

# Engang var alting bedre

*Fortællinger om læreruddannelsen som grundlag for strategiudvikling*

Masterprojekt

21. maj 2019

Jacob Buris Andersen, 06.01.1977

Antal anslag: 112.920

Vejleder: Mads Mordhorst

# Engang var alting bedre

*Fortællinger om læreruddannelsen som grundlag for strategiudvikling*

## Indhold

<b>1. Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Begreber og teoretisk baggrund</b> .....	<b>6</b>
2.1 Fortællingen .....	7
2.2 Legitimitet.....	10
2.3 Strategi .....	14
<b>3. Metode</b> .....	<b>15</b>
3.1 Afgrænsning og indsamling.....	15
3.2 Første delanalyse.....	16
3.3 Anden delanalyse .....	18
<b>4. Første delanalyse: tekstlandskabet</b> .....	<b>21</b>
4.1 Kommunikationen i tekstlandskabet.....	21
4.2 Opsummering af første delanalyse.....	25
<b>5. Anden delanalyse: fortællingerne</b> .....	<b>26</b>
5.1 Den brede forfaldsfortælling.....	26
5.2 Forfaldsfortællingen om læreruddannelsen .....	30
5.3 Den positive fremtidsfortælling .....	32
5.4 Opsummering og diskussion af anden delanalyse .....	34
<b>6. Strategiudvikling i læreruddannelsen</b> .....	<b>36</b>
6.1 Behovet for strategisk handling .....	36
6.2 Strategiens styringsmæssige kontekst.....	37
6.3 Tre forslag til strategiske handlinger .....	38
<b>7. Diskussion</b> .....	<b>40</b>
<b>8. Konklusioner</b> .....	<b>42</b>
<b>Summary in English</b> .....	<b>43</b>
<b>Egen ledelsesmæssige udvikling i relation til masterprojektet</b> .....	<b>45</b>
<b>Liste over figurer</b> .....	<b>47</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>48</b>

## 1. Indledning

De mellemlange videregående uddannelser har, i lighed med uddannelsesområdet som sådan, siden 1980'erne været genstand for omfattende omorganiseringer. Fra 1980'ernes decentralisering af styringen af statsinstitutioner over etableringen af nye institutionstyper i 1990'erne til dannelsen af professionshøjskolerne i 2000'erne har ændringerne resulteret i større institutioner der har forholdsvis stor frihed til selv at organisere sig og til at forvalte de uddannelser de udbyder. Friheden er dog kun "forholdsvis" stor, idet den skal ses i forhold til en ændring af de centrale styringsparadigmer, som kort fortalt har bevæget sig i retning af output-styring med effekt- og produktionsmål (Lerborg, 2012; Rosenberg Hansen & Ferlie, 2016).

I denne situation er det blevet stadig vigtigere for uddannelsesinstitutionerne at kunne kommunikere strategisk med henblik på at skabe og vedligeholde legitimitet blandt alle interessenter. De politiske ændringer, som givetvis også afspejler ændringer i befolkningens holdning til uddannelsesområdet og dets institutioner, har betydet at institutionerne og de enkelte uddannelsers tilrettelæggelse ikke længere tages for givet, men kontinuerligt må demonstrere deres værd og berettigelse.

I læreruddannelsens tilfælde er kravet om legitimitetsskabelse særlig påtrængende idet uddannelsens institutionelle placering på professionshøjskolerne, såvel som dens indhold og længde, i stigende grad er til debat. Også mere generelt indgår læreruddannelsen til stadighed i den politiske og offentlige debat. Denne debat, som er genstanden for dette projekt, synes generelt præget af at dens deltagere (ligesom vel de fleste borgere i det hele taget) har personlige og nære erfaringer med skoleverdenen, med undervisning og med lærere. Derfor eksisterer der, også i det politisk-offentlige debatrum, forskellige fortællinger om læreruddannelsen, og det er dem jeg gerne vil undersøge nærmere. Viden om disse fortællinger og det debatlandskab de indgår i, tænkes at kunne danne grundlaget for strategiske handlinger og strategisk kommunikation der har til formål at skabe og vedligeholde legitimitet. Det leder mig til følgende problemformulering:

Hvilke fortællinger om læreruddannelsen eksisterer i den offentlige debat, hvordan kan de fortolkes, og hvilke legitimitetsformer knytter de sig til? Hvordan kan den opnåede viden bruges i udviklingen af en strategi for læreruddannelsen med henblik på at skabe og vedligeholde legitimitet?

Den offentlige debat og fortællingerne "genstandsgør" (Frankel, 2012) læreruddannelsen i den offentlige debat. Det betyder at genstanden er læreruddannelsen som institution sådan som den fremtræder i fortællinger som bliver fortalt af dens omverden, og som spredes og genfortælles, både i denne omverden og i læreruddannelsens organisation. Antagelsen er at denne fremtræden for de involverede aktører *er* institutionen, altså at institutionen som en

betydningsbærende og -skabende enhed skabes gennem denne fremtræden. Denne måde at betragte 'institutionen' på kan med en overskrift kaldes konstruktivistisk, og den er et argument for undersøgelsens berettigelse. For selv om læreruddannelsen bliver analyseret og evalueret igen og igen (EVA, 2018a, 2018b; Rambøll, 2018; Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018), findes der meget lidt litteratur om uddannelsens fremtræden, de værdier og forestillinger der knyttes til den, og de fortællinger der omgiver den. Med Knudsens og Justesens (2019) skelnen mellem "vidensproblem" og "ledelsesproblem" kan dette vidensunderskud siges at udgøre projektets vidensproblem.

Den mere praktiske anledning til undersøgelsen, er at læreruddannelsens legitimitet konkret er udfordret. Udfordringerne opstår i forlængelse af negativ omtale af lav gennemførelsesgrad, lav studieintensitet, utidssvarende indhold etc., hvilket fører til mange forslag om fx at flytte udbudsretten til universiteterne, indføre delt udbudsret mellem universiteter og professionshøjskoler eller på anden vis fundamentalt ændre uddannelsen. Denne situation udgør principielt ikke et "ledelsesproblem", men snarere et vilkår for ledelse af læreruddannelse – og i øvrigt et tegn på en sund, demokratisk interesse i uddannelsen. "Ledelsesproblemet" opstår fordi professionshøjskolesektoren og læreruddannelsen ikke synes at kunne svare på hvilken strategi der skal forfølges som svaret på legitimitetskrisen.

Det vanskeliggør mit arbejde som leder af et læreruddannelsesudbud, hvor jeg ofte har til opgave at kommunikere om uddannelsen med dens omverden. Samtidig er jeg med til at formulere strategier og hensigter, og i dette arbejde har jeg iagttaget at sektorens strategipapirer og *policies*, fx den seneste strategi fra Danske Professionshøjskoler (DP, 2018), ofte har udgangspunkt i fortolkninger af politiske intentioner og strømninger der bliver koblet til allerede eksisterende initiativer og handlinger på en måde som man antager vil tilfredsstille beslutningstagere og andre interessenter. Uden at jeg dog har analyseret denne praksis nærmere, forekommer det mig at den ofte ignorerer den "offentlige debat" eller i det mindste kun fokuserer på bestemte træk ved den. Specielt har jeg iagttaget at det strategiske arbejde tit overser den særegenhed der ligger i at læreruddannelsen adskiller sig fra mange andre uddannelser ved at stort set alle borgere har erfaringer med lærere og med skolen, og at deres holdninger til og meninger om uddannelsen er præget af dette. Jeg har således en forventning om at den debat som jeg undersøger, rummer holdninger der ligger ud over et simpelt bytteforhold (uddannelsen skal få mest muligt ud af skatteydernes penge), og at disse holdninger rummer en energi og et potentiale der kan bruges aktivt i strategiarbejdet.

Målet er ikke nødvendigvis at finde ud af hvordan man bedst kan 'påvirke debatten' eller at komme med ideer til hvordan uddannelsen kan markedsføres, men i første omgang simpelt hen at forstå hvilke holdninger, meninger, fortællinger og tanker der eksisterer i den del af institutionens omverden som ligger et lille stykke længere væk end den umiddelbare forvaltning og politiske styring. På grundlag af en sådan forståelse vil det måske være muligt at fremsætte forslag til strategiske handlinger som adresserer legitimitetskrisen.

Selve undersøgelsen består af to delanalyser af artikler fra dagspressen om læreruddannelsen i perioden fra 2017 til 2019. Den første delanalyse beskriver overordnet ”den offentlige debat” sådan som den fremtræder i materialet. Den anden delanalyse går tæt på de fortællinger der er særligt dominerende i materialet. På baggrund af de to delanalyser diskuterer jeg om og hvordan resultaterne kan bruges i forbindelse med strategiudvikling, hvormed jeg i særdeleshed forstår skabelse og opretholdelse af legitimitet i forskellige offentlige rum.

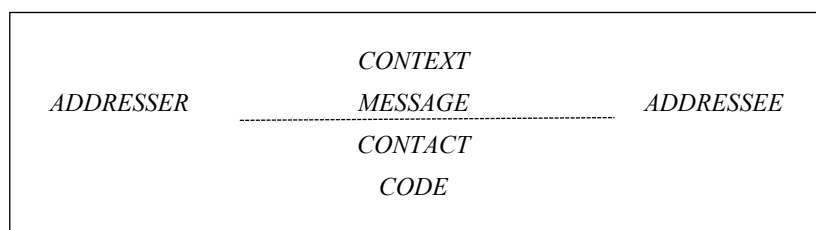
## 2. Begreber og teoretisk baggrund

Med problemformuleringen forsøger jeg at skabe forbindelse mellem de to kernebegreber *fortælling* og *legitimitet*. De stammer fra to vidt forskellige traditioner, men det er min ambition at sandsynliggøre at de kan bruges i sammenhæng og berige hinanden. Det tredje kernebegreb, *strategi*, bruges mere praktisk som en betegnelse for de handlinger som kan foretages med henblik på at skabe og vedligeholde legitimitet.

Som nævnt er det en antagelse at en analyse af kommunikationen i det samlede materiale samt af de dominerende typer af fortællinger vil kunne karakterisere ”den offentlige debat om læreruddannelsen”. Fortællingen bliver dermed brugt som et analytisk blik på materialet: analysen af fortællingerne kan afdække hvordan kampen om legitimitet finder sted. Selve legitimiteten, som jeg forstår ud fra Suchman (1995), er indlejret i og bliver indirekte repræsenteret i de fortællinger jeg undersøger.

Min empiri består imidlertid ikke af en samling af fortællinger der kan analyseres, og der er ikke engang tale om et materiale hvori fortællingen kan forventes at være den dominerende fremstillingsform: Fortællingerne findes i det man kan karakterisere som et tekstlandskab, forstået som en samling af tekster der hver især viser hen til specifikke kommunikationssituationer, er resultatet af sådanne og potentielt skaber nye sådanne. Tekstlandskabet som kontekst for de fortællinger jeg ønsker at fremlæse og analysere, skal dermed først beskrives.

Et grundlag for en sådan beskrivelse finder jeg i Roman Jakobsons (1960) velafprøvede kommunikationsmodel, som netop har til formål at beskrive sproglig kommunikation. Modellen skelner på sit første niveau mellem seks konstitutive faktorer i enhver verbal kommunikation, sådan som afbildet i figur 1.

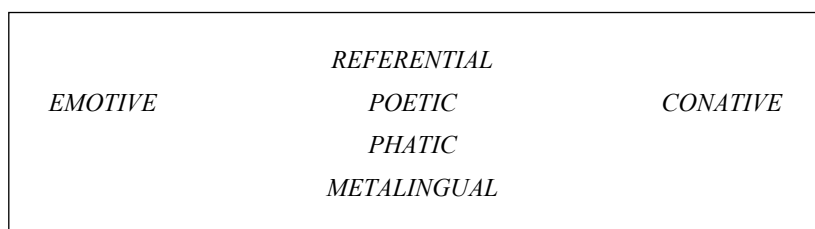


Figur 1: Jakobsons kommunikationsmodel, faktorer (Jakobson, 1960, p. 353)

De seks faktorer er nødvendige og tilstrækkelige for at kommunikation kan finde sted. Umiddelbart leder den overordnede skelnen mellem afsender, budskab og modtager tanken hen på en klassisk transmissionsparadigmatisk kommunikationsmodel, men faktisk fylder selve transmissionen meget lidt i Jakobsons beskrivelse af modellen, og perspektivet er ikke, som i transmissionsmodellerne, afsenderens, hvis budskab helst skal nå modtageren uden af tab af information etc. Hvis der er et centralt perspektiv, er det snarere kommunikationens eget

perspektiv, hvorfra Jakobson forestiller sig at alle seks elementer optræder simultant. Modellens faktorer bruges til en systematiseret beskrivelse af det tekstlandskab som udgør projektets empiri, idet det er ret let at omsætte Jakobsons faktorer analytisk, også for en større gruppe af tekster.

Grunden til at Jakobsons model er udbredt som eksempel på en kommunikationsmodel til analyse af verbalsprog (Frandsen, Halkier, & Johansen, 2002; Helder, 2009) er ikke alene opregningen af faktorerne, men det at den forbinder de seks faktorer med seks sprogfunktioner, ud fra det synspunkt at "any verbal behavior is goal-oriented, but the aims are different and the conformity of the means used to the effect aimed at is a problem that evermore preoccupies inquirers into the diverse kinds of verbal communication" (1960, p. 351). De seks sprogfunktioner, som er afbildet i figur 2, angår således kommunikationens formål, og "funktionen" kan dække over ytringens intenderede effekt, den faktiske effekt eller begge dele.



Figur 2: Jakobsons kommunikationsmodel, funktioner (Jakobson, 1960, p. 357)

Tanken er ikke at enhver kommunikation eller enhver effekt kan reduceres en bestemt funktion; tværtimod er verbalsproget ifølge Jakobson ligefrem karakteriseret ved at ytringer udfylder flere funktioner på en gang, men det er ofte muligt at identificere en dominerende funktion. Således har den metalingvale funktion (knyttet til koden) overtaget i en ordbog, mens det lille "mm" som i en telefonsamtale markerer at kommunikatøren faktisk lytter til det der bliver sagt i den anden ende, et eksempel på en ytring hvor den fatiske funktion (knyttet til kontakten) dominerer. Funktionerne kan i min analyse ikke operationaliseres i samme grad som faktorerne da de er meget fortolkningsafhængige, så en nærmere redegørelse for dem er ikke nødvendig her. De bliver dog brugt til at beskrive enkelte kommunikationskontekster, og jeg definerer kort funktionerne efterhånden som de bliver relevante.

### 2.1 Fortællingen

Kommunikationsmodellen kan beskrive den situation og den kontekst som fortællingerne indgår i. I modsætning til kommunikationsmodellen som tager udgangspunkt i faktorerne og kommunikationens effekt (intenderede eller faktiske), er fortællingsbegrebet mere neutralt, idet der her er tale om en fremstillingsform som ikke knytter sig til bestemte effekter eller funktioner.

Et godt udgangspunkt for at arbejde analytisk med fortællinger er de russiske formalisters distinktion mellem *fabula* og *sjuzet*, udviklet i 1920'erne og siden blandt andre brugt af Propp til undersøgelser af folkeeventyr (Kolesnikoff, 1993). *Fabulaen* (på engelsk ofte *story*, det begreb som jeg bruger herefter og undlader at oversætte til "historie" for at undgå forvekslinger) er fortællingens grundmateriale i form af (erfarede, opdigtede eller overleverede) begivenheder, handlinger og aktører. *Sjuzetet* (på engelsk og dansk ofte *plot*, som jeg bruger herefter) er, i modsætning hertil, den måde hvorpå disse begivenheder udvælges, arrangeres og præsenteres. E.M. Forster (1980, p. 87) eksemplificerer i et berømt citat den samme distinktion: "'The king died and then the queen died' is a story. 'The king died, and then the queen died of grief' is a plot". Eksemplet er ikke det mest præcise, men let at huske, og demonstrerer hvordan et plot tilfører kausalitet og forklaring til *storyen*.

Senere strukturalistiske udviklinger af narratologien fokuserer i overvejende grad på plottet. De lingvistisk inspirerede forsøg på at reducere plottet til et antal aktører og relationerne imellem dem kulminerer med Greimas' aktantmodel, som også i dag flittigt bruges i mange forskellige sammenhænge (fx Fog, Budtz, & Munch, 2013), og som har det fortrin at den kan beskrive grundstrukturen i ethvert plot. Men modellen har også, i min sammenhæng, den ulempe at den ikke siger ret meget om hvad fortællingen bruges til, og hvilken effekt den har. Det skyldes netop at fokus er på plottet og ikke på sammenhængen mellem *storyen* og plottet.

Hertil er Bals minimaldefinition af fortællingen bedre egnet: hun definerer den som "the transition from one state to another state, caused or experienced by actors" (2007, p. 182). Bal har sin baggrund i kulturstudier og er mere interesseret i fortællingens betydning og brug end i hvordan man strukturelt set kan beskrive den. Hendes definition, som i første omgang kan virke næsten indholdstom, lægger vægten på at fortællingen er en overgang mellem to tilstande, og at aktørerne enten kan fungere som aktive agenter i denne overgang eller blot som vidner til den. Dette tillader en omgåelse af det problem der ofte opstår med de strukturalistiske modeller, nemlig en blindhed for fortælleren og den vinkel der fortælles ud fra (idet fokus er på aktørerne og plottet). Bals definition tillader at fortælleren, uanset om denne er direkte involveret i plottet eller ej, kan behandles som aktør, og den tydeliggør fortællingens temporalitet når fortællingen beskrives som en transition eller overgang. Til at analysere plottet i materialets fortællinger benytter jeg en model der operationaliserer Bals definition, og som beskrives nærmere i afsnit 3.3.

Når fortællingerne skal forbindes med bestemte værdier, er den af Bal inspirerede analysemodel ikke tilstrækkelig, og i de sammenhænge vil jeg trække på Bruners (1987) opfattelse af fortællingen. Med et ord kan fortællingen hos Bruner karakteriseres som en erkendelsesform. Han omtaler den bl.a. som en "a mode of thought" (1987, p. 691), og det ligger i hans undersøgende arbejde med personlige fortællinger at fortællingen er en erkendelsesform på to niveauer:



På det første niveau er fortællingen for den biografiske fortæller en (kulturel, social, psykologisk, alt efter perspektiv) måde ("mode") der tjener til at skabe sammenhæng mellem menneskets indre forestillingsverden og ydre handlingsverden. Fortællingen forklarer således en nuværende tilstand ved at skabe en bestemt sammenhæng mellem begivenheder der ellers enten ikke ville hænge sammen eller ville hænge sammen på andre måder. Forklaring og orden er det som fortællingen tilbyder sin biografiske fortæller. Til at opnå det bruger fortællingen plotskabelse som sin værktøjskasse, og til redskaberne hører udvælgelse (nogle begivenheder fremhæves som vigtige), rækkefølge, fokalisering (fortællingen præsenterer en bestemt synsvinkel på det fortalte) og modus (fortællingen repræsenterer en bestemt værdi, fx "fortællingen om min hårdtarbejdende mor", "fortællingen om den barndom jeg aldrig fik" etc.).<sup>1</sup>

På det andet niveau tillader undersøgelser af fortællinger Bruner at forstå sammenhængen mellem forestillingsverden og handlingsverden, ikke blot hos de biografiske fortællere han undersøger, men også mere generelt. Her synes generaliseringen og afstanden til de enkelte respondenter at være vigtige for Bruner. Det skyldes sandsynligvis at det ud fra en interaktionel kommunikationsopfattelse bliver en pointe at den enkelte fortælling er situationel og partikulær: Der er ikke tale om at en aktiv respondent skaber en fortælling som recipieres af en passiv 'tilhører' eller 'modtager' (i form af Bruner eller en hvilken som helst anden), men om at fortællingen bliver skabt i en situation hvor denne 'modtager' har bedt om at respondenteren skal fortælle noget bestemt. Den enkelte fortælling er således både situationel og interaktionel og vil kunne falde forskelligt ud fra gang til gang. Bruners konklusioner angår derfor ikke den enkelte biografiske fortælling, men fortællingen som erkendelsesform:

I believe that the ways of telling and the ways of conceptualizing that go with them become so habitual that they finally become recipes for structuring experience itself, for laying down routes into memory, for not only guiding the life narrative up to the present but directing it into the future. (Bruner, 1987, p. 708)

Denne opfattelse af fortællingen som en erkendelsesform er anvendelig som et analytisk blik på mit materiale. Analysen af fortællinger tænkes at kunne afdække hvordan forskellige former for legitimitet (jf. 2.2 nedenfor) repræsenteres i forskellige fortællinger. Især Bruners

---

<sup>1</sup> Genette (1980), som har skabt en af de mest grundige terminologier når det kommer til plottets relation til *storyen*, skelner mellem fem primære operatører, nemlig *order* (rækkefølgen af begivenheder), *duration* (begivenhedernes relative varighed), *frequency* (hvorvidt en begivenhed skildres som afsluttet eller som tilbagevendende), *mood* (som dækker over synsvinkel, distance m.m.) og *voice* (som dækker over fortællerens relation til det fortalte). Da udtømmende plotanalyser ikke hører til min undersøgelse, får jeg ikke brug for en så omfattende terminologi, men det er værd at bemærke at Genette, Bruner og Goodman, trods forskellige udgangspunkter, overordnet set behandler fortællingen på samme, 'konstruktivistiske' måde.

betoning af at en fortælling kan skabe forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid, kan findes i materialet – og synes således at gøre sig gældende for andre typer af fortællinger end den autobiografiske fortælling som Bruner undersøger.

Bruners forståelse af fortællingen som erkendelsesform har sin teoretiske baggrund i dels poststrukturalistisk narratologi, dels i Goodmans (1978) begreb om *worldmaking*. Når jeg i dette projekt bruger betegnelserne konstruktion og konstruktivisme, sker det med henvisning til Goodmans *worldmaking*. Begrebet repræsenterer en radikal konstruktivisme som tillader en pluralitet af ”verdensversioner” (eller simpelt hen: verdener) at eksistere side om side, selv hvis de måtte modsige hinanden: ”many different world-versions are of independent interest and importance, without any requirement or presumption of reducibility to a single base” (Goodman, 1978, p. 4). Det betyder ikke at alle verdensversioner er lige gode, men kun at de ikke kan vurderes med reference til en ”ekstern realitet” eller med poststrukturalistisk terminologi til en ”transcendent signifié”.

En yderligere konsekvens er at fakta betragtes som konstruerede, i lige så høj grad som teorier er det, idet Goodman samtidig pointerer at synspunktet ikke fører til total solipsisme eftersom ethvert verdensbillede er afhængigt af tidligere verdensbilleder:

Facts are small theories, and true theories are big facts. This does not mean [...] that right versions can be arrived at casually, or that worlds are built from scratch. We start, on any occasion with some old version or world that we have on hand and that we are stuck with until we have the determination and skill to remake it into a new one. (Goodman, 1978, p. 97)

Det er på den måde ikke graden af referentiell præcision i forhold til en givet, ’reel’ verden som gør en version af verden antagelig og brugbar (eller ”*right*”, som er det ord Goodman bruger i stedet for ”*true*”), men derimod hvorvidt det lykkes den at skabe sammenhæng og konsistens i en sådan grad at den kan bruges til at forklare oplevede eller erfarede fænomener. Bruners fortælling som erkendelsesform er en af de mekanismer hvormed en sådan sammenhæng og konsistens kan etableres. Fortællingens konstruktion af et plot på baggrund af en allerede eksisterende (i fortællernes verdensversion) *story* er endvidere et eksempel på hvordan verdensbilleder ikke opstår ud af ingenting, og på hvordan allerede eksisterende verdensbilleder bliver reproduceret og transformeret til nye.

## 2.2 Legitimitet

Begrebet legitimitet findes udfoldet hos Suchman (1995), som har sin baggrund i ressource-teori og neoinstitutionalisme. Han forstår legitimitet som “a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions” (p. 574). Legitimitet er

for Suchman således en generaliseret størrelse, i form af en ressource der kan tildeles eller fratages en given organisation eller institution, og som samtidig baserer sig på værdier og værdidomme.

At legitimitet er en generaliseret opfattelse, betyder at det ikke er enkelte aktører og interesser der skaber legitimitet for en organisation eller institution (for at undgå begge disse betegnelser bruger Suchman det meget brede begreb ”entity”). Legitimitet skabes derimod uden for den givne *entity* og er en abstraktion af mange forskellige opfattelser – hvilket i Suchmans begrebsapparat fører til mange forskellige legitimitetsformer. Når legitimitet samtidig i høj grad er en ’subjektiv’ størrelse, skyldes det at den også er en ”perception or assumption” og hverken direkte målbar eller kvantificerbar: Suchman understreger derfor at der ikke er tale om en ”kapital”, som samfundet kan investere i sine institutioner, men netop om en ressource baseret på generaliserede værdidomme.

Suchman skelner mellem to traditioner inden for tidligere undersøgelser af legitimitet, nemlig henholdsvis den strategiske (som forenklet sagt ser legitimitet som et produkt af organisationers handlinger) og den institutionelle (som ser legitimitet som resultatet af kulturelle og sociale processer som først og fremmest finder sted i organisationens omverden). Selv om han gør meget for at holde begreberne åbne, placerer han sig mere eller mindre entydigt på den institutionelle traditions side. *Institutionalisering* bliver dermed måden hvorpå legitimitet kan aflæses, og legitimiteten er en ressource som tilflyder institutionerne som resultatet af værdidomme og værdiforestillinger der deles af mange organisationer og eksisterer som en social konstruktion på samfundsniveau.

At institutionalisering kan bruges som mål for legitimitet, passer godt til dette projekt som netop kan siges at undersøge bevægelsen mellem institutionalisering og de-institutionalisering i læreruddannelsens tilfælde. Institutionsperspektivet gør desuden at forskellen mellem symbolske og substantielle resultater er underordnede:

The distinction between symbolic and substantive outcomes fades into insignificance when one considers organizations, managers, performance measures, and audience demands as being both products and producers of larger, institutionalized cultural frameworks. (Suchman, 1995, p. 576)

Overført til denne undersøgelse betyder det at læreruddannelsen som institution kan ses som en funktion af forskellige værdidomme og opfattelser samtidig med at den selv medvirker til at skabe de værdiforestillinger den er indlejret i. Det er i ligeså høj grad institutionens medvirken til at skabe disse værdiforestillinger der tildeler eller fratager den legitimitet som dens ’faktiske’ output.

Når den tankegang føres videre, bliver det unødvendigt, og sandsynligvis teoretisk umuligt, at skelne mellem institutionen sådan som den 'er', og institutionen sådan som den 'fremtræder'. Der er kort sagt ingen forskel: symbolsk, juridisk, politisk og finansiell værdi (for at nævne nogle eksempler) kan ikke meningsfuldt adskilles, og institutionen 'er' ud fra dette perspektiv simpelt hen sådan som den afbildes, repræsenteres og fortælles.

Suchman går videre til at opstille en ambitiøs taksonomi over legitimitetsformer, som omfatter tre hovedkategorier: pragmatisk legitimitet, moralsk legitimitet og kognitiv legitimitet, med forskellige underkategorier som vist i figur 3. Pragmatisk legitimitet baserer sig på en vurdering af hvorvidt institutionen er direkte nyttig for den der evaluerer den; moralsk legitimitet stammer fra vurderinger af hvorvidt den er nyttig i et større samfundsperspektiv; og endelig baserer kognitiv legitimitet sig på at der eksisterer kollektive, socialt konstruerede forestillinger der gør den pågældende institution kognitivt uundværlig eller uundgåelig – fordi en bestemt samfundsforestilling ikke vil kunne opretholdes uden.

Der er tale om en taksonomi hvor kategorierne er rangordnet efter permanens: pragmatisk legitimitet er umiddelbart lettere at påvirke end moralsk legitimitet, som igen er lettere at påvirke end kognitiv legitimitet. Den højeste grad af institutionalisering er opnået når en organisation (eller *entity*) i sin samfundsmæssige og kulturelle kontekst nyder kognitiv legitimitet, forstået enten som "*comprehensibility*" eller "*taken-for-grantedness*".

<p><b>Pragmatisk legitimitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Exchange legitimacy</i></li> <li><i>Influence legitimacy</i></li> <li><i>Dispositional legitimacy</i></li> </ul> <p><b>Moralsk legitimitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Consequential legitimacy</i></li> <li><i>Procedural legitimacy</i></li> <li><i>Structural legitimacy</i></li> <li><i>Personal legitimacy</i></li> </ul> <p><b>Kognitiv legitimitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprehensibility (<i>predictability</i> eller <i>plausibility</i>)</li> <li>Taken-for Grantedness (<i>inevitability</i> eller <i>permanence</i>)</li> </ul>
--

Figur 3: Suchmans legitimitetsformer (Suchman, 1995)

Hvis legitimitet er at opfatte som en ressource, skal taksonomien forstås således at en institution kan miste eller tildeles legitimitet på flere niveauer samtidig. Blot fordi en institution har opnået kognitiv legitimitet, betyder det ikke at den er fredet for legitimitetstab eller legitimitetskriser: et sundhedsvæsen som fejlbehandler patienter, kan godt miste legitimitet (in casu: pragmatisk eller moralsk) uden at kritikerne går ind for en verden uden hospitaler; og

læreruddannelsen kan godt miste legitimitet ved at uddanne dårlige lærere uden at nogen mener at lærere ikke bør uddannes.

Sådanne eksempler peger på at det i praksis kan være svært at afgøre om legitimitet egentlig tilføres en *entity* (organisation eller institution), eller om den angår den samfundsmæssige praksis som institutionen varetager. Dette er som sådan ikke vigtigt hos Suchman hvis analyser finder sted på et mere abstrakt niveau, men hvis man i konkrete eksempler vil undersøge hvordan legitimitet og legitimitetskriser udfolder sig, bliver den vigtig, og jeg vender tilbage til den i afsnit 5 og i forbindelse med fortællinger og strategiudvikling.

Suchmans tilgang udfordrer en *common sense*-opfattelse af at institutionel legitimitet hviler på rationalitet, og at den forudsætter et værdisammenfald mellem 'institutionens' interesse og den politiske intention bag dem (som typisk har form af en henvisning til *the common good* i en eller anden form). Clegg, Courpasson og Phillips (2006, p. 358) opsummerer (i en analyse af magtstrukturer) den dobbelthed der hermed opstår: "Contemporary dynamics of legitimization rest upon a curious mixture of pragmatism (the instrumental part of political performance (...)) and of morality (do they do the right things?), as Suchman (...) proposes".

Denne dobbelthed er anledningen til at jeg forsøger at kombinere begreber fra forskellige traditioner. Offentlige institutioners legitimitet skabes både af moralsk begrundede værdidomme hos aktører og interessenter og af politisk virksomhed i form af eksempelvis strategisk kommunikation. Det "moralske" og det "pragmatiske" er to sider af legitimitetsskabelsen, men betegner samtidig to forskellige logikker, som, i fraværet af en grundlæggende rationalitet, ikke forholder sig entydigt til hinanden.

Den samme dobbelthed er en årsag til at legitimitet sjældent repræsenteres direkte i den kommunikationskontekst jeg undersøger. For det første er alle de stemmer der taler i debatten, allerede inkluderet i en (såvel symbolsk som substantiel) ressource- og legitimitetskamp der angår læreruddannelsen, altså den "pragmatiske" side af legitimitetsskabelsen. Det medfører at man finder meget få stemmer som taler for at afskaffe eller privatisere læreruddannelsen, afskaffe lærerprofessionen eller tilsvarende yderpunkter. For det andet argumenteres der sjældent direkte for eller imod bestemte løsninger, men ud fra et politisk ideal eller en bestemt forhandlingsposition, hvilket betyder at legitimitetskampen altid er indlejret i andre diskussioner, helt i tråd med Suchmans synspunkt om at legitimitet i hovedsagen skabes uden for den enkelte institution.

I de undersøgte fortællinger kommer legitimiteten imidlertid til syne, idet den indgår i de plot der kan fremlæses i tekster på tværs af materialet. Når fortællingen bruges til at skabe orden i begivenheder, handlinger og aktører ved at betjene sig af de ovenfor nævnte mekanismer (udvælgelse, varighed, rækkefølge etc.), kombinerer fortællingen institutionen med bestemte værdiforestillinger, og sammenhængen mellem den pragmatiske og den moralske side af legitimiteten bliver tydelig.

### 2.3 Strategi

I et praktisk ledelsesperspektiv bliver sammenhængen mellem fortælling og legitimitet relevant når den kan forbindes med strategiske handlinger, og dette er projektets overordnede mål i et forsøg på at adressere det i indledningen beskrevne ”ledelsesproblem”.

I forlængelse af Suchman må strategi simpelt hen kunne forstås som *en organisations eller institutions kommunikation med sin omverden med henblik på at skabe legitimitet*, og dette er fuldt tilstrækkeligt som arbejdsdefinition. Arbejdsdefinitionen opfylder de fire kriterier for en typisk strategiopfattelse, sådan som de bliver opregnet af Carter et al. (2010, p. 9), nemlig at strategi 1) angår mål som nås i fremtiden, 2) rummer handlingsanvisninger, direkte eller indirekte, 3) er fremkaldt af en konkurrencesituation, og 4) er formuleret af (top)ledelsen eller aktører tæt på denne.<sup>2</sup>

Kommunikation forstås bredt, ikke blot som ”ekstern kommunikation” eller ”markedsføring”, men som alle de handlinger institutionen eller organisationen foretager, der kan opfanges af omverdenen og dermed bidrage til forøgelse, forringelse eller opretholdelse af legitimitet. Omverdenen omfatter i læreruddannelsens tilfælde en stor mængde af aktører og interessenter, som kan være både andre organisationer og enkeltpersoner. Teoretisk kan man argumentere for at institutionaliseringen selv etablerer grænsen mellem organisation og omverden: ikke-institutionaliserede praksisser kan selvsagt godt være genstand for kommunikation, men strategisk kommunikation forudsætter i forlængelse af Suchman en *entity* der adskiller sig fra sin omverden, og punkt 4) hos Carter et al. ovenfor bygger på en lignende tankegang – nemlig at strategien tilhører en hel organisation eller institution.

Dette kan have den effekt at strategisk kommunikation besværliggøres i en situation med svag institutionalisering. Hvis alle så at sige påberåber sig retten til at påvirke læreruddannelsen på et område hvor den i forvejen står svagt (ikke nyder tilstrækkelig legitimitet), vil det være endnu sværere at handle adækvat strategisk, fordi der opstår en situation hvor læreruddannelsen som institution ikke er klart defineret, og indtrykket kan blive at læreruddannelsen modsiger sig selv eller er uenig med sig selv. Dette problem forstærkes af at de seks professionshøjskoler, som hver især udbyder læreruddannelse, er i (pseudo)konkurrence med hinanden, og at Danske Professionshøjskoler og Læreruddannelsernes Ledernetværk i mange sammenhænge har en dobbeltrolle som dels interesseorganisation og dels ”topledelse”. Denne diskussion bliver relevant i afsnit 6 hvor mulighederne for strategiudvikling i læreruddannelsen diskuteres.

---

<sup>2</sup> I Whittingtons (2002) typologi over strategityper passer denne strategiopfattelse bedst i kategorien ”processuelle” strategiopfattelser, som er karakteriseret ved at de tilknyttede processer ikke opstår i organisationen selv, men i lige så høj grad i omverdenen, og ved at resultatet af processerne ikke alene er profitmaksimering (hvilket i sig selv er en problematisk kategori i forbindelse med offentlig virksomhed), men forstås mere pluralistisk. Mediet for processuelle strategiopfattelser er forhandling og udveksling mellem forskellige interessenter.

### 3. Metode

Undersøgelsens empiriske del består af to delanalyser af artikler fra landsdækkende dagblade og nyhedsbureauer i perioden 1. februar 2017 til 31. januar 2019, fremsøgt i databasen Infomedia.

Den første del forsøger ud fra kvantificeringer og overordnede analyser af materialet som et tekstlandskab at karakterisere hvordan ”den offentlige debat om læreruddannelsen” udfolder sig i materialet. Analysen identificerer aktører, interesser, budskaber, såvel som temaer og ”historier” i materialet generelt set.

Fund i denne delanalyse bliver brugt til at analysere og fortolke de fremtrædende fortællinger i den anden delanalyse; de tilbyder kontekst og baggrundsviden, og sammenhængen mellem de to analyser sikrer at fortællingerne bliver forankret i materialet som helhed og ikke blot fungerer som enkeltstående eksempler. Selve fortællingerne fremlæses på baggrund af en identifikation af de tilstande de er organiseret omkring (jf. 2.1 ovenfor).

#### *3.1 Afgrænsning og indsamling*

Perioden på to år fra 1. februar 2017 til 31. januar 2019 er valgt fordi undersøgelsen angår den aktuelle debat om læreruddannelsen, og periodens længde er afgjort ud fra pragmatiske kriterier: den er lang nok til både at rumme årligt tilbagevendende emner (optagelse, eksamen, dimission etc.) og emner der er et resultat af aktuelle diskussioner (politiske forslag m.m.), mens den resulterende stofmængde stadig er overskuelig nok til at kunne gennemlæses. Perioden kan dog tænkes at være for kort til at bestemte emner dukker op i materialet. Man kan således forestille sig at politiske forslag der følger af et nyt regeringsgrundlag eller et nyt politisk forlig på enten skole- eller uddannelsesområdet (intet af hvilket fandt sted i den undersøgte periode) vil give anledning til andre emner og andre typer af fortællinger.

Afgrænsningen til bestemte kildetyper i form af landsdækkende dagblade og nyhedsbureauer er mere indgribende fordi den privilegerer bestemte artikeltyper og historier over andre. Igen er afgrænsningen begrundet pragmatisk i de tidsmæssige rammer for projektet. Infomedia opererer med kategorierne ”lokale og regionale dagblade”, ”webkilder” og ”magasiner” som med stor sandsynlighed har en anden sammensætning af artikeltyper og genrer, men dels ville inklusionen af dem mangedoble søgeresultaterne, dels ville de samme artikler optræde mange gange og i flere varianter, hvilket ville gøre det vanskeligt at kvalitetssikre data. Helt uden for dagbladenes verden debatteres læreruddannelsen selvfølgelig også, fx på sociale medier, i fagtidsskrifter m.m. Sådanne kilder, som i mange tilfælde også må opfattes som kilder til ”den offentlige debat”, er ikke medtaget.

Der opstår dermed potentielt en skævhed i repræsentationen af relevante interesser i debatten. Bestemte afsendere har bedre adgang til dagbladene end andre, og dagbladene læses af bestemte modtagere. En inddragelse af flere kilder ville føre til et mere diversificeret og repræsentativt materiale. Omvendt er dagbladenes artikler og de fortællinger de indeholder,

ikke begrænset til avismediet og dagbladenes websider. Det er karakteristisk for journalistisk stof at det bliver dissemineret på mange forskellige platforme og dermed lever et liv uden for det materiale jeg analyserer. Det er således sandsynligt at de fremlæste fortællinger også vil dominere i andre kilder, men det ligger uden for undersøgelsens rammer at demonstrere det.

De anvendte søgestrengene i Infomedia-søgningerne kan ses i bilag 1 og er defineret ud fra projektets fokus på læreruddannelsen som institution (til forskel fra fx lærerprofessionen eller professionshøjskolerne). Søgestrengene ville kunne forfines med alternative formuleringer: eksempelvis bliver tekststrengen ”uddannede sig i [årstal] til lærer” ikke registreret af søgningerne, hvilket betyder at kilder hvori denne streng er den eneste reference til læreruddannelsen, ikke bliver fremsøgt. Der kunne på den måde søges dybere i databasen, men prøvesøgninger viser at flere søgninger vil frembringe relativt få kilder som ikke er fremsøgt allerede. På samme måde er alternative betegnelser for uddannelsesinstitutionerne, først og fremmest det forældede ”lærerseminariet”, ikke medtaget. Sådanne betegnelser vil udvide materialet, men også potentielt skævvride det ved at returnere et stort antal artikler som beskæftiger sig med navnestof.

Det er heller ikke forsøgt at indsnævre søgningerne ved at forbinde læreruddannelsen med andre begreber, ligesom de eneste begrænsninger på metadata er datoen og kilde, og ikke fx genre, længde eller overskrift. Det er sket for at frembringe en repræsentation af en ”offentlig debat” i bred forstand, det jeg kalder et tekstlandskab. Hvis målet kun var at fremsøge artikler der primært ’handler om’ og diskuterer læreruddannelsen specifikt, ville det have været en fordel at bruge snævrere søgninger, idet den såkaldte datatæthed ellers ville have været for lavt. Men da udgangspunktet er at legitimitet skabes i omverdenen, og at fortællinger er verdensversioner og erkendelsesformer, er brede søgninger mest meningsfulde – det er netop ikke muligt på forhånd at afgøre hvor de vigtige fortællinger befinder sig.

### 3.2 Første delanalyse

Materialet kodes rudimentært ud fra Jakobsons kommunikationsmodel, idet fem af dens seks faktorer bestemmes for hver artikel (undtagelsen er kategorien *modtager*, som materialet kun giver indirekte adgang til).

Der sker en dog en tilpasning af nogle af faktorerne til materialets særegenhed (der er tale om journalistiske genrer og tekster, og ikke om ’kommunikation’ i generel forstand). Det betyder at ”*code*” og ”*context*” ikke kun forstås som snævre sproglige kategorier, men udvides til at omfatte tekstens tilhørsforhold til en journalistisk genre. ”*Message*”, som hos Jakobson er en bred kategori og skal ses i forhold til alle andre faktorer i kommunikationen, reduceres omvendt til at omfatte den journalistiske ”vinkel” eller ”hovedbudskabet” i den enkelte artikel (og ikke det samlede udsagn, som kan være både sammensat og fortolkningsafhængigt). I forbindelse med emner og journalistiske vinkler bruger jeg, i mangel af bedre



og i tråd med journalistisk jargon, betegnelsen ”historie” om et emne der transporteres mellem forskellige artikler og medier, og begrebet må ikke forveksles med det teoretisk mere veldefinerede begreb ”fortælling”.

Med disse forbehold er der tale om en teoristyret kodning (Andersen, 2010) idet antagelsen er at Jakobsons generelle model for kommunikation kan bruges til at beskrive det specifikke materiale. Kodningen danner basis for en kategorisering af artiklerne. I nogle tilfælde sker denne kategorisering på baggrund af simple optællinger, i andre tilfælde suppleres optællingerne med andre teoristyrede koder som fx journalistiske genrer. Optællingerne skal ikke tages som udtryk for at det er kvantificerbare størrelser der undersøges, og at tallene er sammenlignelige. Meningsfulde resultater af denne art ville netop kræve at materialet kunne påberåbe sig en højere grad af repræsentativitet, sådan som diskuteret ovenfor. Optællingerne kan dog pege på tendenser i materialet og være medvirkende til at svare som spørgsmål om hvem der deltager mest i debatten, og i hvilke medier, alt sammen inden for de rammer som udvælgelsen af kilder har udstukket.

I andre tilfælde kan kategoriseringen ikke ske på baggrund af simple optællinger. Det gælder især det afgørende spørgsmål om hvilke ”historier” der dominerer i materialet. Her sker kategoriseringen ud fra mønstre der betegner den enkelte ”histories” transport mellem forskellige medier, genrer og afsendere. Dermed forsøger analysen at tage højde for at de ”mest fremtrædende historier” bedst forstås som de historier der optræder i flest forskellige kommunikative sammenhænge, og ikke blot som dem der gentages oftest.

Analysen af tekstlandskabet munder således ud i et overblik over hvordan de forskellige faktorer i kommunikationen er distribueret i materialet, og disse resultater danner grundlaget for den anden delanalyse, som drejer sig om selve fortællingerne. I den første delanalyse er ”reliabiliteten,” forstået som muligheden for at eftergøre undersøgelsen, teoretisk set høj: både søgningerne og applikationen af Jakobsons kommunikationsmodel kan i teorien efterprøves.

”Validiteten”, ”hvorvidt undersøgelsens fund faktisk belyser forskningsspørgsmålet” (Justesen & Mik-Meyer, 2010, p. 40) er mere problematisk. Den ”indre validitet” er høj eftersom hele materialet tilhører ”den offentlige debat”, og kategoriseringen angår hele materialet. Den ”ydre validitet” lider derimod under det forhold at ”debatten” ikke er det samme som ”teksterne”. Den konkrete undersøgelse angår et ”tekstlandskab” og ikke et ”kommunikationslandskab”, forstået på den måde at de foreliggende artikler kun er en del af kommunikationen og kun udpeger selve ”debatten”, som er en interaktion og forhandling mellem synspunkter og holdninger. Man kan således forvente at nogle synspunkter bliver skærpede som følge af de journalistiske genrer og løbende diskussioner de indgår i, mens andre bliver bevidst svækkede fordi de skal fungere som oplæg til forhandling, imødekomme andre synspunkter inden for den samme afsendergruppe eller lignende.

Der er her tale om et metodisk *trade-off* mellem kvantitet og dybde: Ved at undersøge et stort antal tekster sikres det på den ene side at mange holdninger og meninger optræder i materialet, men på den anden side mistes en del af præcisionen i beskrivelsen af disse holdninger, som sandsynligvis ikke modsvarer holdninger man vil kunne fremlæse med brug af andre dataindsamlingsmetoder såsom interview med enkeltpersoner eller lignende. Fokuset på fortællinger i den anden delanalyse kan siges at være et muligt svar på dette problem: I stedet for at fremlæse enkeltholdninger således som de kommer til udtryk i journalistiske formater, giver fortællingsbegrebet mulighed for at mere grundlæggende holdninger og erkendelsesmønstre om læreruddannelsen kan fremlæses.

### 3.3 Anden delanalyse

I den anden delanalyse er der tale om endnu et metodisk *trade-off*. Fremlæsningen af fortællinger på tværs af materialets tekster kan ikke gennemføres med den samme grad af systematik som den første delanalyse. Det skyldes at fortællingerne sjældent realiseres som helheder af *story* og plot inden for den enkelte artikel. (Det sker kun i nogle isolerede tilfælde, som er lette at identificere, især i opinionsartikler som benytter den narrative form som et led i argumentationen). Fortællingerne optræder altså ikke i gængse narrative genrer, hvor den temporale organisering af begivenheder er styrende for kompositionen (med alle de mutationer mellem *story* og plot der måtte være), men derimod i journalistiske genrer, som er komponeret ud fra andre kriterier. I sit kapitel "Narrative as political action" gør Toolan (2001, p. 207) opmærksom på dette i forbindelse med nyhedsartikler:

a news story's recorded telling exploits and relies upon the reader's ability to reassemble events in their experienced order insofar as the reader feels the need to do this. But the relayed version clearly privileges news value, or 'salience of latest outcome', over chronology.

Det samme gør sig gældende ved andre journalistiske genrer – således er opinionsartikler argumenterende tekster, der er styret af afsenderens påstand (i Jakobsens terminologi er den "konative" sprogfunktion dominerende), og portrætinterview er komponeret med et personfokus (den "referentielle" eller "emotive" funktion dominerer) og ikke ud fra temporalitet.

At konstruere kronologiske rækkefølger af alle fremstillede begivenheder i de undersøgte artikler vil være uoverskueligt – og også nytteløst da flertallet af artiklerne slet ikke rummer fortællinger, og mange af dem kun fragmenter af fortællinger.

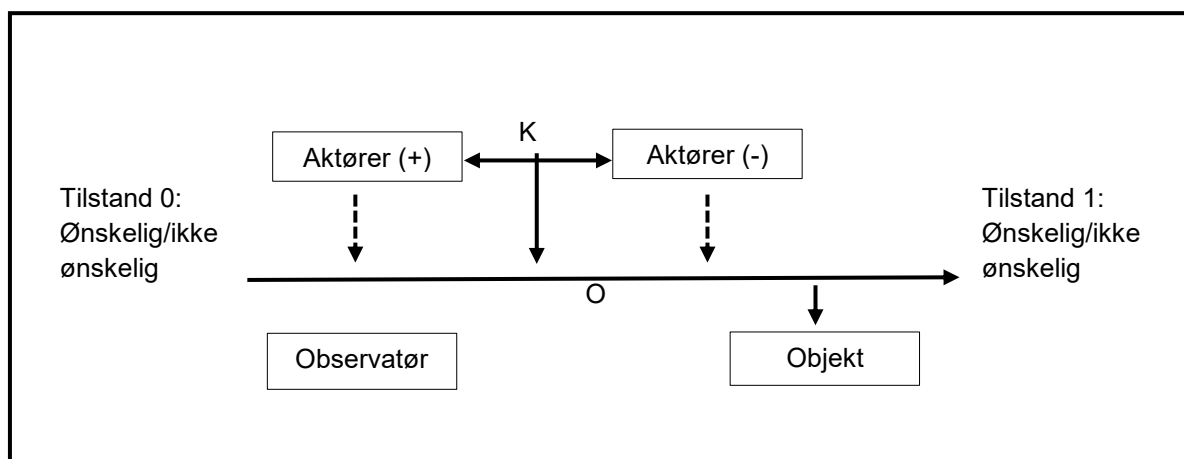
At fortællingerne ikke fremtræder 'på overfladen' af materialet, skyldes dog ikke kun forskelle mellem journalistisk komposition og typisk narrativ komposition, men også det forhold at fortælleren ofte placerer sig midt i det plot han er i gang med at konstruere. Der

er sjældent tale om videregivelser af afsluttede handlingsforløb, men langt oftere om at fortælleren fremstiller fortidige begivenheder som dem der har afstedkommet det nu igangværende plot, og at dette plot kan føre til en tilstand i fremtiden.

Her kommer resultaterne fra den første delanalyse til undsætning. De mest fremtrædende emner i materialet er allerede defineret som de ”historier” der har størst udbredelse i form af varians i kommunikationens faktorer, og derfor begynder jeg min fremlæsning af fortællinger inden for disse emner.

Det sker mere konkret ved at jeg identificerer Bals to tilstande (jf. 2.1 ovenfor), fortællingernes start- og slutpunkter, inden for de mest fremtrædende emner, og først derefter går videre til selve overgangen imellem tilstandene (som udgør fortællingens plot), aktørerne, observatørerne og fortælleren.

Den model for fortællingen som dermed opstår, kan grafisk repræsenteres som i figur 4:



Figur 4: Model for fortællingen (egen tilvirkning på baggrund af bl.a. Bal (2007))

Den nederste vandrette pil betegner overgangen (O) mellem de to tilstande, som udgør det tidlige forløb i fortællingens plot. *Aktørerne* vil forsøge at påvirke overgangen (de stiplede pile), men det er konflikten (K) mellem dem der kommer til at afgøre hvordan den udspiller sig, og dermed hvad der kendetegner den nye tilstand til højre i figuren. Aktørerne arbejder således ikke nødvendigvis entydigt for eller imod den forandring der faktisk beskrives. Overgangen, såvel som tilstandene, påvirker et *objekt*, som kan være sammenfaldende med aktørerne, og der kan eksistere en *observatør*, som ikke nødvendigvis er neutral, men som heller ikke er en del af konflikten.

Fortælleren må tænkes placeret uden for rammen (i sin egenskab af fortæller, altså, men kan i egenskab af observatør, aktør eller objekt samtidig være en del af plottet), og alle va-

loriseringer er fortællerens ansvar. Fortælleren karakteriserer tilstandene som enten ønskelige eller ikke ønskelige, hvilket betyder at overgangen godt kan gå mellem tilstande som begge er ikke ønskelige. Tilsvarende valoriserer fortælleren aktørerne som enten ”protagonister” (”+”) eller ”antagonister” (”-”). Når *story*’en fremstilles som begivenheder der har fundet sted uden for teksten (hvilket er normen i alle tekster der præsenterer sig som ikke-fiktive), sker valoriseringen ofte med bagudsyn, efter at plottet har udspillet sig. Dette rummer materialet adskillige eksempler på, for eksempel når en politisk udvikling over årtier fortælles og gøres til årsag for den nuværende tilstand. Temporaliteten er således også fortællerens ansvar: Ofte præsenteres ”tilstand 1” som en mulig tilstand der endnu ikke er indtruffet – eftersom plottet stadig udspiller sig. Dette kan være afgørende for en fortællings rolle i en konkret argumentation, men ændrer ikke på fortællingens struktur. En tilstand der fremstilles som mulig, er i lige så høj grad en del af fortællingen som en tilstand der fremstilles som reel. Dog kan fortællerens position i forhold til det fortalte bevirke at der beskrives flere mulige ”tilstand 1”, eller at beskrivelsen af en ønskelig tilstand bliver svagere end beskrivelsen af den ikke ønskelige (”vi må gøre noget (!), så lærerne bliver bedre uddannet”).

Modellen minder om traditionelle strukturalistiske modeller for fortællingen, men den er konstrueret specifikt til mit formål og gør ikke krav på at kunne generaliseres til andre sammenhænge. Den adskiller sig fra andre modeller ved at fremhæve tilstandene ved fortællingens begyndelse og slutning. Traditionelt beskrives disse som tilstande af ”orden”, hvorimod selve overgangsfasen (som udgør plottet) er karakteriseret ved ”uorden” eller ”ubalance”, og hovedvægten lægges på hvordan ordenen på en eller anden måde genoprettes. Denne karakteristik kan genfindes i mange af fortællingerne i mit materiale, men ved at fremhæve tilstandene bliver det muligt lettere at sammenligne et større antal tekster.

Den anden delanalyse resulterer således i et antal fortællinger som er fremlæst på tværs af materialet. Resultatet bliver en ny konstruktion eller (del af en) verdensversion, hvor min egen forforståelse, viden og interesse i området i langt højere grad spiller ind. Kvalitetskriterierne for denne del af undersøgelsen bliver således nogle andre end de traditionelle validitet og reliabilitet.

Sammenhæng og konsistens – begreber som blev nævnt i forbindelse med Goodman – er oplagte kvalitetskriterier, og dertil kommer spørgsmålet om anvendelighed i en strategisk sammenhæng. Det kan således forventes at konstruktionen dækker det undersøgte materiale i tilstrækkelig grad og skaber en sammenhængende beskrivelse af det, og hvis det endvidere kan sandsynliggøres at denne beskrivelse lader sig anvende til det formål den er tiltænkt, nemlig udviklingen af en strategi, kan resultatet betragtes som vellykket. Disse begreber diskuteres nærmere i afsnit 7 nedenfor.

Dertil kommer endnu et kvalitetskriterium, nemlig *refleksivitet*, som fremhæves af Justesen and Mik-Meyer (2010), og som blandt andet dækker over at den undersøgende udfordrer sin egen rolle og position i forhold til det undersøgte.

## 4. Første delanalyse: tekstlandskabet

Infomedia-søgningerne resulterer i 685 forskellige artikler (listet i bilag 4) fra 12 forskellige kilder og grupper af kilder.<sup>3</sup> Dem forsøger jeg samlet at beskrive som billedet af et ”tekstlandskab”. Metaforen stammer fra landskabsmaleriet og dækker over at de sammenhænge og mønstre der dukker op i beskrivelsen, til sammen udgør et billede med forgrunde, baggrunde, detaljer etc., men også over at et landskabsmotiv ikke eksisterer i sig selv og som sig selv, men derimod er en konstruktion der afhænger af perspektiv, ramme, udvælgelse etc., og som sådan repræsenterer et antal valg og et bestemt blik på en totalitet som principielt ikke er intelligibel.

### 4.1 Kommunikationen i tekstlandskabet

Rammen omkring landskabet er bestemt af udvælgelsen af kilderne og de begrænsninger den medfører. Det perspektiv hvorudfra jeg beskriver landskabet, er Jakobsons kommunikationsmodel, hvis seks faktorer jeg bruger til at organisere beskrivelsen. Rækkefølgen er teoretisk set ligegyldig da alle faktorer optræder på det samme niveau og er lige væsentlige for kommunikationen, men jeg begynder med de kategorier (kontakt, kode og kontekst) hvor resultaterne er mest entydige og går derefter videre til kategorier (afsender, modtager, meddelelse) der kræver mere analyse og fortolkning.

*Kontakt.* Kategorien kontakt kan forstås både som det medie hvorigennem kommunikationen finder sted, og som den kanal hvorigennem meddelelsen transmitteres, eller hvorigennem kommunikationsparterne interagerer. Mit materiale giver kun mulighed for at beskrive det første, eftersom det hverken giver adgang til konkrete modtagere eller oplysninger om hvordan de har modtaget de pågældende meddelelser. Når man betragter på medier og grupper af medier (se bilag 2), tegner der sig et ikke overraskende billede af at ’morgenaviserne’ (77 % af omtalerne) har langt mere stof om læreruddannelsen end ’formiddagsaviserne’ (4 %).<sup>4</sup> Politiken og Kristeligt Dagblad (som begge har deciderede uddannelsesredaktioner, og i Politikens tilfælde endda et særligt tillæg om skolestof) sig tilsammen for 43 % af omtalerne. Antallet af omtaler skal imidlertid ses relativt til den samlede stofmængde i de pågældende medier og er ikke nogen god indikator for de enkelte artiklers *impact*. Her bliver spørgsmålet om kanaler relevant: de samme journalistiske historier bliver udbredt gennem forskellige kanaler, og det ligger uden for min undersøgelses rammer at bestemme hvordan de bliver og er blevet dissemineret mellem forskellige grupper af kommunikatører. Med

---

<sup>3</sup> Til en opgave i MPG-kurset ”Kommunikation og ledelse” i vinteren 2018 fremsøgte jeg med brug af lignende søgninger 335 artikler fra perioden oktober 2017 til oktober 2018. Der er således sammenfald mellem dele af data, men problemformuleringen og konteksten for opgaven var dengang en anden.

<sup>4</sup> Politiken, Berlingske, Jyllands-Posten, Information, Kristeligt Dagblad og Arbejderen regnes som morgenaviser; Ekstrabladet og BT som formiddagsaviser.

dette, væsentlige, forbehold peger fordelingen af artikler på medier dog på en bestemt politisk og ideologisk vægtning af stoffet, idet de medier der traditionelt forbindes med borgerlige politiske holdninger, omtaler læreruddannelsen markant mindre end medier der forbindes med de nuværende oppositionspartier.<sup>5</sup>

*Kode og kontekst.* Kategorien kode viser hos Jakobson blot hen til det forhold at de kommunikerende deler en viden om de relevante sproglige repræsentationsformer i bredeste forstand. Det betyder mere konkret at artiklerne betjener sig af dansk på alle niveauer fra grafem til tekst, og i min sammenhæng er de øverste såkaldte tekstniveauer de vigtigste. Det er typisk på kodens tekstniveau og ikke mindst i *konteksten* at genrekoderne kan findes. De undersøgte artikler hører alle til genren avisartikel (i det omfang man accepterer denne som en genre), som traditionelt opdeles i et antal undergenrer. I min kategorisering tager jeg udgangspunkt i overvejelserne hos Kolstrup (2013) og skelner indledningsvis mellem ”anmeldelse”, ”debat” (omfattende kronikker, kommentarer, læserbreve og andre opinionsartikler som ikke er forfattet af medierne selv), ”leder”, ”navne” (omfattende nekrologer, portrætter etc.), ”note/notits”, ”nyhed” og ”reportage”. Resultatet af en simpel optælling kan ses i bilag 3. Kategoriseringen skal tages med forbehold – ikke kun fordi genregrænser generelt ikke er faste, men også fordi den i høj grad følger mediernes egne genreangivelser og ikke er resultatet af en egentlig analyse af de enkelte artikler. Imidlertid viser kategoriseringen alligevel nogle træk ved debatlandskabet.

Navnestof optræder således hyppigt på listen, og en række af artiklerne hører som sådan ikke med til ”debatten om læreruddannelsen”, men de udgør alligevel en del af landskabets baggrund. Denne baggrund giver anledning til to observationer: For det første viser den at mange omtalelsesværdige personer i civilsamfundet, i politik og inden for diverse professioner, har frekventeret læreruddannelsen (nogle har fuldført den, andre ikke). For det andet handler langt størstedelen af navnestoffet om personer som ikke har gjort karriere inden for lærerprofessionen: selv hvis skoleinspektører, forstandere etc. ikke medtælles, handler 183 ud af 225 navneartikler om personer som har gjort karriere uden for skoleverdenen. Igen er tallene ikke udtryk for et kvantificerbart størrelsesforhold eftersom søgningerne ikke har været designet til at undersøge netop navneartikler, men de udpeger en tendens.

*Afsenderen.* Flertallet af artikler har en dobbelt afsender idet både mediet og den enkelte forfatter (i bylinen) har afsenderstatus. Ser man udelukkende på det sidste og kategoriserer forfatterne under hensyn til hvilken interesse eller organisation vedkommende umiddelbart repræsenterer, opstår nogle tydelige mønstre: Kun 23 ud af de 180 artikler der entydigt kan kategoriseres som debatartikler, og som ikke er forfattet af medierne selv, er skrevet af repræsentanter fra professionshøjskolesektoren. Til sammenligning er 59 artikler fra samme

---

<sup>5</sup> Sammenhængen mellem partipolitik og dagblade eksisterer ifølge Lund (2013) stadig i 2013, og han regner Berlingske, Børsen og Jyllands-Posten til den borgerlige presse. Hvor meget den sammenhæng i øvrigt præger debatten om læreruddannelsen, ligger det uden for denne undersøgelses rammer at afgøre.

gruppe forfattet af fungerende skolelærere og 31 af repræsentanter for arbejdsgivere. Otte gange giver læreruddannelsen anledning til omtale på lederplads (fraregnet en omtale der handler om den grønlandske læreruddannelse); og Ritzau viderebringer i løbet af perioden 44 historier om læreruddannelsen, hvis man denne gang hverken medregner varianter af den samme historie eller perifært navnestof.

Optællingerne giver dog ingen gode indikationer for hvor meget de forskellige interesser reelt fylder i landskabet da forskellige afsendergrupper benytter forskellige adgange til medierne. Således kommer politikere typisk til orde som kilder i redaktionelt forfattede artikler (rubriceret som fx "reportager" eller "nyheder"), mens andre afsendergrupper ikke har den samme adgang til medierne og hovedsageligt kommer til orde gennem debatartikler. Forsøger man at tage højde for dette, bliver to tendenser tydelige: For det første har den etablerede mainstream-nyhedsformidling interesse i læreruddannelsen, og ikke kun de dele af dagbladene der i forvejen beskæftiger sig med uddannelsesstof. For det andet er debatten ikke præget af professionshøjskolesektoren selv. Politikere (taget under et), Danmarks Lærerhøjskole, universitetssektoren og lærerprofessionelle som enkeltpersoner ligger alle højere på listen.

*Modtager.* Materialet giver ikke direkte adgang til konkrete modtagere, og i de fleste tilfælde kan man ikke nå længere end til at betragte modtagerne som det diskurs-, holdnings- eller interessefællesskab som udgør det pågældende dagblads læsere, som beskrevet under "kontakt" ovenfor. Det gælder for stort set alle de redaktionelt forfattede artikler, med undtagelse af ledere og nogle få andre redaktionelle artikler der kan karakteriseres som debatartikler. I gruppen på de 180 entydige debatartikler giver det mening at operere med en dobbelt modtager: debatartiklerne er karakteriseret ved at udpege en bestemt modtager. Det kan ske positivt som en person eller gruppe hvis synspunkter artiklen sympatiserer med, eller (mere udbredt) negativt som en person eller gruppe hvis synspunkter man opponerer mod. Om denne udpegede modtager kan betragtes som en 'primær' modtager frem for det sædvanlige læserfællesskab, er et spørgsmål om fortolkning; om den udpegede modtager også er faktisk modtager, giver materialet ingen mulighed for at afgøre.

*Meddelelse.* Som nævnt ovenfor kan man skelne mellem de årligt tilbagevendende historier og historier der er afledt af ikke-tilbagevendende begivenheder, såsom politiske beslutninger, forslag, forskningsresultater m.m. Den klart mest fremtrædende af de årligt tilbagevendende historier handler om optagelsen på de videregående uddannelser: Den Koordinerede Tilmeldings tal for ansøgninger, optagelse og kvotienter giver i juli og august i begge de undersøgte år anledning til en række artikler. Når læreruddannelsen nævnes i denne sammenhæng, udgør disse tal enten i sig selv en nyhedshistorie, eller der knyttes til andre historier, om fx lærermangel eller geografisk skævhed i ansøgningerne.

Vil man undersøge hvilke af de ikke-tilbagevendende (eller ikke regelmæssigt tilbagevendende) historier der dominerer materialet, kan en ren optælling være et udgangspunkt,

men materialet giver også mulighed for at aflæse hvordan historierne bliver dissemineret blandt medierne, og hvordan de transformeres imellem de forskellige genrer. De historier jeg betragter som mest fremtrædende, og dermed sandsynligvis også har den største effekt, er således ikke de hyppigst optrædende på overskriftsniveau og de historier der overskrider flest medie- og genregrænser.

I praksis viser der sig at være sammenfald mellem de to kategoriseringer. Hvis en fremtrædende, ikke tilbagevendende historie forstås som en historie der igangsættes af Ritzaus Bureau eller en nyhedsartikel og transporteres til mindst tre andre medier og giver anledning til både nyhedsartikler og reportager såvel som debatartikler, får man den samme liste på seks historie som en simpel optælling vil resultere i:

- A. Læreres manglende uddannelse, herunder brug af vikarer og lærere uden linjefagsuddannelse i de fag de underviser i
- B. Lærermangel, herunder manglende rekruttering til læreruddannelsen
- C. Forslag om ændringer af læreruddannelsen, herunder beskrivelser af eksisterende forsøg m.m. og reaktioner på en kritisk censorrapport (Censorformandskabet for læreruddannelsen, 2017)
- D. Reaktioner på en national evaluering af læreruddannelsen (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018)
- E. Manglende og utilstrækkelig seksualundervisning i folkeskolen og på læreruddannelsen
- F. Uddannelsesloftet (reaktioner på en 2016-lov som begrænser adgangen til videregående uddannelse for ansøgere der allerede har gennemført uddannelse på bachelorniveau)

Undertiden blander historierne sig med hinanden – det gælder især ”A” og ”B”. Mit udgangspunkt for at fremlæse fortællinger i den næste deleanalyse er historierne ”A”-”D”, som optræder i alle de afsøgte medier med undtagelse af formiddagsaviserne og giver alle anledning til adskillige debatartikler og en eller flere ledende artikler. De to andre er ikke uinteressante: Historie ”E” er et tydeligt eksempel på hvordan en enkeltsag får opmærksomhed, men giver ikke anledning til den samme slags fortællinger om læreruddannelsen; historie ”F” ignoreres i den anden delanalyse fordi den topper i intensitet tidligere end den undersøgte periodes begyndelse og handler om regulering af videregående uddannelser generelt.

Historierne ”A” og ”B” angår praksis i den folkeskole som læreruddannelsen primært uddanner til, mens ”C” og ”D” tager udgangspunkt i læreruddannelsens egen praksis. De to emner er selvfølgelig nært forbundet. Men distinktionen mellem en bred folkeskolediskussion og en mere specifik læreruddannelsesdiskussion optræder igen i den anden delanalyse nedenfor.



#### 4.2 Opsummering af første delanalyse

Opsummerende består debatlandskabets baggrund af en hel række henvisninger til læreruddannelsen i kraft af omtalelsesværdige personer som har været i kontakt med den. Denne baggrund er ikke som sådan en del af debatten om læreruddannelsen, men peger på en høj grad af institutionalisering af læreruddannelsen. Deltagerne i debatten (Jakobsons *afsendere*) udgøres af mange forskellige interessegrupper og enkeltpersoner, men det er karakteristisk at medierne selv udviser interesse i uddannelsen, og at professionshøjskolesektoren ikke selv dominerer debatten. I tekstlandskabets forgrund finder man seks historier som alle er afledt af aktuelle begivenheder. De fire af disse ("A"- "D") har indholdsmæssigt det tilfælles at de aktualiserer større, løbende diskussioner om folkeskolens og læreruddannelsens fortid og fremtid og tilbyder et startpunkt for fremlæsningen af fortællinger i den anden delanalyse.

## 5. Anden delanalyse: fortællingerne

I de artikler der knytter sig til historierne ”A”-”D” fra den første delanalyse identificerer jeg først tilstande der udgør grundlaget for fortællingerne. Her viser det sig hurtigt at bestemte tilstandsbeskrivelser optræder hyppigt på tværs af de fire historier. De følgende fem tilstande kan findes som beskrivelser eller allusioner i næsten alle de artikler der knytter sig til de fire historier:

1. en fortidig tilstand hvor der var sammenhæng mellem læreruddannelsens og skolens opgaver og samfundets behov som sådan;
2. en fortidig tilstand hvor lærerprofessionen nød større grad af respekt end hvad der er tilfældet i nutiden;
3. en nutidig tilstand hvor der ikke er overensstemmelse mellem lærernes kompetencer og samfundets behov;
4. en nutidig tilstand hvor lærerprofessionen ikke nyder tilstrækkelig respekt;
5. en fremtidig tilstand hvor der er sammenhæng mellem læreruddannelse, skole og samfund.

Betegnelserne ”fortidig”, ”nutidig” og ”fremtidig” er relative til det synspunkt som tilstandene beskrives ud fra. De to fortidige og de to nutidige tilstande udgør en del af fortællingernes *story*, det ’materiale’ som plottene baserer sig på, men er selvfølgelig også selv konstruktioner: Selv om de fremstilles som et faktisk grundlag for fortællingen, er de i lige så høj grad som plottet bestemt af fortælleren og dennes verdensversioner og, bredere, af allerede eksisterende socialt skabte værdier og normer.

Der kan fremlæses tre grundlæggende fortællinger på basis af de fem tilstande: 1) den brede forfaldsfortælling, 2) forfaldsfortællingen om læreruddannelsen og 3) den positive fremtidsfortælling. Den kategorisering er ikke overraskende og ville sandsynligvis kunne genkendes selv om emnet var et helt andet. Det er inhærent for journalistisk formidling af offentlig debat, og muligvis for offentlig debat i det hele taget, at nutidige tilstande fremstilles som ikke ønskelige, og at der fremsættes forslag til hvordan de kan ændres til det bedre. På den måde fortjener forekomsten af bestemte narrative strukturer ikke i sig den store opmærksomhed, men derimod spørgsmålene om hvordan de realiseres, hvordan aktørerne positioneres, og hvilket synspunkt de fortælles ud fra. Det er spørgsmål jeg prøver at besvare i det følgende, og svarene kan potentielt udgøre den efterspurgte forståelse af ”den offentlige debat om læreruddannelsen” og føre til informerede handlingsanvisninger.

### 5.1 Den brede forfaldsfortælling

I den brede forfaldsfortælling har læreruddannelsen og folkeskolen samme funktion i plottet. De fremstilles typisk enten som objekter for en større samfundsudvikling de ikke har direkte

ansvar for, eller som protagonister hhv. antagonister i en konflikt der har drevet udviklingen i en (fra fortællerens synspunkt) forkert retning.

Fortællingen fortælles blandt andet i forlængelse af en undersøgelse som Danmarks Lærerforening har bestilt hos Arbejdernes Erhvervsråd, og som viser en vikardækning på ca. 10 procent målt i timer. At undersøgelsen eksponeres i stort set alle medier, er i sig selv et eksempel på hvordan en bestemt interessent (in casu: Danmarks Lærerforening) kan benytte forskellige adgangsveje til medierne (jf. 4.1 ovenfor). Historien starter i Jyllands-Posten, videredistribueres gennem Ritzau og følges i de kommende uger op af mange andre medier. Den blander sig med historier om lærermangel – de fortættes i materialet fra d. 29. juli samme år, hvor Politiken bringer en artikel i forlængelse af optaget på de videregående uddannelser. Begge spor fortsætter med vekslende intensitet helt til slutningen af den undersøgte periode. Man kan iagttage en forklaringskamp mellem forskellige interessenter, herunder blandt andre Danmarks Lærerforening, undervisningsministeren, Kommunernes Landsforening og Skolelederforeningen.

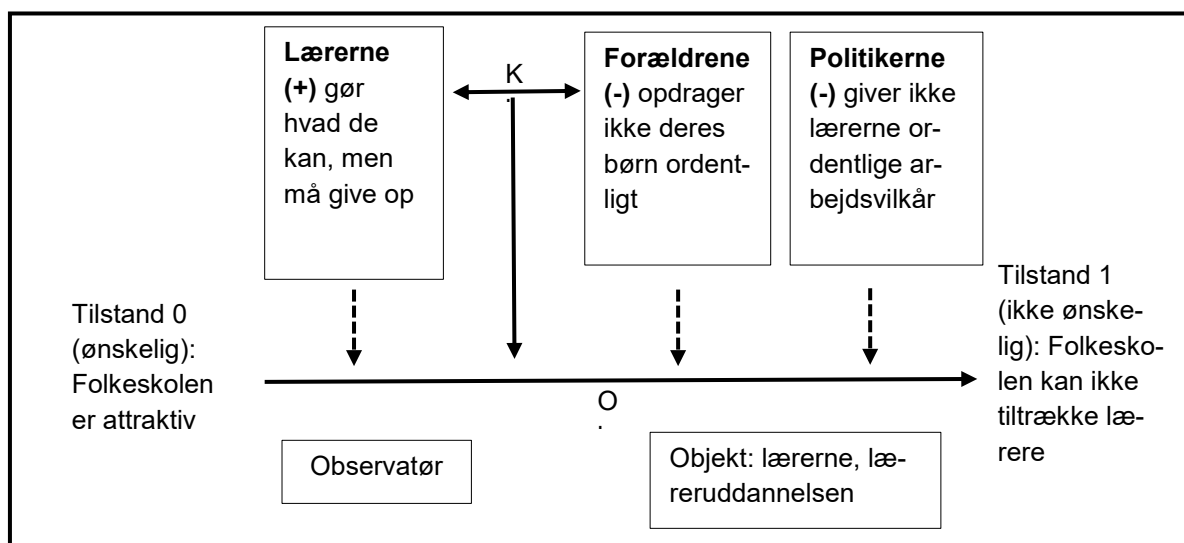
Der findes to dominerende varianter af den brede forfaldsfortælling, og de optræder i mere eller mindre udfoldet form på tværs af mange af artiklerne. Et enkelt sted optræder de endda side om side, nemlig i en kommentar med titlen ”Kære forældre, jeres børn er ulidelige”, skrevet af en lærervikar.

I den første variant er antagonisten forældrene og politikerne som ikke har formået at skabe ordentlige vilkår for lærerne. Lærervikarens kommentar læser blandt andet:

det er blevet ulideligt at være lærer [...] fordi børnene opfører sig dårligere end nogensinde. Det er børn, der ikke har lært et ord om disciplin og respekt. [...] Vil I [forældrene] ikke være søde at aflevere nogle [*sic!*] børn i skolen, der kan tie stille og er i sand til at modtage undervisning?” (*Pol*, 2017-03-19)

Kommentaren er en af mange reaktioner på et forslag om at lærerens personlighed og evne til at bedrive klasseledelse og forældresamarbejde skal fylde mere i uddannelsen. Dagen før har formanden for Skole og Forældre støttet forslaget – ikke ud fra en opfattelse af at eleverne skulle opføre sig dårlige end tidligere, men ud fra en ide om at ”det kan være en skræmmende oplevelse at side som nyuddannet 25-årig lærer og holde skole/hjemsamtale [*sic*] med forældre, der er 10-20 år ældre og måske også bedre uddannet” (*Berl*, 2018-03-18). Og en tidligere forvaltningschef anfører i et læserbrev: ”Når tilgangen til læreruddannelsen ikke er stort [*sic*] nok til at dække fremtidens behov for lærere, skyldes det i høj grad de arbejdsvilkår, som blev trukket ned over lærerne samtidig med indførelsen af skolereformen” (*Berl*, 2017-08-01).

Samlet set kan denne variant af fortællingen fremstilles som i figur 5, idet der dog er



Figur 5: Variant 1 af den brede forfaldsfortælling

forskelle på hvordan aktørerne valoriseres fortælleren. Enten er forældrene eller politikerne de primære antagonister, og selv om der substantielt og politisk er stor forskel, tildeles læreruddannelsen i begge tilfælde rollen som objekt for overgangen. Den manglende søgning til læreruddannelsen skyldes forhold uden for uddannelsen selv. På samme måde tildeles lærerne kun i beskedent omfang en aktiv rolle i plottene: Der bliver ”trukket ting ned over” lærerne, det er ”ulideligt” eller ”skræmmende” at løse læreropgaver.

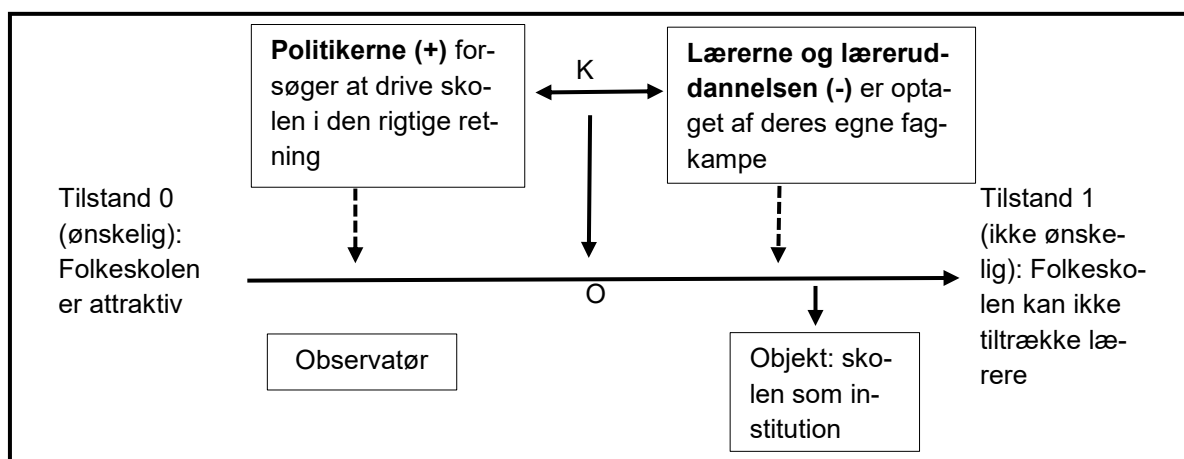
I den anden variant af samme fortælling bliver lærerstanden, repræsenteret ved Danmarks Lærerforening, den vigtigste antagonist. Politikerne vil det bedste for skolen, med modarbejdes af lærernes ikke altid relevante fagpolitiske interesser. I den ovenfor nævnte kommentar skriver lærervikaren også: ”I de sidste mange år har debatten om folkeskolen handlet om alverdens overenskomster, løn arbejdstid og forberedelsestid. Jeg forstår ikke, hvorfor lærerne ikke adresserer de problemer der virkelig er skyld i, at de flygter fra folkeskolen” (Pol, 2017-03-19). De problemer der henvises til, er elevernes påståede dårlige opførsel. Samme dag bringer Jyllands-Posten en leder der uddyber denne variant af fortællingen. Her hedder det blandt andet:

Frem til midten af 1970’erne var en realeksamen adgangsgivende til lærerseminariene, og de generationer af dansker, der er blevet undervist af lærere med denne baggrund, har ikke blot klaret sig godt, men har i enhver henseende været det solide fundament under det danske samfund. [...] Hvem ved, måske kan dem, der er ansat i en lærerstilling uden at have en formel læreruddannelse, have en højere grad af omstillingsparathed? Når man lytter til Danmarks Lærerforening, er det netop en manglende vilje til at håndtere udefra

kommende forandringer der skinner igennem. [...] Naturligvis bør underviserne i folkeskolen som udgangspunkt have en læreruddannelse, men det fordrer dels, at læreruddannelsen bliver anderledes ambitiøs, dels at de lærerstuderende bliver udfordret igennem hele studietiden, så frasorteringen ikke sker som følge af frafald, men fordi ikke alle består de eksaminer, der er undervejs i forløbet. (JP, 2017-03-19)

Bortset fra selvmodsigelsen i den første sætning (generationer af danskere kan ikke være et ”fundament” under samfundet), er fortællingen at læreruddannelsen og Danmarks Lærerforening modarbejder en attraktiv og velfungerende folkeskole. Den samme variant af fortællingen genfindes endvidere hyppigt i mange artikler der beskæftiger sig med resultaterne af overenskomstforhandlingerne i 2018.

Denne fortælling kan afbildes som i figur 6:



Figur 6: Variant 2 af den brede forfaldsfortælling

Forfaldsfortællingerne kan i begge varianter let henføres til (parti)politiske interesser og ideologier idet fortællerne retorisk set i begge tilfælde tildeler en interesse-mæssig modstander ansvaret for en overgang der har resulteret i en ikke ønskelig tilstand.

Pointen er imidlertid ikke at der er tale om en venstreorienteret og en højreorienteret variant, men netop at der er tale om varianter af den samme fortælling, ikke om grundlæggende forskellige fortællinger. Begge varianter er forfaldsfortællinger idet plottet betegner en overgang fra en ønskelig til en ikke ønskelig tilstand. Eller sagt på en anden måde: den nuværende tilstand (1) valoriseres som ikke ønskelig når den sammenlignes med en tidligere tilstand (0). Begge tilstande er naturligvis i sig selv konstruktioner, som oftest allerede eksisterer som forklaringsmodeller eller Goodmanske verdensversioner. Således giver rapporten om

uddannede der virker som lærere i skolen, anledning til en tilstandsbeskrivelse, og fortællerne konstruerer på baggrund af deres verdensbilleder fortællinger som forklarer denne tilstand.

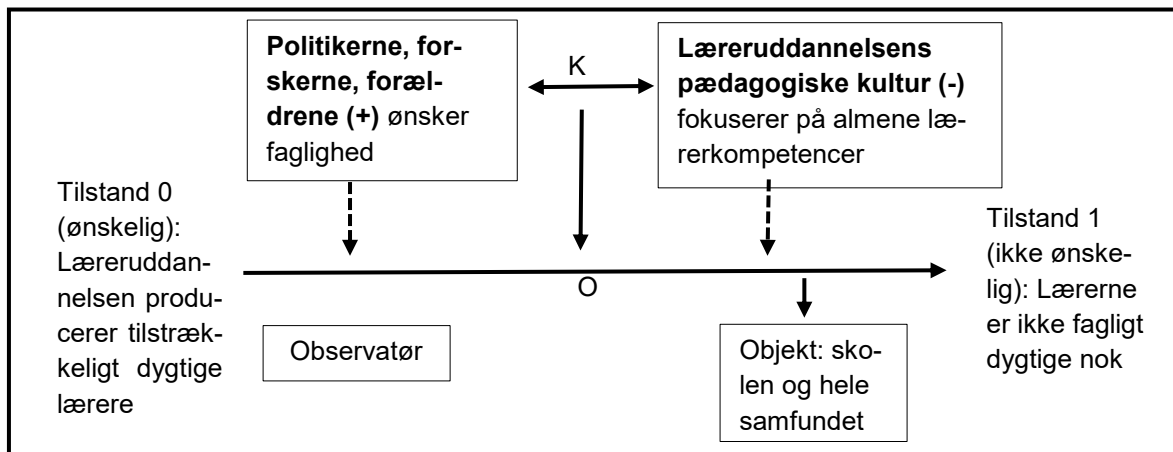
Derfor bliver beskrivelsen af ”tilstand 0” temmelig vag. Hvornår var det præcist at eleverne opførte sig eksemplarisk? Og hvornår var det præcist at læreruddannelsen uddannede netop den slags lærere der var brug for, i det rette antal? Den slags spørgsmål er irrelevante set fra et fortællersynspunkt – for ”tilstand 0” tjener netop kun til at fremhæve det ikke ønskelige ved ”tilstand 1.”

Hvis man alene ser på læreruddannelsen og på fortællingens mulige effekt ud fra et legitimitetsperspektiv, bliver konklusionen at fortællingen nok, qua forfaldsfortælling, kan siges at udfordre læreruddannelsens legitimitet på nogle niveauer, men at den samtidig ikke tildeler læreruddannelsen det primære ansvar for udviklingen: Læreruddannelsen kan ganske vist tænkes at miste det Suchman vil betegne ”consequential legitimacy”, som er en underkategori til moralsk legitimitet, fordi dens output ikke er godt nok. Men den brede forfaldsfortælling giver ikke læreruddannelsen en særlig stor grad af ansvaret. Forfaldet tilskrives simpelt hen faktorer der ligger uden for læreruddannelsens kontrol.

## 5.2 Forfaldsfortællingen om læreruddannelsen

En anden forfaldsfortælling, der kan fortolkes som meget mere indgribende i læreruddannelsens praksis, handler om selve læreruddannelsens udvikling. De konkrete anledninger til fortællingen er periodens evalueringsrapporter om læreruddannelsen og politiske forslag om radikalt at ændre uddannelsen. Fortællingen kan findes i flere forskellige tråde i materialet og i forskellige varianter.

I en udbredt variant har et efter fortællernes mening forfejlet forskningsmæssigt og pædagogisk fokus på almenpædagogiske frem for disciplinfaglige kompetencer ført til læreruddannelsens deroute. Alene rubrikken ”Skal en tysklærer også kunne tysk?” (*Pol*, 2017-11-02), som findes over en reportage om læreruddannelsen i forlængelse af en kritisk årsrapport fra censorformandskabet, viser hvilken konflikt der fører til forfaldet. I samme udgave af *Politiken* gentager debattøren Torben Steno fortællingen i en kommentar med titlen ”Det pædagogiske parallelsamfund”, hvori det blandt andet kan læses at ”den særligt skandinaviske forkærlighed for anerkendende pædagogik med særlig fokus på lighed, fællesskab og omsorg for de svageste lader sig åbenbart ikke modernisere af, at politikerne i snart alle farver i årevis har skreget efter øget faglighed i skolen”. Diverse læserbreve om at det er for let at gennemføre uddannelsen samt artikler affødt af en rapport om manglende studieintensitet bidrager også til fortællingen, som sammenfattes i figur 7.



Figur 7: Variant af forfaldsfortællingen om læreruddannelsen

Paradoksalt nok findes der en anden variant af fortællingen, hvor læreruddannelsens kultur karakteriseres ved at være præget af disciplinfaglighed og ignorere almene lærerkompetencer. Den dukker op i forbindelse med den tredje evalueringsrapport om læreruddannelsen (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018), som udkom i begyndelsen af 2019, og på baggrund af rundspørger blandt andet kunne konkludere at skoleledere oplever at lærerne mangler almene kompetencer og ikke faglige.

Der findes altså flere varianter hvori en bestemt kultur på læreruddannelsen tilskrives en antagonistisk position. Hvordan denne kultur karakteriseres, kommer dog an på hvem der fortæller. Interessenter som censorformandskabet og evalueringsgruppen bag den nationale evaluering fortæller typisk den første variant om manglende disciplinfaglighed, mens skoleledere, lærere og studerende ofte fortæller den anden variant, om manglende fokus på almene lærerkompetencer.

Begge varianter af fortællingen fratager uddannelsen moralsk legitimitet af typen ”procedural legitimacy”, som af Suchman (1995, p. 580) defineres således: ”in addition to producing socially valued consequences, organizations also can garner moral legitimacy by embracing socially accepted techniques and procedures”. Hvis tysklærere ikke kan tysk, hvis undervisningen i almene lærerkompetencer ikke er god nok, eller hvis uddannelsen ikke er forskningsbaseret nok (se 5.3 nedenfor), er det måden hvorpå institutionen udfører sine opgaver der ikke er god nok, og et sådant legitimitetstab tilskrives alene institutionens praksis, frem for tabet af ”consequential legitimacy” der i den brede forfaldsfortælling har mange årsager. Med andre ord: Institutionen tilskrives i den specifikke forfaldsfortælling ansvaret for utilstrækkeligt uddannede lærere fordi dens måde at uddanne lærere på ikke er god nok.

Men fortællingen bruges faktisk ikke udelukkende til at fratage læreruddannelsen legitimitet. Den bliver også afsat for realiseringer af den positive fremtidsfortælling (se 5.3 ne-

denfor), og den bliver brugt til at forklare hvordan manglende rekruttering til læreruddannelsen skaber problemer for uddannelsen og gør uddannelsen lettere at gennemføre end hvad ønskeligt er. I flere tilfælde, også i Stenos kommentar, bruges fortællingen ganske vist til at fremføre at læreruddannelsen har problemer, men konklusionen er ofte at det er en fælles opgave at løse dem. På den måde vinder den kognitive legitimitet i Suchmans forståelse over den pragmatiske: Selv om den pragmatiske legitimitet er under pres, er det dominerende synspunkt stadig at læreruddannelsen nyder kognitiv legitimitet af typen ”*taken-for-grantedness*”.

Inden denne forfaldsfortælling fortolkes som en i virkeligheden positiv fortælling for læreruddannelsen, er det dog værd at bemærke (jf. diskussionen af legitimitet i afsnit 2.2 ovenfor) at tilskrivningen af kognitiv legitimitet ikke nødvendigvis angår læreruddannelsen sådan som den for nærværende er institutionaliseret. Den fælles opgave består i læreruddannelse som samfundsmæssig praksis – og det er denne praksis der tilskrives kognitiv legitimitet, ikke måden hvorpå denne praksis er institutionaliseret.

### 5.3 Den positive fremtidsfortælling

Den overvejelse leder frem til den tredje af de dominerende fortællinger, ”den positive fremtidsfortælling,” som udgør en slags kontrast til de to forfaldsfortællinger.

Temaerne og aktørerne kan være de samme, men bevægelsen går fra en ikke ønskelig til en ønskelig tilstand. Et eksempel der hænger direkte sammen med forfaldsfortællingen ovenfor, findes i september 2017 (*Pol*, 2017-09-13): Frans Ørsted Andersen, lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, offentliggør en sammenlignende undersøgelse af den finske og danske læreruddannelse, og i den forbindelse kan man læse således i et interview: ”Forskning indgår slet ikke i uddannelsen som noget man skal udøve, forstå og diskutere.” Danske skolelærere er derfor usikre over for ny forskning. De mangler faglig selvtillid, siger Frans Ørsted Andersen”. Og Danmarks Lærerforenings Anders Bondo Christensen fortsætter i den samme artikel:

”Jeg er ikke i tvivl om, at det ville være nemmere at få forskning implementeret, hvis læreruddannelsen blev en femårig kandidatuddannelse,” siger han. I dag bliver der stillet højere krav til lærerne, end der gjorde for år tilbage, siger Anders Bondo Christensen. ”Men vi har ikke fundamentet til at kunne forholde os fagligt til alle de ting vi bliver bombarderet med”.

Elementerne kan genkendes fra forfaldsfortællingerne, men den ikke ønskelige tilstand optræder som ”tilstand 0”. Det er allerede i det citerede tydeligt hvordan aktørerne, lærerne, fremstilles som passive (”der bliver stillet krav”, ”vi bliver bombarderet”), mens de i en



fremtidig tilstand, foranlediget af en femårig uddannelse, kan blive i stand til aktivt at tage del i forskning og bruge den i deres virke.

I Anders Bondo/Frans Ørsted-versionen er læreruddannelsen mest af alt objekt for forandringer som politikerne bevirker (hjulpet af Danmarks Lærerforening og uddannelsesforskningen), men også når professionshøjskolerne selv fortæller positive fremtidsfortællinger, genkendes figuren der gør en hidtil passiv aktør aktiv i en ønskelig, fremtidig tilstand – som i denne udveksling i uddannelsesredaktør Jacob Fuglsangs interview med rektoren for Københavns Professionshøjskole, Stefan Herman:

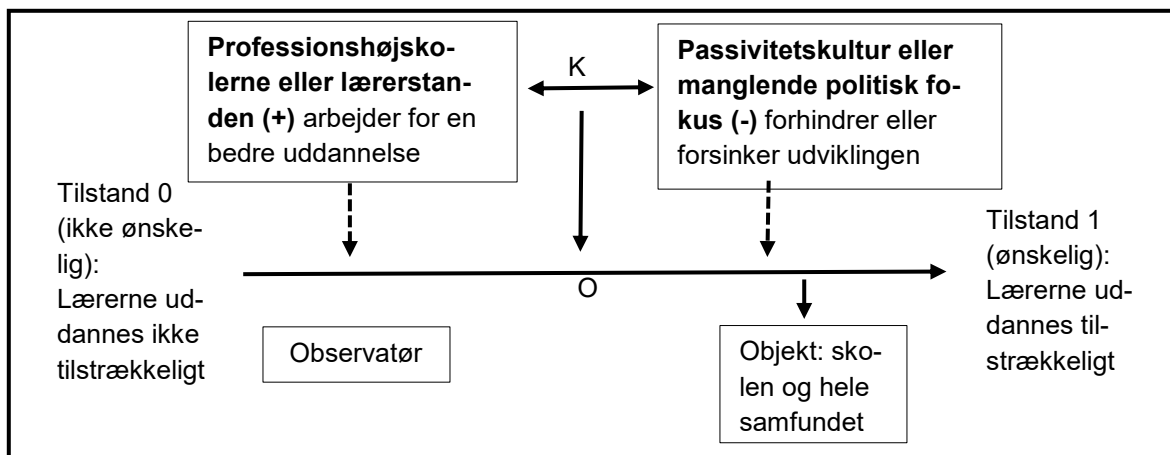
”[...] For to år siden reviderede vi alle sundhedsuddannelserne. Det var en fodnote i ministeriet, og det er et problem at uddannelserne ikke bliver bundet stærkt nok til udviklingen og moderniseringen af den offentlige sektor. Hvis man vil en modernisering af den offentlige sektor, så er professionshøjskolerne nøglerne. Det er der ingen regering som alvor [*sic*] har taget strategisk bestik af”.

*Har professionshøjskolerne ikke også selv et ansvar for at stimulere det politiske system?*

”Jo, og der sker mange positive ting, men jeg vil indrømme, at meget har været for længe undervejs. Vi skal blive bedre til at komme med et bud, inden der kommer et politisk udspil. Det skal vi gøre for at hjælpe det politiske system. Men også for selv at gøre os tanker om, hvordan vi realiserer formålene. (*Pol*, 2017-08-13)

Herman fremstiller her professionshøjskolerne som dels for passive – en passivitet de i øvrigt søgte at overkomme et halvt år senere med strategien ”Fremtidens læreruddannelse” (DP 2018) – og som dels afhængige af regeringens opmærksomhed. Hverken strategien eller Herman-interviewet siger noget om en femårig kandidatuddannelse, men til gengæld indgår øget forskningsbaseret begge steder som et indsatsområde for læreruddannelsen.

Uanset vægtningen af de forskellige handlinger er det karakteristisk for den positive fremtidsfortælling at en agent som hidtil har været tvunget til passivitet, bliver aktiv i en forestillet fremtid. Fremtidsplottet er desuden karakteriseret ved at konflikten ikke fremhæves af fortællerne: selv om Anders Bondo-interviewet går imod KL’s og DP’s (og muligvis også universiteternes) interesse, fortælles der om en fremtid med harmoni mellem læreruddannelsen og lærernes opgaver; tilsvarende beskriver Herman en fremtidig tilstand hvor konflikten er erstattet af samarbejde (professionshøjskolerne skal ”hjælpe det politiske system”). Fremtidsfortællingen kan fremstilles som i figur 8: strukturen er den samme, uanset om fortællingen fortælles af Danmarks Lærerforening, som fremstiller deres kamp som en kamp imod uddannelsesstraditioner, eller af Danske Professionshøjskoler, som kæmper mod manglende politisk opmærksomhed og deres egen passivitetskultur.



Figur 8: Variant af den positive fremtidsfortælling

#### 5.4 Opsummering og diskussion af anden delanalyse

De to forfaldsfortællinger og den positive fremtidsfortælling kan let beskrives som retoriske virkemidler i de enkelte interessenters argumentation. Men de er også en måde hvorpå kommunikatørerne artikulere og skaber sig deres verdensversion. Når debattens fortællere bruger plottens virkemidler ved eksempelvis at udvælge bestemte elementer fra *story*'en og undlade andre, eller ved at fremhæve bestemte af *story*'ens begivenheder som afgørende for plottet, skaber de en orden som ikke eksisterer på forhånd.

Det er umuligt at afgøre hvor grænsen går mellem fortællingen som virkemiddel og fortællingen som erkendelsesform, og heller ikke vigtigt i et konstruktivistisk perspektiv. Tværtimod er det vigtigt at fastholde blikket på fortællingerne som både virkemiddel og erkendelsesform. De er konstruktioner af virkeligheden, og deres grad af reference til en empirisk virkelighed (selv hvis en sådan var objektivt tilgængelig) ville næppe være proportional med deres politiske og strategiske effekt. Samtidig er de som virkelighedskonstruktioner ikke at forstå som 'ren retorik', virkemidler der opportunistisk kan benyttes i en hvilken som helst argumentation, men også som erkendelsesformer, der tillader kommunikatørerne at skabe orden i deres forestillinger. At de fremlæste fortællinger netop ikke er enkeltfortællinger knyttet til en specifik argumentation eller specifik situation, men eksisterer på tværs af emner og holdninger i materialet, gør at dette dobbeltblik kan forsvares. Dobbelttheden afspejler det dobbelte grundlag under Suchmans legitimitetsbegreb, som både bygger på pragmatiske, strategiske handlinger og på ideen om på forhånd eksisterende socialt bestemte værdidomme og moralske antagelser.

Når fortællingerne skal bruges som afsæt for strategiudvikling, er det interessant at der kan fremlæses to forskellige forfaldsfortællinger, en hvor læreruddannelsen er objekt, og en hvor den er en aktiv, antagonistisk, deltager i plottet. Kun i den anden variant bliver uddannelsens legitimitet eksplicit udfordret, og min fortolkning er at det først og fremmest er den procedurale legitimitet der udfordres. Det sker til gengæld fra så mange sider (enten er uddannelsen ikke 'faglig' nok eller ikke 'pædagogisk' nok) at det umiddelbart er svært at tilfredsstille alle interessenter, en diskussion jeg vender tilbage til nedenfor. Den positive fremtidsfortælling er ligeledes interessant fra et strategisk synspunkt: Den kan betragtes som en spejling af forfaldsfortællingen idet en ønskelig tilstand projiceres fremad til en ønskelig fortid i stedet for tilbage til en fortid hvor alting var bedre. Fremtidsfortællinger er et naturligt udgangspunkt for strategiske handlinger, som per definition er fremtidsrettede (Carter et al., 2010), men både den første og anden delanalyse viser at læreruddannelsen som institution sjældent tilskrives en særlig aktiv rolle i fremtidsfortællingerne, og at repræsentanter for institutionen sjældent er dem der konstruerer fortællingerne. På baggrund af disse resultater og overvejelser vil jeg i det følgende afsnit prøve at fremsætte forslag til strategiske handling.

## 6. Strategiudvikling i læreruddannelsen

### 6.1 Behovet for strategisk handling

Læreruddannelsen står i en legitimitetskrise. Den opstår ikke fordi der er debat om uddannelsen eller mange forslag til at ændre den, men fordi uddannelsen ikke har formuleret adækvate svar på udfordringerne i form af strategiske handlinger. Det første spørgsmål der skal besvares, er dog om der overhovedet er behov for at handle. Suchman tilbyder to begrebspar eller ”dimensioner” der kan bruges til at afgøre dette spørgsmål.

Den første dimension kaldes *active vs. passive support*: Skal en *entity* aktivt søge støtte i sin omverden eller kan den nøjes med passiv accept? Sammenhængen mellem en generel samfundsfortælling (5.1) og en specifik forfaldsfortælling om læreruddannelsen (5.2) demonstrerer at læreruddannelsen er omverdensafhængig. Den kan ikke skabe sin egen legitimitet ved at fortsætte som hidtil, og det er der mindst to grunde til. Den første grund er indholdsmæssig: selv i forfaldsfortællingen om læreruddannelsen, tilskrives uddannelsen en høj grad af kognitiv legitimitet. Dette er stort set den eneste positive værdi der tilskrives uddannelsen i fortællingerne, og den kognitive legitimitet er et oplagt begyndelsespunkt for strategisk handling og konstruktion af modfortællinger. Den anden grund er taktisk: Selv hvis læreruddannelsen ikke handlede strategisk, ville debatten om læreruddannelsen fortsat pågå, og den producerer ikke den grad af *passive support* som gør at uddannelsen kan bevare sin legitimitet. Risikoen ved ikke at handle synes dermed større end risikoen ved at handle.

Den anden dimension, *continuity vs. credibility*, dækker over hvorvidt en *entity* skal vedblive på sin kurs (hvordan den så end er defineret) eller udføre afvigende handlinger for at øge sin troværdighed? Iflg. Suchman (575-76) kan de to dimensioner i mange tilfælde forstærke hinanden. Men forfaldsfortællingen om læreruddannelsen og den verdensversion der skelner skarpt mellem almenpædagogisk og disciplinfaglig praksis, viser at der i læreruddannelsens tilfælde er et modsætningsforhold mellem kontinuitet og troværdighed: Flere af de kendte handlinger vil ikke føre til øget legitimitet, men kun til en gentagelse af distinktionen og en fordybelse af den konflikt der skaber plottet i ”forfaldsfortællingen om læreruddannelsen”. Danske Professionshøjskolars strategi (DP, 2018) var resultatet af lignende overvejelser, men bygger på modsatte konklusion: Strategien fik undertitlen ”10 ambitioner for en endnu bedre læreruddannelse” og består i hovedsagen af handlingsforslag som er fortsættelser af allerede igangværende initiativer. Forfaldsfortællingen om læreruddannelsen demonstrerer i min fortolkning at en sådan tilgang er utilstrækkelig i et strategisk perspektiv (hvorudfra man ikke kan slutte at de ti ambitioner ikke kan begrundes ud fra andre logikker – det kan de selvfølgelig).

## 6.2 Strategiens styringsmæssige kontekst

Rosenberg Hansen og Ferlie (2016) identificerer fire generelle forandringer som er resultatet af de i indledningen omtalte styringslogikker, hvoraf mange kan karakteriseres som "new public management", mens andre stammer fra en decentraliseringsbevægelse der begyndte i 1980'erne: 1) Der etableres "autonomous public organizations with well-defined high volume and narrow tasks" (p. 2). 2) Der opstår der kvasimarkeder, hvorpå de førnævnte agenter opererer, og kvasifirmaer, som er kunde- og omsætningsorienterede. 3) Der sker en udviskning af grænserne mellem sektorerne, og der opstår privat-offentlige hybrider. 4) "The corporate core" styrkes, hvilket blandt andet viser sig i bestyrelseskontrol, stærkere topledelse og mere strategisk tænkning.

Professionshøjskolerne som selvejende institutioner eksemplificerer punkt 1), mens de andre punkter også kan iagttages med nogle modifikationer: Læreruddannelsen opererer på (mindst) to pseudomarkeder, dels et politisk pseudomarked som skal tilfredsstilles således at det vælger at investere samfundets penge i uddannelsen (den egentlig privatfinansierede del af uddannelsens, og professionshøjskolernes, virksomhed udgør kun nogle få promille af omsætningen); dels et pseudomarked af potentielle kommende lærere som skal investere deres tid og deres fremtid i en bestemt uddannelse og en bestemt profession.

Fra et overordnet perspektiv hænger de to pseudomarkeder selvfølgelig sammen, i det omfang befolkningens værdier afspejles hos politikerne, men forskellen illustrerer meget godt forskellen på hvordan de tre fremlæste fortællinger giver anledning til forskellige overvejelser:

I forfaldsfortællingen om læreruddannelsen (jf. 5.2 ovenfor) er det sigende at varianten om den alt for almenpædagogiske læreruddannelse ofte fortælles af aktører fra det politiske pseudomarked, mens fortællingen om den alt for disciplinfagligt fokuserede uddannelse ofte dukker op blandt aktører fra uddannelses-pseudomarkedet (eksempelvis lærere, tidligere lærerstuderende, skoleledere). Her er det svært at fremsætte handlingsforslag der kan tilgodese begge varianter af fortællingen, og det bedste svar er at konstruere en fortælling der ophævede modsætningen mellem almenpædagogik og disciplinfaglighed og tydeligt forklarede at en tysktalende lærer der ikke kan undervise, er lige så uduelig som en tysklærer der ikke kan tale tysk.

Den brede forfaldsfortælling (jf. 5.1 ovenfor), som angår folkeskolen og påståede kulturændringer m.m. er distribueret anderledes, idet den fortælles af mange forskellige aktører. Fortællingen peger på at læreruddannelsen er afhængig af folkeskolens mere generelle udvikling. Svaret her er dels at finde et modsvar på forfaldsfortællingens guldalderkonstruktion, tanken om at alting engang var meget bedre, og dels at handle på en måde der demonstrerer at læreruddannelsen faktisk kan leve op til den kognitive legitimitet den tilskrives, og tage aktivt del i samfundsudviklingen. Det sker bedst ved at betone uddannelsens uafhængighed af arbejdsmarkedspolitik og faglige interesser.

Endelig viser de positive fremtidsfortællinger at læreruddannelsen generelt tilskrives kognitiv legitimitet og indgår i visioner om en bedre fremtid. Dog er dens rolle i disse fortællinger unødigt passiv, og den bliver ofte til objekt for visioner der er formuleret af aktører som har deres uddannelses- og fagpolitiske interesser i en bestemt udvikling. Dette kan med fordel imødegås ved at betone at uddannelsen og dens institutioner selv producerer relevant viden der kan bidrage til læreruddannelsens udvikling og kvalificere dens rolle i fremtiden, også i det større perspektiv.

### 6.3 Tre forslag til strategiske handlinger

Disse tre handlingsanvisninger forsøger jeg her at konkretisere ved at fremsætte tre par af handlingsforslag. Når de formuleres mere skarpt og direkte end resten af denne tekst, sker det for at eksemplificere handlemuligheder og mål, ikke ud fra en forventningen om at forslagene kan realiseres sådan som de fremstår. Det ville i hvert tilfælde kræve interaktion med den politiske og institutionelle omverden. I hvert par har det første forslag form af en pointe i debatten, som vil kunne fremføres og udfoldes, mens det andet forslag er et forslag til ændring af læreruddannelsens tilrettelæggelse som ligger i forlængelse af pointen.

#### Handlingspar 1

- *Fortæl at forskellen mellem almene lærerkompetencer og disciplinfaglighed ikke er vigtig.* En tysklærer som ikke kan tale tysk, er ikke tysklærer; og det er en tysklærer som ikke kan undervise, heller ikke. Den danske læreruddannelse har netop haft historisk succes ved at uddanne i disciplinfag og lærerfaglighed samtidig, og denne fortælling om læreruddannelsens særkende er nærmest fraværende i debatten. ”Forfaldsfortællingen om læreruddannelsen” bygger på en modsætning som på mange måder allerede tit er overvundet i praksis. Hvis forskellen institutionaliseres yderligere, fx ved at disciplinfag læses på en institution, og pædagogiske fag på en anden, risikerer man blot at give flere anledninger til forfaldsfortællingen.
- *Tilrettelæg uddannelsen på en sådan måde at der ikke skelnes mellem disciplinfag og almene lærerkompetencer.* Alt for mange varianter af forfaldsfortællingen om læreruddannelsen opstår fordi modsætningen er blevet institutionaliseret. Censorformandskabet har eksempelvis automatisk flertal af disciplinfaglige undervisere, og de fagområder der beskæftiger sig med at tilgodese almene lærerkompetencer, skal alt for ofte forsvare umulige yderpunkter i form af enten verdensfjern akademisme eller mekanisk ”praktisisme”. Når undervisningen på læreruddannelsen lykkes, sker det i et læringsrum hvor praktiske og almene kompetencer er integreret med faglige.

## Handlingspar 2

- *Fortæl at lærer ikke er en titel, men en profession.* ”Den generelle forfaldsfortælling” viser at lærere ofte associeres med fagkampe, overenskomster og politiske målsætninger, og her optræder læreruddannelsen ofte i den samme rolle. Det er til dels ufortjent. Læreruddannelsen er lærernes grunduddannelse og ikke en autorisation der giver adgang til en stilling.
- *Ændr på autorisationsprocessen.* Læreruddannelsen skal betone sin rolle som den foretrukne grunduddannelse for lærere, men autorisationen skal adskilles fra uddannelsen, for eksempel ved at der indføres endnu et autorisationsniveau der bygger på praksiserfaring og refleksion. Det legitimitetstab der måtte opstå, vil mere end opvejes af de gevinster der opstår som følge af et udvidet handlingsrum hvor fokus er på lærerfaglighed og professionelle kompetencer, snarere end på autorisation og arbejdsmarked.

## Handlingspar 3

- *Fortæl at læreruddannelsen har viden om læreruddannelsen.* Det er et sundhedstegn at der findes mange meninger om læreruddannelsen, og at mange har interesse i at genskabe uddannelsen efter deres verdensversioner. Men det er i læreruddannelsen den specifikke læreruddannelsesviden eksisterer, ikke kun erfaringsskabt, men også forskningsskabt.
- *Styrk professionshøjskolernes forskning i læreruddannelse.* For mange undersøgelser af læreruddannelsen stammer fra andre sektorer. Læreruddannelsen og professionshøjskolerne fremstår utroværdige hvis de ikke selv forsker nok i deres egen uddannelse. Det giver anledning til fremtidsfortællinger om at forskning og lærerprofession vil gå op i en højere enhed hvis udbudsretten til uddannelsen blev ændret.

## 7. Diskussion

Fortællinger er en måde at skabe orden og verdensversioner på. At en undersøgelse af socialt konstruerede fortællinger om læreruddannelsen således er kan være en kilde til at finde ud af hvilke værdiforestillinger der eksisterer, og hvilke værdikampe der udkæmpes, følger af denne forståelse af fortællingen. Det er også sandsynligt at netop sådanne værdier er en del af det socialt bestemte grundlag for suchmansk legitimitet. Fortællinger er imidlertid kun en måde at skabe orden på. Den anden delanalyse afdækker ganske vist bestemte forestillinger (eller verdensversioner) om læreruddannelsen, men dette er kun muligt på baggrund af en større kontekstbeskrivelse og kommunikationsanalyse (den første delanalyse) der til dels sikrer at der ikke blive tale om tilfældige enkeltstående fortællinger.

Alligevel eksisterer der uden tvivl flere varianter af forfaldsfortællinger og positive fremtidsfortællinger end dem jeg fremlæser, og fortællingsbegrebet viser sig i nogle sammenhænge unødigt omstændeligt at arbejde med. I særdeleshed viser et fokus på tilstande og overgange sig tilstrækkeligt til at definere de forskellige typer af grundfortællinger. Aktørerne optræder derimod forudsigeligt, bestemt alene af fortællerperspektivet. Andre teoretiske udgangspunkter som fx kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2001), hvor den 'subjektive' fortællerorientering og diskussionen om verdensskabelse ikke er aktuelle, ville uden tvivl have givet resultater der lettere kunne omfatte hele materialet. På den anden side er det netop verdensskabelsen og fortællingen der har haft min interesse ud fra den opfattelse at læreruddannelsen, som stort set alle har været i berøring med, i det mindste indirekte, vil give anledning til fortællinger.

Den antagelse afkræftes på flere punkter: aktører og interessenter optræder faktisk forholdsvis forudsigeligt i debatten, og det er forholdsvis let at udpege politiske og ideologiske positioner. Der er dog en undtagelse som bekræfter at fortællingen som analytisk blik fører til et særligt resultat: Læreruddannelsen (og dens udfordringer) positioneres meget ofte som objekt for større samfundsforandringer og som en instans der ikke nødvendigvis kan tilskrives ansvar for egen succes eller fiasko – meget lig folkeskolen, kunne man tilføje. Her viser fremlæsningsen af fortællingerne at debattens holdninger til uddannelsen er mere nuancerede end en sammentælling af overskrifter og afsendere umiddelbart ville give anledning til at tro.

Og det er netop de nuancer jeg har forsøgt at benytte som et udgangspunkt for de strategiske handlinger jeg foreslår. Er disse strategiske handlinger så svaret på det ledelsesproblem jeg har iagttaget? Til dels er svaret ja, hvis ledelsesproblemet består i at læreruddannelsen har udviklet sine strategier uden at tage hensyn til den offentlige debat – her giver jeg i det mindste et forslag til et grundlag hvorpå en fremtidig strategi kan udvikles. Hvis ledelsesproblemet består i rent faktisk at overvinde en legitimitetskrise og designe effektive strategiske handlinger, er svaret ikke givet. At slutte fra "er" til "bør" er altid problematisk: At debatten om læreruddannelsen tager sig ud på en bestemt måde, er ikke i sig selv et argument



for at der skal handles ud fra den på bestemte måder. Jeg har prøvet at redegøre for hvordan fortællingerne i den aktuelle debat konkret kan bruges, men det vigtigste resultat er i virkeligheden at min undersøgelse peger på at debatten og dens fortællinger kan bruges som grundlag for strategisk handling – næppe et tilstrækkeligt, men et nødvendigt grundlag.

## 8. Konklusioner

Svaret på det første spørgsmål i problemformuleringen, om hvilke fortællinger der eksisterer i den offentlige debat, og hvordan de kan fortolkes, er søgt givet i og med identifikationen af tre dominerende typer af fortællinger hvori læreruddannelsen har en fremtrædende rolle, nemlig den brede forfaldsfortælling, forfaldsfortællingen om læreruddannelsen og den positive fremtidsfortælling. Det har dog været nødvendigt at gå en omvej og samlet set karakterisere materialets tekstlandskab (den første delanalyse) for at kunne identificere de mest fremtrædende fortællinger og arbejde med dem i den rette kontekst. Resultaterne fra den første delanalyse bliver på den måde lige så vigtige for den samlede undersøgelse og viser for det første at debatten er koncentreret omkring nogle dominerende "historier" inden for den undersøgte periode, og for det andet at den præges af bestemte aktører og interessenter, særlig faglige interesseorganisationer og politiske partier, hhv. politikere, sandsynligvis på grund af disse gruppers særlige adgang til de undersøgte medier. Det undersøgte materiale kan ikke repræsentere "den offentlige debat" som sådan, og resultaterne svækkes af at materialet er begrænset til bestemte kildetyper.

På den anden side fremlæses fortællingerne på tværs af mange kilder, selv om disse kun tilhører en bestemt kildetype, og det er sandsynligt at de også vil optræde i andre områder hvor "den offentlige debat" finder sted, selv om undersøgelsen ikke kan bruges til at sandsynliggøre at de vil have den samme dominans.

Spørgsmålet om hvilke legitimitetsformer fortællingerne knytter sig til, kan besvares med "alle", og det betyder inden for Suchmans taksonomi at fortællingerne ofte tager udgangspunkt i de nederste, kognitive legitimitetsniveauer. Læreruddannelse som samfundsmæssig praksis repræsenteres i materialet i reglen som uomgængelig og som noget der tages for givet. Det betyder ikke at det samme er tilfældet med læreruddannelsen som institution. Her peger fortolkningerne af de forskellige fortællinger derimod på en legitimitetskrise idet både uddannelsens pragmatiske, moralske og kognitive legitimitet er udfordret.

Det andet hovedspørgsmål er hvordan den opnåede viden kan bruges i arbejdet med at udvikle en strategi for læreruddannelsen med henblik på at skabe og vedligeholde legitimitet. I den forbindelse argumenterer jeg for at fortællingerne peger på at kontinuitet og fortsættelse af hidtidig praksis ikke er et tilstrækkeligt svar, og at det er muligt at udvikle strategi på baggrund af en forståelse af fortællingerne.

## Summary in English

*Once upon a time, everything was better: Narratives of Danish teacher training as basis for strategy development*

Recent decades have seen changes in management of the public sector. Decentralization processes beginning in the 1980s, coupled with the creation of market-like competition between public institutions, have created new needs for strategic thinking and action ever since. In higher education, the establishment of *selvejende institutioner*, autonomous, board-controlled institutions held accountable to central government by means of production targets and other output-related measures has created new fronts and alliances – and continuously call for strategic action upon the institutions and their employees.

In Danish teacher training programmes, offered as public bachelor-level studies at university colleges, the need to continually create public legitimacy is perceived with increasing urgency: not only do teacher training programmes engage in pseudo-competition with each other and with research universities (some of which aim at obtaining licence to offer competing teacher training programmes) – they are also recurrently subject of widespread public and political debate. This project hypothesizes that a deeper understanding of this debate and the various attitudes and points of view in society toward teacher training is a requirement for successfully devising and performing strategic action that can provide public legitimacy to the programme. Furthermore, it hypothesizes that the public debate is characterized by the fact that nearly every participant has personal experiences with teachers and teaching, and that important valorisations of and attitudes toward the programme can be found in narrative form in the public debate. One way of gaining the understanding necessary to perform adequate strategic actions would then be to examine these narratives. Thus, the research questions read:

Which narratives on the teacher training programme are displayed in public debate, how can they be interpreted, and which forms of legitimacy are they connected to? How can the knowledge obtained be applied to the development of a strategy that aims at creating and maintaining legitimacy for the programme?

Data consists of 685 Danish-language newspaper entries, published from February 2017 to February 2019 of all genres that mention the teacher training programme. Since only few entries appear in narrative form, they are treated as a discourse landscape that provide an immediate context for the narratives that can later be analytically extracted from them. Roman Jakobson's 1960 communication model is used in combination with metadata from the database *Infomedia* to describe the discourse landscape. Results show that the vocal participants in the debate are predominantly political stakeholders and non-governmental organizations, sometimes appearing in the role of authors, and sometimes as sources in articles

written by journalists (who are often specialized in education). Rarely, entries are authored or sourced by scholars and researchers, and scarcely any by representatives of the institutions that provide teacher training.

Structurally, a narrative can be defined as a combination of *story* and *plot* allowing for different ways of ‘plot-making’ or constructions of narrative meaning. As a mode of representation it is a temporal ordering of events as concisely put by Bal (2007, p. 182): she defines the narrative simply as “the transition from one state to another state, caused or experienced by actors”. Based on these definitions, narratives are found in data by codes that allow identification of the two states involved and of the actors that participate in the transition. Three major narratives concerning teacher training are identified in this way: (1) the narrative of the decline of the Danish public school; (2) the narrative of the decline of teacher education; and (3) the optimistic narrative of the future.

Legitimacy is understood with Suchman (1995) as a resource provided by the surroundings of the institution, based on both moral judgements and pragmatic consideration. However, the link between narratives and legitimacy is complicated since plots of decline do not necessarily have the effect of removing legitimacy from the institution concerned, just as positive future visions do not always add to its legitimacy. Rather, the point of view of the narrator and the concrete means by which the transformation from *story* to *plot* is achieved in the particular narrative make this narrative contribute to either increase or decrease public legitimacy.

In the light of these findings, ways of designing strategic practice and strategic actions are discussed. Since public debate on school and teacher training cannot, and should not, be ‘controlled’ or ‘manipulated’, and since it would be impossible to construct a single narrative that encompasses the various attitudes and beliefs in this debate, it is proposed that an adequate strategic response to the experienced “legitimacy crisis” is to construct new narratives and perform strategic actions in three fields: (1) countering the publicly perceived opposition between pedagogical knowledge and discipline-specific knowledge; (2) countering the understanding of teacher education as an authorization; (3) enhancing scholarly work and research on teacher education at university colleges.

## Egen ledelsesmæssige udvikling i relation til masterprojektet

Da jeg i 2015 begyndte på MPG-studiet, havde jeg haft min stilling som studieleder ved læreruddannelsen på UC Syd i et år. Som mag.art. i litteraturhistorie og en baggrund som underviser på UC Syd og i en periode på Universitat Bonn adskiller min uddannelsesbaggrund sig fra de fleste MPG-studerendes og de fleste offentlige ledere – de har typisk en samfundsvidenskabelig uddannelsesbaggrund og/eller en fortid som professionsuddannet inden for det omrade de leder.

Jeg sagde derfor ikke nej tak da fik mulighed for at lese MPG. Min motivation skyldtes ikke forst og fremmest at den daglige opgavelosning krevde netop den form for efteruddannelse, men at ledelse som vidensfelt og fag var et ukendt omrade for mig. Jeg havde brug for at kende det storre billede og kunne sette min egen praksis i relation til bade teori og andre ledere praksis.

Jeg opnade i vidt omfang begge dele, selv om det at studere parallelt med et lederjob satter begransninger for indsats og fordybelse, men den fleksible struktur pa MPG gjorde det muligt for mig at bruge tre ar i stedet for de to ar som de fleste masteruddannelser skal gennemfores pa.

Min vej gennem kurserne pa MPG startede med fokus pa personligt lederskab, vardier og personlig kommunikation og sluttede med moduler relateret til strategisk ledelse – ikke en vej jeg havde planlagt, men som kom til at give god mening. Sideløbende med ”Ledelsesfagligt grundforlob” og ”Personligt udviklingsforlob” forst i uddannelsen fulgte jeg kurset ”Protreptik og coaching”. Den kombination gav mig en blanding af noget kendt i form af Ole Fog Kirkebys overvejelser om Platon og eksistentialismen (i det omfang den slags kan vare ”kendt”) og noget ukendt i form af organisationsteori, ledertypologier etc.

Siden fulgte jeg ”Eksistens og ledelse” samtidig med ”Ledelse af fagprofessionelle” og efterfolgende ”Offentlig styring: teori og praksis”, hvor jeg modte kendte teorier i nye sammenhange, ukendte teorier i kendte sammenhange og ukendte teorier i ukendte sammenhange – og efterhanden stykkede der sig et billede sammen af hvad ledelsesfeltet er teoretisk set.

Forbindelsen mellem teori og praksis skabte jeg i disse kurser blandt andet ved at bruge cases og empiri i form af kvalitative interview fra min egen praksis. Isar overvejelserne om fagprofessionalitet, fagprofessionel etos og de dele af institutionsteorien som vi blev introduceret for, gav mig nye perspektiver pa min praksis. Pa seminaret ”Public value leadership: creating value in society” ved Hertie-universitetet i Berlin fik jeg i sommeren 2018 mulighed for at se hvordan *big data* blev kombineret med en meget markedsorienteret tilgang til offentlig virksomhed i den europaiske udgave af *public value*-skolen. Seminaret gav anledning til at jeg fik formuleret nogle sporgsmal om sammenhangen mellem kommunikation marked og vardi. De sporgsmal tog jeg med videre pa kurserne ”Strategisk ledelse i et governanceperspektiv” og ”Kommunikation og ledelse” hvor jeg fik mulighed for at arbejde

med teorierne bag strategi og kommunikation, samtidig med at jeg begyndte at overveje de strategiske valg der bliver gjort inden for mit eget område.

Disse kurser fik mig til at beskæftige mig langt mindre med min organisations interne organisering og min egen ageren i den, og mere med organisationens kommunikation med sin omverden. At mit afsluttende projekt handler om hvordan mit område tager sig ud i andres (og mine egne) øjne, skal ses på den baggrund. Projektet har givet mig mulighed for at overveje hvordan jeg selv ser på min egen praksis og dens felt og for at anlægge nye perspektiver på en verden som jeg troede jeg kendte i forvejen.

## Liste over figurer

Figur 1: Jakobsons kommunikationsmodel, faktorer (Jakobson, 1960, p. 353) .....	6
Figur 2: Jakobsons kommunikationsmodel, funktioner (Jakobson, 1960, p. 357) .....	7
Figur 3: Suchmans legitimitetsformer (Suchman, 1995).....	12
Figur 4: Model for fortællingen (egen tilvirkning på baggrund af bl.a. Bal (2007)).....	19
Figur 5: Variant 1 af den brede forfaldsfortælling.....	28
Figur 6: Variant 2 af den brede forfaldsfortælling.....	29
Figur 7: Variant af forfaldsfortællingen om læreruddannelsen .....	31
Figur 8: Variant af den positive fremtidsfortælling .....	34

## Litteratur

- Andersen, I. (2010). *Den skinbarlige virkelighed: Om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne* (4. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bal, M. (2007). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (2nd ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710.
- Carter, C., Clegg, S., & Kornberger, M. (2010). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying strategy*. Los Angeles: Sage.
- Censorformandskabet for læreruddannelsen. (2017). *Årsberetning 2016-2017*. Online: <http://laerercensor.dk/attachments/article/215/2017.aarsberetning.laerer.pdf>
- Clegg, S., Courpasson, D., & Phillips, N. (2006). *Power and organizations. Foundations for organizational science*. London: Sage.
- DP. (2018). *Danske Professionshøjskoler, Handleplan til en bedre læreruddannelse. 10 ambitioner*. Online: <http://danskprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-skabe-bedre-laererruddannelse>
- EVA. (2018a). *Danmarks Evalueringsinstitut, Almen dannelse i læreruddannelsen. Delanalyse 1b i evalueringen af læreruddannelsen*. Online: <https://eva.dk/videregaaende-uddannelse/evaluering-laererruddannelsen>
- EVA. (2018b). *Danmarks Evalueringsinstitut, Indhold og faglige krav i læreruddannelsen. Delanalyse 1a i evalueringen af læreruddannelsen*. Online: <http://eva.dk/videregaaende-uddannelse/evaluering-laererruddannelsen>
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). *Language in social life series*. London: Longman.
- Fog, K., Budtz, C., & Munch, P. (2013). *Storytelling: Branding i praksis* (2. udgave, 3. oplag). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Forster, E. M. (1980). *Aspects of the novel*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Frandsen, F., Halkier, H., & Johansen, W. (2002). *Netværk*. [Kbh.]: Systime.
- Frankel, C. (2012). Organisationsanalyse: en indledning. In C. Frankel & K. Schmidt (red.), *Organisationsanalyse* (pp. 9–30). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking. Harvester studies in philosophy: Vol. 5*. Hassocks (Sussex): Harvester Press.
- Helder, J. (2009). Klassisk kommunikation. In J. Helder, T. Bredenlöv, & J. L. Nørgaard (red.), *Kommunikationsteori. En grundbog* (1. udgave, pp. 51–87). Kbh.: Hans Reitzel.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (red.), *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.



- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Knudsen, M., & Justesen, L. (2019). Ledelses- og vidensproblemer som afsæt for læring. In P. Helth (red.), *Ledelse og læring i praksis* ((forthcoming)). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kolesnikoff, N. (1993). Story/plot. In I. R. Makaryk (red.), *Encyclopedia of contemporary literary theory. Approaches, scholars, terms* (pp. 631–632). Toronto, London: University of Toronto Press.
- Kolstrup, S. (2013). Journalistiske genrer. In G. Agger, N. Nørgaard Kristensen, P. Jauert, & K. Schrøder (red.), *Medie- og kommunikationsleksikon*. Kbh.: Samfundslitteratur.
- Lerborg, L. (2012). Koldfronter mellem tankegange: Styringsparadigmer sætter kursen. *Offentlig ledelse, 1*, 17–19.
- Lund, E. (2013). Avis. In G. Agger, N. Nørgaard Kristensen, P. Jauert, & K. Schrøder (red.), *Medie- og kommunikationsleksikon*. Kbh.: Samfundslitteratur.
- Rambøll. (2018). *Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen: Delanalyse 2 i evalueringen af læreruddannelsen*. Online: <https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2018/filer/Delanalyse2.pdf>
- Rosenberg Hansen, J., & Ferlie, E. (2016). Applying Strategic Management Theories in Public Sector Organizations: Developing a typology. *Public Management Review, 18*(1), 1–19. doi:10.1080/14719037.2014.957339
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen: Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Kbh.: Styrelsen for Forskning og Uddannelse. Online: [https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport\\_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf](https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf)
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review, 20*(3), 571–610.
- Toolan, M. J. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction* (2nd ed.). Interface. London: Routledge.
- Whittington, R. (2002). *Hva er strategi? Og spiller den noen rolle?* (F. Wilk, A. Eriksen, overs.). Oslo: Abstrakt Forlag.