, men også for de versioner, der på givne tidspunkter var mulige, men som ikke formåede at mobilisere tilstrækkeligt mange andre aktører i kampen om, hvordan man skal performe pædagogiske læreplaner i dagtilbud.

## Implementering af loven om pædagogiske læreplaner

I den empiriske del af artiklen analyserer jeg to styrkeprøver, der var afgørende for den retning implementeringen af loven om pædagogiske læreplaner tog, og de effekter den fik, hvilket jeg vil vende tilbage til sidst i artiklen. Den første styrkeprøve udspillede sig omkring udarbejdelsen af det undervisningsmateriale, der skulle benyttes på efteruddannelseskurserne. Den anden fandt sted på undersøgelseskommunens eget læreplanskursus, hvor de kursister, der havde været på efteruddannelse, mødtes med de pædagogiske konsulenter fra kommunen som stod for det lokale kursus. Da projektet omfatter en del forskellige aktører med bestemte betegnelser, har jeg for overblikkets skyld valgt at bringe en model over implementeringsforløbets design. Som vi skal se afveg det faktiske forløb fra den designede linearitet på mange punkter.

Folketinget	Styrelsen for Social service	Konsortiet (KL, CVU, LLD)	CVU lærere	Ambassadører & nøglepersoner	Pædagogerne
Vedtager Loven om pædagogiske læreplaner og fremsætter betænkning om loven	Udbyder midler til efteruddannelse af pædagoger	Nedsætter styregruppe og arbejdsgruppe, der leder og organiserer efteruddannelsesprogrammet og laver undervisningsmateriale til undervisere og informationshåndbog til kommuner	Underviser i læreplaner således at kursisterne kan fungere som ambassadører og nøglepersoner på deres arbejdspladser	Udbreder blandt andet på kommunale læreplanskurser i fællesskab kendskabet til, hvordan man kan arbejde med læreplaner i dagtilbuddene	Arbejder med børns læring i forhold til seks faglige temaer, der er skitseret i loven, udfoldet i undervisningsmateriale og undervist i på kurserne

## Første styrkeprøve: Revidering af undervisningsmateriale

Det blev første gang synligt, at læreplanerne blev gjort på forskellige måder i forbindelse med, at undervisningsmateriale skulle evalueres og revideres omkring sommeren 2005 (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud - undervisningsmateriale 2004 og 2005). Det var Arbejdsgruppen der stod for evaluering og forskergruppen på LLD havde lavet den. Hvis man skal lokalisere et bestemt sted, hvor konsekvenserne af evalueringen blev taget, så var det på et arbejdsgruppemøde i Jelling den 5. september, hvor evalueringsrapporten skulle diskuteres. Arbejdsgruppen var sammensat med tre repræsentanter fra CVU'erne (her i blandt formanden), to fra LLD og en fra KL. CVU repræsentanterne ytrede bekymring over, at de seks tematiske områder, som læringen ifølge loven skal finde sted indenfor,

var blevet nedtonet på kurserne. De var bange for at det faglige indhold af læringen ville blive udvandet. Repræsentanterne fra LLD var derimod mere bekymrede over, at der ikke var klarhed over den måde, man arbejdede med dokumentation på kurserne. Dokumentation blev ifølge evalueringen både benyttet som formidling til forældre og forvaltning og som et redskab til at reflektere over eget arbejde. I det reviderede undervisningsmateriale blev det præciseret, at der skulle arbejdes med de seks temaer, og at dokumentation i forbindelse med læreplaner skal forstås i sammenhæng med evaluering af den læring, der finder sted i praksis. Vægten mellem den tematiske orientering og arbejdet med at benytte dokumentation som grundlag for at reflektere kritisk over den pædagogiske praksis var blevet forskudt en smule til fordel for det sidste.

Hvorfor producerer evalueringen i kombination med de to grupper af aktanter lige præcis de ovennævnte bekymringer? Det kan man få en idé om ved at se på koblingen til de materialer aktørerne tidligere har produceret i projektet. CVU medarbejderne havde stået for størstedelen af skrivearbejdet til den første udgave af Undervisningsmateriale, mens de to LLD medarbejdere heriblandt mig selv havde været ansvarlige for udarbejdelsen af en Informationshåndbog til kommunerne om pædagogiske læreplaner.

## Første udgave af undervisningsmateriale

Undervisningsmateriale er produceret af overvejende undervisere fra pædagogseminarierne. Man kan betragte skrivearbejdet som en translation af loven til undervisningsmateriale, hvor seminarieunderviserne trækker på det begrebsapparat, som de i forvejen er fortrolige med. Selvom der ikke eksplicit står noget om didaktik i hverken loven eller bekendtgørelsen, så slås det her fast, at arbejdet med læreplaner forudsætter didaktisk tænkning.

”Et systematisk og metodisk arbejde med de seks læreplanstemaer forudsætter didaktisk tænkning” (Pæda-

gogiske læreplaner i dagtilbud – undervisningsmateriale 1. udgave 2004:6)

Didaktik indføres i undervisningsmaterialet som en forståelsesramme for at forklare, hvordan lovens ord skal omsættes til pædagogisk arbejde. Det didaktiske perspektiv bliver den prisme hvorigennem, de ser loven og tilskriver den betydning fra deres professionelle forestillingsverden.

I loven benyttes tre begreber: mål, aktiviteter og metoder. De går igen i undervisningsmaterialet som mål, midler og indhold og kædes nu sammen i en didaktisk logik.

”Didaktik kan defineres som systematisk planlægning og evaluering af det pædagogiske arbejde, hvor der arbejdes med sammenhængen mellem mål, midler og indhold.” (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud – undervisningsmateriale 1. udgave 2004:6)

Undervisningsmaterialet foreslår, at personalet kigger efter tegn eller indikatorer på, om de fastsatte mål bliver nået eller ikke nået gennem det pædagogiske indhold. Den faglige subjektivitet, der således indskrives i undervisningsmaterialet er en fagligt kompetent pædagog, der ønsker at kunne gennemføre læringsaktiviteter og bedømme, om de forventede mål for børnenes læring nås. Det er en faglighed, der placerer det pædagogiske arbejde udenfor pædagogen selv i afgrænselige aktiviteter. I det didaktiske perspektiv ligger der derimod ikke nødvendigvis en forventning om, at læringsmiljø skal forstås bredt som institutionens samlede hverdagsliv eller at pædagogen selv er en væsentlig del af dette læringsmiljø.

## Informationshåndbogen

I informationshåndbogen er det i modsætning til i undervisningsmaterialet netop den reflekterende pædagog, der italesættes (Kjær & Ole-

sen 2005). Denne bog er redigeret af Bjørg Kjær og mig, der begge var ansat på Learning Lab Denmark. Vi trækker, ligesom de seminarieundervisere, der skrev undervisningsmaterialet, på den faglighed, der udvikles og værdsættes på netop vores arbejdsplads. Vi tolker læringsmiljøet meget bredt som det samlede hverdagsliv og læringsarbejdet som en løbende undersøgelse af den læring, der (måske upåagtet) finder sted overalt i institutionen i løbet af dagen. Informationshåndbogen anbefaler således at personalet anlægger en undersøgende holdning til egen praksis, hvilket også indebærer, at personalet skal se på deres egne handlinger, og overveje om der er behov for at ændre uhensigtsmæssige handle-mønstre.

”Loven lægger op til, at man ikke kun skriver en læreplan og reviderer den jævnlige. Der er også en forventning om, at arbejdet med den pædagogiske læreplan bruges til at udvikle det pædagogiske personales faglighed og den pædagogiske praksis.” (ibid:forordet)

Det er altså ikke kun børnene, der skal lære og udvikle sig gennem arbejdet med læreplaner, det er også de voksne. Det fremstilles som en af gevinsterne ved læreplansarbejdet, at det rummer en mulighed for at udvikle det pædagogiske personales faglighed.

De to materialer er begge udformet indenfor rammerne af efteruddannelsesprojektet, men de peger på to forskellige måder at gøre pædagogiske læreplaner. Det er på baggrund af disse to versioner af loven-i-praksis, at man må forstå de bekymringer, der kommer frem på arbejdsgruppens møde. Når de faglige temaer tones ned, opstår der en trussel mod det didaktiske perspektiv, som mister sit klare fokus på faglige mål, midler og indhold. Når dokumentationsbegrebet forplumres bliver muligheden for refleksion og udvikling derimod væk. Begge bekymringer imødekommes som sagt, og det nye undervisningsmateriale fremstår med en række ændringer, som dog i særlig grad fremmer pædagogiske læreplaner som refleksion over læringsmiljøet. Fordringen om den fortløbende progression frem-

hæves i et særskilt afsnit under overskriften "løbende udvikling af det pædagogiske læringsmiljø". I det reviderede materiale gives progressionsperspektivet en mere fremtrædende plads i kapitel 3 i stedet for bagerst i kapitel 10 under den diskrete overskrift "Forslag til værktøjskassen". Det reviderede undervisningsmateriale blev trykt i 5000 eksemplarer og distribueret til CVUerne til gratis udde-  
ling på efteruddannelseskurserne. I forhold til første udgave tilbyder det nye materiale sig i højere grad som en semiotisk/materiel ressource til at indrullere seminarieunderviserne i en empowermentstrategi, hvor kontrollen over det pædagogiske arbejde forankres hos personalet i den enkelte institution. I det nye materiale tales der i lidt højere grad til den fagligt reflektive pædagog, der stræber efter professionel udvikling og anerkendelse i stedet for den fagligt kompetente pædagog, der er skrevet ind i det didaktiske perspektiv.

Når jeg sidder i dag og bladrer tilbage i evalueringsrapporten, den mailkorrespondance, der ledte frem til mødet i Arbejdsgruppen, og mødereferatet, så forventede jeg at finde spor af optrukne fronter og hård debat. Jeg forventede, at mødereferatet ville bære vidnesbyrd om, at Arbejdsgruppen havde truffet et valg mellem to tydeligt markerede versioner af pædagogiske læreplaner. Men mødet forløb i fred og fordragelighed. Diskussionen blev ikke ført som et enten eller, men som et mere af begge dele. Undervisningsmaterialet har fået en lidt anden vægtning, men det er på ingen måde blevet gjort entydigt. Det rummer stadig mindst to versioner af loven-i-praksis. Valget mellem de to versioner af pædagogiske læreplaner, der var i spil på mødet, blev i realiteten distribueret til andre fora. Det vil konkret sige til undervisningslokalerne og til kommunerne og de enkelte dagtilbud. Hvordan underviserne og kursisterne vælger at bruge den er et empirisk spørgsmål, som vi skal se nærmere på i analysen af den næste styrkeprøve.

## Anden styrkeprøve: På kursus i kommunen

I den kommune, vi fulgte, havde de pædagogiske konsulenter valgt, at bygge deres eget læreplanskursus oven på de nationale efteruddannelseskurser. Formålet var at tilpasse den læring, der havde fundet sted på de nationale kurser til de lokale forhold i kommunens institutioner. De to pædagogiske konsulenter havde selv været på et af de lange efteruddannelseskurser på ti dage, og de pædagoger, de skulle have på kursus, var netop kommet tilbage fra et efteruddannelseskursus af tre dages varighed. Begge parter forventede, at de skulle støtte hinanden i at omsætte kursernes teoretiske viden om læreplaner til praktisk pædagogik. Konsulenterne begyndte ifølge mine feltnoter fra kurset med at bede pædagogerne om at evaluere det nationale læreplanskursus. De svarede, at det havde været et godt kursus. Det var blevet mere håndgribeligt, fordi de havde fundet ud af, hvordan den læreplan skulle se ud (kommunalt kursus den 30.9.2005). I mine feltnoter står der, at den ene pædagogiske konsulent svarede, *"at hun var forfærdet over, at de nu vidste, hvordan en læreplan skulle være. Skriftet er jo ikke det vigtigste."* Det var som om der gik en blæst hen over rummet, der forvrængede kursisternes ansigter, da hun sagde, at hun var forfærdet. Frustrationsposen blev lukket op. En af kursisterne sagde: *"Jamen det er ikke en skabelon. Vi skriver jo ikke bare af. Indholdet kan komme i centrum nu, hvor vi ved, hvordan den skal skrives."* Den pædagogiske konsulent svarede: *"Det er ikke nye virksomhedsplaner, vi skal lave. Det er vi væk fra. Skrift og skabeloner kan være gode lige umiddelbart, men det holder så kort. Det som vi skal i gang med nu er refleksion om samspil og relationer i læringsrummet. Refleksion er en levende proces, der handler om balancen mellem rutiner og fornyelse, så vaner og rutiner udfordres."* (kommunalt kursus den 30.9.2005).

Det bliver i denne evalueringsrunde klart, at der er to forskellige versioner af lov-i-praksis i spil. Men frontlinjen går ikke helt samme sted som under revisionen af undervisningsmaterialet. I denne styrkeprøve går den mellem pædagogiske læreplaner som analytisk refleksion og læreplaner som formidling af pædagogiske intentioner

og pædagogiske aktiviteter til forældre og forvaltning. Det er også nogle stærkere følelser, der produceres i dette tilfælde. Der produceres ikke bekymring, men forfærdelse. Set fra pædagogernes side opleves situationen forvirrende og frustrerende. De oplever, at autoriteterne på pædagogiske læreplaner fra det lokale CVU og forvaltningen i kommunen udlægger loven forskelligt. Det, der var rigtigt i går, er forkert i dag, som en af dem udtrykker det (kommunalt kursus den 30.9.2005).

### **Pædagogiske læreplaner som humanteknologi**

For at få klarhed over hvorfor der i situationen bliver produceret forfærdelse og frustration, skal vi først se, hvordan konsulenterne er blevet en del af en alliance, der tolker arbejdet med pædagogiske læreplaner som et professionsudviklingsprojekt. Denne alliance opbygges i særdeleshed på det lange efteruddannelseskursus, de har været på. Her samler underviserne og kursisterne (som består af pædagogiske konsulenter og andre personer med ledelsesansvar i forhold til implementeringen af pædagogiske læreplaner i kommunerne) sig om, at det er pædagogikken og læringsmiljøerne, der skal forandres. Denne fortolkning af, hvad det vil sige at lave læreplaner, sættes på tidageskurserne i relation til nye faglige perspektiver på børns udvikling. Det psykologiske perspektiv, der traditionelt har domineret pædagogikken, udfordres på kurset af et sociokulturelt blik på børn. Det indebærer, at man går fra at betragte udvikling som et individuelt fænomen, hvor børn godt nok er aktive, men indenfor et mere eller mindre fastlagt biologisk forankret udviklingsforløb til at betragte udvikling som et kollektivt fænomen, der foregår i specifikke sociale og kulturelle kontekster. Børns udvikling kan derfor ikke bestemmes på forhånd eller tages for givet. Den kan tage forskellige retninger afhængig af de læringsmiljøer, børn tilbydes. Det pædagogiske arbejde må på den baggrund fokusere på samspillet mellem børn og læringsmiljøer med henblik på løbende at udvikle læringsmiljøerne.

Det er en udlægning af loven om pædagogiske læreplaner, der er temmelig vidtrækkende, og som i realiteten vedrører hele institutionens hverdagsliv, fordi læring principielt finder sted hele tiden. På tidageskurset kunne man også have foretaget en mere snæver afgrænsning af læring som noget, der finder sted i særlige aktiviteter, hvor det i så fald ville være personalets opgave at vurdere, om de fastsatte læringsmål bliver indfriet med de givne aktiviteter (læreplaner som didaktik). Det ville have været en tilgang, der havde krævet mindre ændringer i de pædagogiske arbejdsformer. Det ville have koncentreret læringsindsatsen til nogle særlige aktiviteter og ladet resten af hverdagen uberørt af læreplansarbejdet. Med den brede optik inddrages derimod hele hverdagen, hvilket betyder, at det er den samlede praksis, der omfattes af læreplansarbejdet. Hermed bliver læreplansopgaven en anledning til at introducere en ny altomfattende arbejdsform, der kan betegnes som en undersøgende tilgang til egen praksis. Når det er den mest vidtgående udlægning, der finder tilslutning på 10-dageskurset, så kan det hænge sammen med ønsket om at fastholde børnehavens institutionelle egenart i forhold til skolen. Et fokus på læringsorienterede aktiviteter vil lettere kunne opfattes som et skridt i den forkerte retning mod børnehavens skolarisering. Ved at fremstille læreplansopgaven på denne måde anvises pædagogen en ny form for subjektivitet, som en reflektiv og selvkritisk person på evig jagt efter problematiske læringsmiljøer, der trænger til forbedringer. Hermed flytter kontrollen over det pædagogiske arbejde fra eksterne aktører i forvaltningen til den enkelte pædagog. Det er i den forstand at pædagogiske læreplaner bliver translateret til en humanteknologi.

De pædagogiske konsulenter indgår i et heterogent netværk bestående af en gruppe af kursusundervisere fra CVU; den del af undervisningsmaterialet, der fokuserer på arbejdet med at udvikle læringmiljøer; Informationsmaterialet; det sociokulturelle barn-domsparadigme, der har fundet vej ind på seminarierne og ud i de kommunale b & u forvaltninger. Disse aktører har gennem arbejdet med at translaterer loven indrulleret hinanden i et projekt, der hand-

ler om at benytte læreplanerne til at højne kvaliteten i dagtilbud gennem professionsudvikling. Det er indefra dette netværk, at de lytter til pædagogernes lettelse over, at de nu ved, hvordan læreplanen skal skrives. Derfor hører de, at pædagogerne taler om læreplaner i ental. Vil det sige, tænker de, at pædagogerne forestiller sig, at den skal laves én gang for alle og så er opgaven løst? For det andet hører de, at en læreplan bliver opfattet som en tekst. Forstår pædagogerne en læreplan som et stykke papir med nogen intentioner for det pædagogiske arbejde? Et stykke papir der, når det er skrevet færdigt, kan lægges ned i en skuffe eller sendes rundt mellem instanser i kommunen for at indgå i et bureaukratisk spil. For det tredje hæfter de sig ved, at pædagogerne ved, hvordan en læreplan skal se ud. Det lyder som om de allerede har afsluttet eller ligefrem overstået den læreproces, der først lige er begyndt og som principielt aldrig bør afsluttes.

### **Pædagogiske læreplaner som ekstern kontrol**

De pædagogiske konsulenter havde måske en forventning om, at det pædagogiske personale let ville lade sig indrullere i deres projekt, fordi de ville være interesseret i at udvikle professionens faglighed og højne standens agtelse i samfundet. Men der opstod en styrkeprøve på de kommunale kurser. Pædagogerne var blevet del af et andet netværk med en afværgedagsorden i forhold til muligheden for ekstern kontrol og indblanding i det pædagogiske arbejde.

I perioden efter loven blev vedtaget herskede der en del usikkerhed blandt det pædagogiske personale i kommunen om, hvad pædagogiske læreplaner gik ud på. Nogle af disse pædagoger blev sendt på korte nationale læreplanskurser, hvor de blev beroliget om, at det ikke var så kompliceret, som de havde frygtet. Translationen af læreplanen som en tekst blev sanktioneret af deres undervisere i en assemblage, der bestod af personalets uro over, hvad loven gik ud på, undervisernes solidaritet med personalet, og en hierarkisk repræsentation af relationen mellem personalet på gulvet og politi-

kerne på Christiansborg og deres forlængede arm i de kommunale forvaltninger. En af underviserne på et tredages kursus sagde fx *"Giv kejseren hvad kejseren skal have"*, hvormed han understregede, at pædagogerne ikke skulle fremlægge mere dokumentation af arbejdet med læring end højst nødvendigt til forvaltningen og kommunalbestyrelsen. Denne assemblage træder tydeligt frem på det kommunale kursus i en ordveksling mellem en af pædagogerne og de pædagogiske konsulenter. Pædagogen spørger, om forvaltningen har tænkt sig at måle institutionerne på deres læreplaner? Konsulenten svarer, at der ikke bliver tale om karaktergivning, selvom der vil blive tale om en vurdering som områdelederne står for. Den anden konsulent forsøger at berolige spørgeren ved at sige, at kursisterne ikke skal tænke det som kontrol men til gengæld som udvikling (kommunalt kursus 30.9.2005). Konsulenterne bliver her tiltalt som repræsentanter for forvaltningshierarkiet, der ønsker, at pædagogerne skal lave læreplaner for, at forvaltningen kan kontrollere deres arbejde. Læreplanen er i dette perspektiv ikke til for pædagogerne selv, men for nogle andre højere oppe i forvaltningshierarkiet. Konsulenterne kæmper med at positionere sig selv udenfor forvaltningshierarkiet som de reflekterende pædagogers advokater overfor kommunalbestyrelsen. Interaktionen former sig med andre ord ikke som en indrullering, men som et sammenstød mellem to netværk. På den ene side et veletableret forvaltningsnetværk bestående af hierarkiske relationer og kontrolmekanismer, hvor læreplanen vil kunne indgå som et traditionelt magtmiddel overfor personalet i dagtilbuddene. Og på den anden side et spirende netværk baseret på moderne governmentality tanker, hvor personalet ser sig selv i en horisontal relation til de pædagogiske konsulenter, og hvor læreplaner tjener til pædagogisk udvikling, som personalet selv ønsker at fremme.

## Evalueringen

Af de to netværk redegjort for ovenfor ved vi i dag, hvilket der blev det stærkeste, idet der tre år efter at loven trådte i kraft blev gennemført en national evaluering af implementeringen (AKF, Danmarks Evalueringsinstitut, NIRAS Konsulenterne, Udviklingsforum 2008). Af evalueringen fremgår det, at de pædagogiske læreplaner først og fremmest er blevet en papirsucces, i og med at næsten alle dagtilbud har skrevet en pædagogisk læreplan. Læreplansarbejdet har derimod ikke ført til ændrede arbejdsformer på to centrale områder. Det ene vedrører dokumentationen af det pædagogiske arbejde og det andet ansvarsfordelingen mellem personale, forældre og forvaltning.

Evalueringsgruppen ser en fare for, at dokumentationen ikke bliver brugt til evaluering og dermed til udvikling af læringsmiljøer. Det bagvedliggende problem synes at være, at personalet i dagtilbuddene ikke er klar over, hvad formålet er med dokumentationen, hvem den er rettet imod og hvordan dokumentationen skal indgå i en evaluering. I mange daginstitutioner rettes dokumentationen således mod forældrene og forvaltningen med henblik på at formidle et billede af det gode børnehveliv. Dokumentationen bruges derimod sjældnere til intern faglig udvikling. (ibid.:11)

Læreplanerne har tilsyneladende heller ikke ført til nogen ændring i ansvars- og opgavefordelingen mellem institutionens personale, forældre og forvaltning. Forældrene var oprindeligt tiltænkt en central rolle som forbrugere af læring til deres børn. Forældrebestyrelsen skulle i første version af loven ligefrem godkende de pædagogiske læreplaner. Det har man siden hen renonceret på, således at forældrene i dag blot skal inddrages i udarbejdelsen, evalueringen og opfølgningen af den pædagogiske læreplan. Endnu værre er det fat med relationen mellem forvaltningen og dagtilbuddene. Der er ligefrem sket et fald i andelen af daginstitutionsledere, der mener, at læreplansarbejdet har forbedret samarbejdet med den kommunale forvaltning (i midtvejsevalueringen 33 % af daginstitutionslederne og 16 % i slutevalueringen). (ibid.:8).

## Diskussion af studiet af styringsteknologier som policy-in-the-making

Afslutningsvis vil jeg komme med to betragtninger over, hvilke anderledes indsigter policy-in-the-making perspektivet giver om styringsteknologier. Den første betragtning udspringer af min deltagerposition som forsker, mens den anden udspringer af positionen som insider i policyprocessen.

Policy-in-the-making er studiet af de urealiserede muligheder i en policyproces. Det er et perspektiv, der viser at slutresultatet ikke var den eneste mulighed, og at det kunne være gået anderledes. Den realiserede version af loven om pædagogiske læreplaner havde konkurrence af andre versioner af, hvordan entiteten lov-i-praksis kunne have konstitueret sig.

Undersøgelsen har givet indblik i, hvad det var for nogle styrkeprøver, der fandt sted undervejs. Policyprocessens retning kan i den forlængelse forstås som et resultat af kampe mellem de konkurrerende assemblages, der blev performet på et givet sted i implementeringsnetværket. I artiklen har jeg analyseret to styrkeprøver: 1) Revisionen af undervisningsmaterialet og 2) Oversættelsen af de nationale kurser til kommunal praksis.

Den første styrkeprøve stod mellem to forskellige versioner af, hvad faglighed skal være i vuggestuer og børnehaver, og hvordan den skal praktiseres: som didaktik eller som analytisk refleksion over egen praksis. Træfningen havde en tydelig institutionel dimension, idet både universitetsfolk og CVU-folk havde fået plads i efteruddannelseskonsortiet. Spørgsmålet om, hvad faglighed skal være i børneinstitutionerne, blev derfor performet som en kamp om, hvem der ejer undervisningsmaterialet. Resultatet blev, som vi har set, ikke at uenigheden blev opløst, men at den blev forskudt en smule til fordel for den analytiske refleksion over egen praksis, hvorimod valget mellem den ene eller den anden version blev distribueret videre til andre steder i implementeringsnetværket.

Den anden styrkeprøve stod mellem de forskellige styringsrationaler, der indgik i de assemblages af lov-i-praksis, der stødte sammen på det kommunale kursus. På de korte nationale kurser blev loven koblet sammen med gammeldags forældre- og forvaltningskontrol, hvorimod den blev koblet sammen med moderne tanker om selvstyring på de lange nationale kurser. Da disse to assemblages stødte sammen ude i kommunen havde de pædagogiske konsulenter mere end svært ved at gøre sig fri af den position, de blev sat i som kontrollanter fra forvaltningen. Her blev loven-i-praksis performet som et ulige magtforhold mellem dagtilbud og forvaltning frem for som et partnerskab om professionsudvikling.

Studiet viser med al tydelighed at humanteknologier ikke er ready-made. I dette tilfælde var der ikke mange spor af humanteknologier i hverken den lov eller den bekendtgørelse, der udgik fra Folketinget. Humanteknologien fremstod først under mellemkomst af flere aktører, der i fællesskab translaterede loven-i-praksis til et professionsudviklingsprojekt. Studiet viser også, at selvom loven-i-praksis blev performet som en humanteknologi, så fandt denne performance kun sted som en momentan konsensus situeret et bestemt sted i implementeringsnetværket. Implementeringen forløber således som en serie af relativt uafhængige assemblages, der er kendetegnet ved deres skrøbelighed. Jeg skriver relativt uafhængige, fordi der hele tiden skabes koblinger til aktører andre steder i netværket. På det lange kursus blev der blandt andet koblet til dele af undervisningsmaterialet og til den sociokulturelle barndomsforskning, hvilket bidrog til at stabilisere professionsudviklingsprojektet. Skrøbeligheden består i at det pædagogiske personale endnu ikke var blevet indrulleret i projektet. Personalet var ikke blevet mobiliseret, og de havde ikke accepteret den "åbne plads", de var tiltænkt i denne assemblage som undersøgende og selvstyrende subjekter.

Min anden betragtning udspringer af min deltagelse som insider i policyprocessen. Den handler om, de forskellige former for kritik som policy-in-the-making og ready-made-policy perspektiverne lægger op til. Dorthe Staunæs skelner i en artikel om magtanalyse

mellem forskellige analysestrategier. Hun mener, at den skeptiske læsning, der ofte ledes ud af governmentality teori, med fordel kan suppleres af en mere vitalistisk læsning fx baseret på aktørnetværks teori (Staunæs 2007). Her vil jeg bidrage med en lidt anderledes skelnen mellem en principiel skepsis, som udspringer af styringsteknologier som a priori eksisterende, og en analytisk skepsis, som baseres på et empirisk studie af de faktiske assemblages, der etableres under et implementeringsforløb.

En principiel skepsis kunne eksemplificeres med Lynn Fendlers governmentality analyser af, at den stigende indsigt i børns liv, der produceres af velmenende børnekulturforskere, muliggør stadig mere subtile og sofistikerede styreformere (Fendler 1999). Det er en vigtig analyse hun foretager, men man skal passe på med at antage, at der altid er en negativ sammenhæng mellem viden og magt i policyprocesser i den forstand, at den videnskabelige viden nødvendigvis vil have som effekt at overvågningen af børn øges og deres udfoldelsesmuligheder indskrænkes. På baggrund af denne analyse kan man fx spørge, om det er godt eller skidt for børn i dagtilbud, at den sociokulturelle barndomsforskning kun bliver bragt i spil på de lange kurser, men øjensynligt ikke bliver en del af læreplanerne, som de praktiseres ude blandt børnene. Frem for at basere kritikken på en principiel skepsis vil jeg foreslå, en analytisk skepsis, der forholder sig empirisk analytisk til den måde viden bringes ind i policyprocesser og kobles med forskellige styringsrationaler eller omvendt holdes ude af etablerede konstellationer af magt, viden og subjektivitet, som denne analyse peger i retning af. Det faktiske forløb og effekterne af en policyprocess kan ikke forudses, de må derfor afdækkes empirisk ved fx at stille følgende spørgsmål:

- Hvordan kommer ny (barndoms)forskning ind i moderne policyprocesser, hvem bringer den ind, og hvad er deres muligheder for at udbrede denne viden til andre aktører i et policynetværk?

- Hvad sker der med denne viden når den kobles til forskellige magt og styringslogikker i konkrete policyprojekter? Hvem har gavn af de specifikke assemblages, der etableres? Politikere, forvaltere, pædagoger, børn e. a.
- Hvad sker der med den, når den møder (børns) institutioner, hvor der i forvejen handles ud fra specifikke styringslogikker, arbejds- og vidensformer?

Hvis jeg igen betragter forløbet ud fra min position som forsker, så ser det ud til, at de forskellige dele af netværket i en vis forstand har arbejdet sig væk fra hinanden i stedet for at støtte hinanden i et fælles projekt. På den ene side kan man vurdere forløbet på den måde, at Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, dets styrelse og efteruddannelseskonsortiet har overvurderet muligheden for at overfører fortolkninger af loven fra det midlertidige forandringsnetværk via korte efteruddannelseskurser til personalet i dagtilbuddene. Man må derfor genoverveje, om kurser af tre dages varighed er en tilstrækkelig stærk aktant til at mobilisere det pædagogiske personale i en meget omfattende forandringsproces. På den anden side kan man sige, at loven om pædagogiske læreplaner netop blev omfattende, fordi en gruppe af aktører performede læreplaner som professionsudvikling. Ud fra den betragtning er implementeringen af pædagogiske læreplaner kommet til at spille sammen med tendensen til akademisering af ikke-akademiske professioner. Men det ser ud til, at akademiseringen i praksis kun omfatter den del af den pædagogiske profession, der er længst væk fra børnene. Det giver anledning til en produktiv selvkritik, hvor forskerne må spørge sig selv, hvordan de kan nå alle i det pædagogiske felt frem for at bidrage til en polarisering mellem universiteter, forvaltninger og en del af seminarierne på den ene side og vuggestuer og børnehaver og en anden del af seminarierne på den anden.

## Bibliografi

- AKF, Evalueringsinstitut, D., Konsulenterne, N., & Udviklingsforum. (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Fendler, L. (1999). Educating Flexible Souls-The construction of subjectivity through developmentality and interaction. I K. Hultqvist, & G. Dahlberg, *Governing the child in the new millenium* (s. s.119-142). New York: RoutledgeFarmer.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography - Principles in Practise*. London: Routledge.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzel.
- Kjær, B., & Olesen, J. (2005). *Informationshåndbog om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. Styrelsen for Social Service og Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Edinburgh: Pearson Education Ltd.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Law, J. (no. 4. vol 5 1992). Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. *Systematic Practise and Action Research*, s. 379-393.
- Lipsky, M. (1971). Street-level bureaucracy and the analysis of urban reform. *Urban affairs review vol:6 hft.:4*, s. s. 391.
- Olesen, J. (2007). At finde mening med pædagogiske læreplaner. I J. Olesen, *Når loven møder børns institutioner*. Danmarks pædagogiske universitetsforlag.

- Pædagogiske læreplaner i dagtilbud - undervisningsmateriale 1. udgave (2004). Styrelsen for Social Service & Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. København.
- Pædagogiske læreplaner i dagtilbud - undervisningsmateriale 2. udgave (2005). Styrelsen for Social Service og Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. København.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: the shaping of the private self*. Free Association Books.
- Shadi, P., Andersen, T., & Jakobsen, I. (2010). *Policy & Aktør-Netværks Teori*. Århus: DPU/Århus Universitet.
- Shore, C., & Wright, S. (1997). *Anthropology of Policy*. Routledge.
- Staunæs, D. (2007). Subversive analysestrategier - eller governmentalitet med kjole, fjerboa og sari. I J. Kofoed, & D. Staunæs, *Magtballader*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Sutton, M., & Levinson, B. A. (2001). *Policy as Practise: Towards a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. London: Ablex Publishing.