

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Pædagogisk ledelse og uddannelsesreform – en ikke-affirmativ pædagogik.

Uljens, Michael

Published in:
Kognition og Paedagogik

Published: 01/01/2020

Document Version
Accepted author manuscript

Document License
Publisher rights policy

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Uljens, M. (2020). Pædagogisk ledelse og uddannelsesreform – en ikke-affirmativ pædagogik. *Kognition og Paedagogik*, 30(3), 8–24. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201147576>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

INDHOLD

-
- 2 Indledning
Lea Lund & Thomas R.S. Albrechtsen
-
- 8 Pædagogisk ledelse og uddannelsesreform - en ikke-affirmativ pædagogik
Michael Uljens
-
- 26 Styringskædeoptimisme og -determinisme på daginstitutionsområdet
Christina Haandbæk Schmidt
-
- 36 Undervisningsbesøg og de fire stier i den pædagogiske ledelse
Thomas R.S. Albrechtsen, Inga Stein Michelsen, Henrik Sønnichsen & Anne Gregersen
-
- 50 Ledelsens didaktiske positionering - didaktiske roller og det pædagogiske paradoks
Lea Lund
-
- 64 Gymnasieskolers visioner om uddannelsesledelse på program-, organisations- og samfundsniveau
Hanne Fie Rasmussen
-
- 74 Pædagogisk ledelse er organisatorisk
Frode Boye Andersen

* Fagfællebedømt
artikel

PÆDAGOGISK LEDELSE OG UDDANNELSESREFORM – EN IKKE-AFFIRMATIV PÆDAGOGIK¹

Af Michael Uljens

Resumé

Baggrunden for denne artikel er en voksende skepsis over for, om curriculum-, ledelses- og evalueringsinitiativer, som ansføres af en global, neoliberal politik, kan levere bæredygtige løsninger til brug for reformer i den offentlige sektor, herunder også på det pædagogiske område. Af den grund vil vi naturligt nok også foretage en omhyggelig undersøgelse af allerede eksisterende teorier om curriculum og pædagogisk ledelse. Artiklen fremlægger nogle perspektiver, der peger på en hermeneutisk og systemorienteret, multiniveaurettet og professionel tilgang til en gentænkning af, hvordan man teoretisk kan håndtere nationale systemer med hensyn til kollaborativt arbejde med curriculum, ledelse og evaluering. Et sådant Bildungs-orienteret syn på menneskelig identitet, vækst og medborgerskab, som det understøttes af non-affirmative education theory (NAT), tilvejebringer en begrebsliggørelse, der er i stand til grundlæggende at behandle curriculum og ledelse ud fra en pædagogisk tankegang. Ifølge en sådan opfattelse er pædagogisk ledelse, curriculum og policy-arbejde så vel som evaluering og skolereformer baseret på pædagogisk teori. Som generel pædagogisk teori er det ikke-affirmative synspunkt i stand til at sammenkoble en analyse af pædagogiske mål, indhold og undervisningsmetoder, lærerprofessionalisme samt ledelse. Desuden kan NAT give en forståelsesramme for, hvordan curriculumarbejde på forskellige niveauer igangsættes, implementeres og udføres. Ved at bygge bro mellem disse perspektiver argumenterer artiklen for, at kritisk og hermeneutisk NAT leverer en teoretisk produktiv tilgang til vor tids lokale, nationale og globale pædagogiske problemer. Som grundlæggende referenceramme gør NAT det muligt for os at opfatte curriculumdiskurser som forskellige former for medierende, hermeneutiske tilbud og opfordrer til selvaktivitet og selvdannelse (Bildung) til gavn for et demokratisk system.

¹ Artiklen er en forkortet version af en tidligere engelsk publiceret artikel i *Nordic Journal of Comparative and International Education*, vol. 3, issue 3-4. [Link til artiklen: https://journals.hioa.no/index.php/nordiccie/article/view/2811](https://journals.hioa.no/index.php/nordiccie/article/view/2811)

Samfundsmæssige udfordringer for pædagogikken

Udgangspunktet for denne artikel er, at de seneste tre årtiers globopolitanisme og verdensøkonomi er blevet igangsat af en dagsorden med transnational økonomisme (finansialisering, økonomisk internalisering), understøttet af teknologisk standardisering, deregulering af lovgivning og en neoliberal markedsorienteret politik (Peters, Paraskeva & Besley, 2015). På det pædagogiske område kan man også se strømninger, der falder i tråd med disse udviklingstendenser. I vor tids globaliserede postindustrielle økonomi og arbejdsliv, som i stigende grad er blevet videns- og udviklingsbåret, defineres undervisning, højere uddannelse og forskning i stigende grad som redskaber, der skal tjene økonomiske formål. Men der findes også klare ansatser, der peger ud over et sådant synspunkt. Der tales i stigende grad om behovet for en pædagogik, der understøtter kritisk refleksion og personlig vækst, og om pædagogik som et middel til at række ud efter økologisk, socialt og kulturelt bæredygtige løsninger. Men i stedet for at betragte samfundsmæssige praksisser i et gensidigt, dynamisk eller ikke-hierarkisk forhold til hinanden er der sket en styrkelse af en instrumentel doktrin om økonomisk profit som drivkraft og kriterium for vellykket undervisning. I dag indfører nye regeringer også "nye styringsteknologier til fordel for en hegemonisk opfattelse af en vidensbaseret økonomi" (Normand 2016, p. 200). I denne proces har vi observeret en svækkelse af politiske institutioners magtgrundlag på forskellige niveauer, men vi har også konstateret

tendenser i nye nationalistiske retninger (Hveem, 1999). Sammen med et gradvist tab af retningsgivende samfundsmæssige eller historiske metanarrativer ud over den globale konkurrence og forbrugerrisme kan disse interesser på kompleks vis have bidraget til at fremkalde mærkbare modreaktioner. På den negative side kan den slags reaktioner komme til udtryk som stigende kulturel neonationalisme, mere udbredt populisme, økonomisk protektionisme, nye former for selvcentreret identitetsdannelse, religiøs fundamentalisme, skepsis over for demokratisk politisk deltagelse og en dalende respekt for vidensinstitutioner og etablerede medier. På den positive side peger fænomenet Greta Thunberg helt åbenlyst på en voksende og kærkommen beredvillighed til at udvikle en mere ansvarlig adfærd.

Pædagogik ud over reproduktion og transformation

Når man beskæftiger sig med disse aktuelle udfordringer både mht. fastlæggelse af pædagogiske retningslinjer, empirisk forskning og teoridannelse, er der et bestemt svar, der dukker op igen og igen. Ifølge dette svar skal løsningen findes i en radikal reform og omlægning af vor tids pædagogiske praksisser, fordi de forekommer uhensigtsmæssige set i forhold til eksisterende og fremtidige udfordringer. Argumentet lyder, at hvis man viderefører disse praksisser, vil det kun forlænge en ugunstig situation, i og med at nye generationer også fremover vil blive socialiseret ind i praksisser, som ikke rummer de nødvendige løsninger. Derimod bør forskningen bidrage til at formulere dels nye curriculumidealer og -praksisser, dels nye ledelsesmålsætninger, som kan vende

udviklingen i rigtig retning mod fremtiden. Vi har kendt til denne argumentationsstruktur, i hvert fald siden Rousseau (1762) formulerede den i sit berømte forord til *Émile*, hvori han gjorde sig til talsmand for en ny, transformerende eller reformerende pædagogisk praksis. Her blev pædagogik betragtet som et redskab til at grundlægge en ny, særligt udvalgt fremtidig social orden.

I virkeligheden kan man sagtens hævde, at en løsning på vor tids globale udviklingstendenser kræver et nyt fokus på policies, der støtter kritiske, konstruktive og moralsk og politisk modne enkeltpersoner og borgere med reflekteret personlig identitet og kulturelt tilhørsforhold. Sådanne personer ville være i stand til at anerkende andre og vise social ansvarlighed, hvilket er afgørende kvalifikationer i et multikulturelt samfund og for aktivt, demokratisk medborgerskab. Der findes en lang tradition for en pædagogik med fokus på bred selvuddannelse (*Bildung*), som deler disse idealer og værdier (Klafki, 1995; Benner, 2015). Men den vestlige verdens pædagogiske policies (retningslinjer) har gennem flere årtier faktisk selv godkendt, forsvaret og praktiseret den slags idealer som retningsgivende principper, især efter Anden Verdenskrig. En pædagogik, der sigter mod at opbygge personlig og kulturel identitet, politisk og økonomisk medborgerskab så vel som global humanitet og international solidaritet, har i Europa stået som et stærkt, retningsgivende princip. På trods af årtiers pædagogisk indsats i henhold til disse idealer har vi været vidne til ekspansionen af en instrumentel pædagogisk politik, udviklingstendenser inden for den pædagogiske sektor i retning af mere

performative kompetencer så vel som accountability-baseret ledelse samt evalueringspraksisser. Fra det 20. århundredes historie kan der nævnes mange eksempler på, at en pædagogik styret af dannelsesmæssige pædagogiske idealer ikke har været i stand til at forhindre, at udviklingen gik i den stik modsatte retning af det, der var intentionerne bag den (fx Sovjetunionens og DDR's sammenbrud). Hvordan kan vi så tænke ud over synspunkter, som enten underordner pædagogisk teori og praksis under politik, eller som betragter den pædagogiske opgave som at skabe en verden, der ligger ud over den, der allerede eksisterer?

Pædagogik og demokrati – en gang til

En forklaring på, at den ikke-affirmative pædagogiske teori, som er genstand for overvejelserne i denne artikel, ikke støtter eller udspecificerer et detaljeret curriculum for fremtiden som løsningen på de aktuelle problemer, er, at politiske problemer ikke kan løses ved hjælp af pædagogiske initiativer alene, og da slet ikke ved pædagogisk teoridannelse. Men en vigtigere forklaring er, at pædagogik ikke kan reduceres til et redskab til at få politiske idealer til at gå i opfyldelse. Hvis man accepterer en ikke-teleologisk globopolitisk opfattelse, ifølge hvilken fremtiden ligger radikalt åben, bliver det meget væsentligt at fastholde, at der er en grundlæggende forskel mellem politik og pædagogik, at de er to forskellige, men indbyrdes relaterede, samfundsmæssige praksisser. Og hvis man derudover accepterer politisk demokrati som en retningsgivende værdi, kræver det en pædagogik, der understøtter denne politiske orden. Derfor kan pædagogik ikke underordnes en eksisterende

ideologi. Ud over beskrivelser af, hvordan tingene er, og forskrifter for, hvordan tingene bør være, har vi brug for en teori, som begrebsmæssigt synliggør og sætter os i stand til at håndtere de dynamikker, der findes mellem politik og pædagogik – uden at under- eller overordne den ene frem for den anden. En sådan ikke-hierarkisk, eller relationel, opfattelse af forholdet mellem politik og pædagogik har konsekvenser for curriculumteori, *didaktik*, forskning i pædagogisk politik og ledelsesstudier.

Udfordret af så vel de ovenfor nævnte empiriske policies og styringsformer, der findes i nationalstater i en globaliseret verden, som af de begrebsmæssige problemer, der følger med et ikke-hierarkisk syn på pædagogik og politik, er den forskningsmæssige genstand for denne artikel at foretage en yderligere uddybning af forskningsprogrammet for kritisk og hermeneutisk ikke-affirmativ pædagogisk teori (NAT) (fx Benner, 2015; Uljens, 1998; Uljens & Ylimaki, 2017; von Oettingen, 2001). I artiklen stiller vi spørgsmålet: Hvordan kan den tilgang give os en begrebsmæssig ramme, således at vi analytisk kan håndtere aktuelle lokale, nationale og globale empiriske udfordringer i forhold til uddannelsesreformer og ledelse? Analysen fremhæver NAT's potentielle styrker og begrænsninger med hensyn til *didaktik* og forskning i curriculum og ledelse. Før vi går mere i detaljer med en bestemmelse af den ikke-affirmative løsnings produktive dimensioner, vil vi se nærmere på de udfordringer, der ligger foran os.

Neoliberal policy som udfordring for curriculumteori og pædagogisk ledelse

Set fra et historisk perspektiv har curriculumteori og *didaktik* udviklet sig i takt med den gradvise etablering af den moderne, selvstændige nationalstat som ramme og ledet af en tro på, at denne nationalstat ved hjælp af en politisk proces uafhængigt formulerer en vision for sin fremtid, der realiseres ved hjælp af pædagogikken (Hopmann, 1999). Den europæiske *didaktik*-tradition er forbundet med forestillingen om den "stærke" stat, hvor identitetsdannelse er knyttet til et kulturelt indhold. I det perspektiv smelter socialisering og personalisering sammen. Desuden skaber den europæiske nationalstatstradition forbindelse mellem forestillingen om et folk som *ethos* og et folk som *demos* (Korsgaard, 1997).

Den gradvise udvikling væk fra en stærk socialdemokratisk velfærdsstat i Europa (den gamle offentlige administration) i retning af en mere neoliberal konkurrenceorienteret model (New Public Management, privatisering og hybridløsninger) har tydeliggjort, at forandringer på systemniveau får omfattende konsekvenser for fagpersoners aktivitet, identitet og udvikling. Når man erstatter ét bureaukrati med et andet, det vil sige bevæger sig fra regering til styring (government to governance, i Tiihonen, 2004), forskydes opmærksomheden i retning af at forstå pædagogisk ledelse som et bredere projekt, der foregår på mange niveauer (jf. figur 1, Uljens & Nyman, 2013), hvilket også er et synspunkt, der accepteres i denne artikel. I megen forskning i pædagogisk ledelse er et sådant multiniveauperspektiv overraskende nyt (fx Fullan, 2005), mens den

1. orden	Pædagogisk ledelse
Lærere	“leder studerendes/elevs studier (læring)” (undervise-studere-lære)
2. orden	Pædagogisk ledelse
Skoleledere	“leder læreres undervisning”
3. orden	Pædagogisk ledelse
Overordnede skoleledere/distriktsledere	“leder lederes ledelse”
4. orden	Pædagogisk ledelse
Nationalt niveau	politik, lovgivning, budget, curriculum og organisation/system
5. orden	Pædagogisk ledelse
Transnationalt og internationalt niveau – EU (samt OECD, Verdensbanken, WTO, FN etc.)	

Figur 1. Curriculumledelse som en distribueret proces på forskellige niveauer

tyisk-nordiske tradition for *didaktik* allerede gennem længere tid har anerkendt pædagogikkens væsen som distribueret aktivitet på forskellige niveauer (jf. fx Uljens, 1997). *Didaktik*-traditionen dækker et nationalstatsperspektiv og et klasserumsperspektiv (Hopmann, 2015), selv om pædagogisk ledelse inden for denne tradition har udgjort en blind plet (Uljens, 2015). Også i andre henseender er der konstateret et udbredt behov for teorier om pædagogisk ledelse (fx Burgess & Newton, 2015).

I ekspansionen af en kompetencebaseret curriculum-policy kan vi også i stigende grad registrere et instrumentelt syn på pædagogik (Gervais, 2016; Moos & Wubbels, 2018). Selv om det fortolkes på mange forskellige måder, synes den kompetencebaserede pædagogik at vægte performativitet og kvalifikation som de vigtigste pædagogiske mål. En sådan ændring af policy udgør en generel udfordring for *Bildungs*-orienterede opfattelser af menneskelig læring og vækst, der lægger vægt på refleksiv identitet, personlig-

hed, karakter og medborgerskab (Klafki, 1995; Hopmann, 2015; von Oettingen, 2016). En af hjørnestenene i denne moderne *Bildung* er begrebet autonomi (*Mündigkeit*) som pædagogikkens vigtigste formål; det vil sige: at støtte evnen til at have reflekteret omgang med viden og værdier.

Disse løbende forandringer er langt fra kun af funktionel eller organisatorisk art, de er også ideologiske. Skiftet i retning af neoliberale pædagogiske retningslinjer, der fremmer konkurrence som et middel til at forbedre de pædagogiske resultater, så vel som de tilsvarende styringsteknologier (Petterson, Popkewitz & Lindblad, 2017), har omfattende konsekvenser for fagpersoners aktivitet, identitet og udvikling i den pædagogiske sektor. Et eksempel: Inden for de videregående uddannelser er “bedømmelse et middel til at kontrollere fagpersoner, og det intensiverer deres arbejdsbyrde” (Normand, 2016, p. 202).

Denne udvikling og de dertil knyttede diskurser er ganske vist et internatio-

nalt fænomen, men det antager forskellige former i forskellige lande (Paraskeva & Steinberg, 2016). Siden 1980'erne har man for eksempel i en række nationalstater i Europa set forskellige typer af deregulering og decentralisering så vel som genregulering og gencentralisering af politisk magt (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri, 2016).

Pædagogisk ledelse kræver *pædagogisk teori*

Policies, curriculumarbejde, styring og ledelse udgør et nyt komplekst netværk, hvor vi er nødt til at opnå en bedre forståelse af både forholdet mellem politik og pædagogik og arten af ledelsesinteraktioner på organisatorisk niveau. Området pædagogisk ledelse har i den senere tid oplevet et fornyet behov for teorier om sin egen målsætning (Niesche, 2017). Den eksisterende mainstream-forskning i pædagogisk ledelse har således været begrænset af, at den har fokuseret på den enkelte leder eller ledelsesaktiviteter i skolerne, primært med udgangspunkt i organisationsteori, mens der har manglet forskning i ledelse med udgangspunkt i pædagogisk teori. Alligevel er der mange ting, der tyder på et skifte i dette emne inden for nordisk forskning i pædagogisk ledelse. Tilgange som for eksempel International Successful School Principals Program under ledelse af Day (2005) og Møller (2017) har observeret, at dette "design ikke tillader en kritisk analyse af den mere generelle magtstruktur. Et samfundsmæssigt perspektiv er lige så vigtigt som det organisatoriske" (p. 381). En anden indikation på en redefinition af nordisk pædagogisk ledelsesforskning ses, når Tian & Risku hævder, at: "Selv

om udførelse af uddannelsesreformer i sagens natur inkorporerer elementer af ledelse, har kun meget få studier hidtil forbundet disse to typer af forskning." Deres bidrag består i at tilegne sig en ikke-affirmativ pædagogisk teori kombineret med distribueret ledelse for at studere sådanne curriculum-udførelser. Når det så er sagt, bør det også understreges, at der på ingen måde er tale om, at en stor del af forskningen i pædagogisk ledelse mangler kontekstuel opmærksomhed (fx Fullan, 2005; Gunter et al., 2016; Shields, 2012). Men de fremherskende synspunkter i litteraturen er tilbøjelige til enten at advokere for kontrahegemoniske opfattelser af magt, der forsvarer alternative curriculære og pædagogiske idealer for ledelse og skoler (Shields, 2012), eller deskriptiv-funktionalistiske tilgange, der sigter mod at evaluere virkning så vel som den instrumentelle forbedring af eksisterende praksis, mens man lægger vægt på effektiv ledelse (for et overblik jf. Gunter & Ribbins, 2003).

I dag kan vi konstatere et stigende antal kontraproduktive konsekvenser, der skyldes deregulering af lovgivningen, decentralisering af administrationen, fokus på cost-benefit og effektivitet, privatisering, teknologisk standardisering inklusive en orientering i retning af et kompetencebaseret curriculum og en forestilling om øget individuelt valg og nedsat fokus på lighed for at minimere forskelle, alt sammen gradvis iværksat siden 1980'erne og især efter 1989.

Disse kontraproduktive konsekvenser gør det vigtigere at se forbindelser mellem økonomisk neoliberal globalisering, nationale og transnationale retningslinjer for styring, pædagogiske idealer så vel

som curriculum- og ledelsespraksisser både på samme niveau og på flere niveauer indbyrdes. Disse udfordringer har vendt opmærksomheden – for det første i retning af at forstå uddannelsesreformer og pædagogisk ledelse af disse som værende indbyrdes forbundet, for det andet i retning af at forstå uddannelsesreformer som et langt bredere og mere sammensat forehavende, end hvad der har været den gængse opfattelse.

Curriculumforskningens krise

Derfor vil mange finde situationen udfordrende også med hensyn til curriculum-teori (fx Deng, 2016; Young, 2013; Paraskeva & Steinberg, 2016; Wraga, 2016; Priestley, 2011). Den fremlagte kritik peger i mange forskellige retninger. Wraga (2016) hævder, at curriculumforskningen “svigter med hensyn til at korrigere fejlrepræsentationer af curriculumudviklingens historiske område” (p. 99). Det er blevet bemærket, at vor tids teoridannelse omkring curriculum har udviklet sig, fordi et nationalstatsligt perspektiv mangler begrebsmæssige redskaber til at håndtere den globale læringsdiskurs (Young, 2013). Den gamle diskussion mellem formelle og materielle didaktikteorier, for eksempel hvorfor og hvordan generel viden bør prioriteres højere end fagfaglig specifik viden eller omvendt (Deng, 2016), er et af de konstante emner, der bliver revitaliseret af OECD’s retningslinjer, hvor generelle færdigheder primært refererer til performative kompetencer. Andre forskere bemærker, at curriculumforskning ikke længere aktivt engagerer sig i vanskelige samtaler om policies og i mange lande ikke er involveret i samfundsmæssige uddannelsesreformer. Det

er tydeligt, at der foregår en kontinuerlig fragmentering af feltet. Set fra et europæisk perspektiv synes nordamerikansk curriculumforskning, der i stigende grad har fokus på identitet, at have tabt væsentlige dele af sit empiriske mål af syne, nemlig de samfundsmæssige initiativer til og diskurser om curriculum, dvs. mål, indhold og metoder i læreplanerne, ligesom reformprocesserne omkring disse læreplaner (jf. fx Fang He, Schulz & Schubert, 2015; Nordin & Sundberg, 2018). Ud fra et NAT-perspektiv indeholder de fleste af disse initiativer værdifulde iagttagelser, men de er ofte begrænsede af den ene eller anden årsag.

Reduktionisme leder ikke frem til pædagogisk teori

Det overordnede udgangspunkt for den foreliggende artikel er, at pædagogisk ledelse, curriculum-studier, organisationsteori og policy-forskning alt sammen er nødvendige perspektiver, når det drejer sig om at forstå institutionaliseret pædagogik i demokratiske nationalstater. Men etiske, politiske, sociologiske, psykologiske, kulturelle og faglige spørgsmål udgør kun forskellige dimensioner af pædagogikken. Hvert af elementerne peger på nogle aspekter, der indgår i undervisning, men der kan ikke udledes nogen pædagogisk teori ud fra disse positioner. Denne artikel tager snarere udgangspunkt i en tysk-nordisk tradition for pædagogisk teori. Her er det pædagogikken per se, der bliver problematiseret, ikke kun en del af den. Således kan vi ikke etablere nogen pædagogisk teori ud fra etisk, psykologisk, sociologisk eller politisk teoridannelse eller ud fra en bestemt epistemologisk teori. I den forstand er

positionen forankret i en mangeårig, primært tysk-nordisk, tradition for almen pædagogik (fx Benner, 2015).

Den ikke-affirmative tilgang til pædagogisk ledelse som curriculumarbejde

Når det drejer sig om at tilvejebringe begrebsmæssige svar til forståelse af pædagogisk ledelse som curriculumarbejde, er vi nødt til at give en teoretisk definition på de spørgsmål, som det betragtes som legitimt at stille. Et første spørgsmål har at gøre med, (a) hvordan vi teoretisk definerer forholdet mellem pædagogik og andre samfundsmæssige praksisser, herunder politik, kultur og økonomi: Hvordan skal vi udvikle teorier om offentlig pædagogik og curriculum i forhold til politik, kultur og økonomi? Pædagogisk praksis bliver påvirket af alle de nævnte områder, samtidig med at den forbereder til deltagelse i dem. Dette første spørgsmål er typisk for curriculumforskningen, i og med at det rejser spørgsmålet om, hvordan politik regulerer pædagogik, i og med at et af pædagogikkens mål i demokratiske samfund er at forberede til deltagelse i det fremtidige politiske liv. Et andet spørgsmål handler om, (b) hvilken slags teorier der kan hjælpe os begrebsmæssigt med at forstå arten af læreres og pædagogiske lederes pædagogiske interaktion med studerende og kolleger; med andre ord: Hvordan vi udvikler teorier for pædagogiske eller undervisningsmæssige kvaliteter ved ledelse og undervisning.

Hinsides reproduktiv socialisering og kontrahegemonisk transformation

Ifølge både konservative, reproduktionsorienterede modeller og kontrahegemo-

nisk, utopisk frigørende pædagogik er målene for undervisning og pædagogik ofte fastlagt på forhånd. Reproduktionsorienterede modeller accepterer ofte samtidens praksisser og værdier som normative, mens transformative modeller benytter ideelle fremtidspraksisser og forbilleder som normative størrelser. Opgaven for den pædagogiske praksis er da, ifølge begge retninger, at realisere disse idealer så effektivt som muligt – enten i form af pædagogik som socialisering til noget allerede eksisterende eller i form af pædagogik i henhold til nogle idealer, der skal realiseres eller opfyldes i fremtiden. Derfor risikerer de nævnte modeller, hvis de bliver taget seriøst, at forvandle pædagogik, curriculumarbejde og undervisning til en teknologisk profession, hvor resultater er knyttet til værdier, som er eksterne for både profession og praksis. Ingen af disse vil være i stand til at løse det problem, som blev beskrevet indledningsvis; det vil sige, en reproduktionsorienteret tilgang sætter ikke typisk spørgsmålstejn ved igangværende udviklingstendenser, den understøtter dem snarere. Til gengæld kan den alternative eller kontrahegemoniske, kritiske tilgang ende med at erstatte en eksisterende ideologi med en anden, mens man alligevel forbliver i en instrumentel relation til pædagogisk praksis og studerende/elever.

Mens det er oplagt, at både reproduktions-, socialiserings- og transformationsorienterede curriculummodeller risikerer at ende med en instrumentel pædagogik, går den ikke-affirmative teoris argumentation imod begge retninger, idet den opfatter pædagogik som et middel til reproduktion eller til at realisere på forhånd fastlagte forestillinger om fremtiden.

NAT positionerer sig ikke mellem disse modeller, men hinsides dem, fordi de ifølge den ikke-affirmative teori tenderer til at instrumentalisere den pædagogiske praksis i andre interessers tjeneste.

Principielt vil et politisk demokrati have problemer med at betragte pædagogik enten som socialisering til noget allerede eksisterende eller som en idealistisk transformation af samfundet ved hjælp af pædagogikken. Derfor står vi over for problemet med, hvad det er for teoretiske redskaber, vi har brug for til at forstå pædagogik i et ikke-teleologisk perspektiv; det vil sige at undervise med henblik på en verden, hvor det ikke er muligt at kende fremtiden.

Et ikke-hierarkisk syn på forholdet mellem pædagogik og politik

I NAT er pædagogik og politik som to former for samfundsmæssige praksisser knyttet til hinanden på en ikke-hierarkisk måde. En sådan opfattelse betragter politik som en instans, der dirigerer og regulerer pædagogikken, men gør det på en sådan måde, at de, der er genstand for pædagogikken, bliver i stand til at træde ind og omformulere en fremtidig politisk dagsorden for samfundet. Ifølge den ikke-affirmative teori accepterer politik derfor at operere ud fra et permanent åbent spørgsmål: I hvilket omfang og hvor kraftigt skal policies være styrende for den pædagogiske praksis? Hvis politikken på forhånd strengt forsøger at fastlægge, hvordan en kommende generation skal tænke og handle, vil det paradoksalt nok bringe en demokratisk stats fremtid i fare. Det vil sige, at demokratiske stater er nødt til at oplære sine borgere i demokrati.

Lad os se på det ikke-hierarkiske forhold mellem politik og pædagogik ud fra et pædagogisk perspektiv. Ifølge den ikke-affirmative teori vil en hierarkisk argumentation, der underordner pædagogik under politik, reducere den pædagogiske refleksion og praksis til et effektivitetsproblem: Hvor effektivt kan bestemte pædagogiske mål opnås ved pædagogiske indsatser? Hvis man på den anden side overordner pædagogik over politik, vil det betyde, at det er det pædagogiske felt alene, der skal definere, i hvilken form for fremtid verden skal bevæge sig. NAT vil argumentere til fordel for en tredje position. Den minder os om, at pædagogik og politik ikke behøver at være over- eller underordnet hinanden. Derfor fastlægger NAT et demokratis curriculumideal som noget, der bliver til på baggrund af en offentlig dialog, der også omfatter politik, kulturel refleksion og fagpersoners synspunkter. NAT vil huske os på, at læreren skal anerkende de eksisterende interesser, retningslinjer, ideologier, utopier og kulturelle praksisser, men han/hun bliver ikke bedt om at bekræfte dem. At man ikke er nødt til at bekræfte forskellige på forhånd fastlagte interesser, betyder, at man ikke skal videregive dem til den næste generation uden at gøre disse interesser til genstand for kritisk refleksion i den pædagogiske praksis sammen med elever/studerende. Ifølge NAT kan oplæring i medborgerskab til demokrati derfor ikke handle om at socialisere unge mennesker ind i en bestemt form for demokrati, men den skal indeholde en kritisk refleksion over historiske, eksisterende og potentielle fremtidsvisioner for demokrati.

Ikke-affirmativ pædagogik som normkritisk teori

Når det hævdes, at NAT er et analytisk redskab, er det ikke ensbetydende med, at det opfattes som værdineutralt. Der er i denne teori for eksempel et iboende moralsk imperativ om, at læreren ikke må bekræfte eksisterende samfundsmæssige praksisser eller fremtidige politiske eller pædagogiske idealer, der kommer til udtryk i curriculum. En sådan bekræftende adfærd ville betyde, at pædagogikken blev reduceret til en slags intention om at opfylde bestemte, specifikke mål og normer. Så ville pædagogikken pege i retning af at være en instrumentel praksis. Alligevel forventes det i henhold til loven, at ledere og lærere i det offentlige skolesystem følger ånden i et curriculum og anerkender sådanne interesser. Normativiteten i NAT indebærer derfor, at lærere skal anerkende curriculummål og -indhold, men at de ikke må bekræfte disse mål og indhold. At bekræfte dem ville betyde, at man ikke problematiserede målene og indholdet sammen med eleverne/de studerende, hvorved man ville reducere pædagogikken til overførsel af bestemte værdier og indhold. På den måde forklarer NAT tilblivelsen af det, der her kaldes *transitionelle pædagogiske rum til Bildung*. Disse samkonstruerede transitionelle pædagogiske rum består af kritisk refleksion over, hvad der er, hvad der ikke er, og hvad der kunne tænkes at være. De repræsenterer en opfordring til at skelne mellem tanke og eksperimentel praksis, dvs. en kritisk overvejelse over det indhold, der bliver advokeret for af curriculum som policy. En ikke-affirmativ tilgang minder os om Klafkis *kategoriale Bildungs-* eller lærdomscentrerede synspunkt, hvor

ideen er, at man arbejder omkring det udvalgte indhold (Bildungsinhalt), således at der lukkes op for dets potentielle pædagogiske kvaliteter (Bildungsgehalt) (Jank & Meyer, 1997). På denne måde forener *pædagogisk undervisning* socialisering og personalisering. Imidlertid vil NAT, i lighed med den normkritiske pædagogik (NCP) (Kumashiro, 2010), tillægge sig et normkritisk synspunkt om, hvad solidaritet, selvbestemmelse og fællesbestemmelse skal betyde, ikke kun i curriculum, men også i de studerendes/elevernes almindelige livsverden. Mens den normkritiske pædagogik ofte fokuserer på lærerens adfærd, har NAT det samlede pædagogiske system som sin genstand, idet den understreger graderne af frihed på mange forskellige niveauer. Mens den normkritiske pædagogik er trængt igennem til nationale curricula, er det værd at bemærke, at NCP opererer på en normativ måde. Den ikke-affirmative pædagogik vil i den forbindelse minde om betydningen af ikke at bekræfte den normkritiske pædagogik.

I henhold til et Hegel-inspireret syn på erkendelse er pædagogisk praksis i NAT *mediationel*. NAT er derfor *hermeneutisk* i sit væsen. NAT er fænomenologisk bevidst, idet den erkender, men også udfordrer aktørernes erfaringer fra deres livsverden.

Pædagogisk ledelse som curriculumarbejde

Et væsentligt tema i curriculumforskningen er komplekse politiske, økonomiske, kulturelle, organisatoriske og professionelle diskurser, hvor man studerer de forestillinger, der er implementeret, hvordan disse tanker bevæger sig på tværs

af kontekster, eller hvordan de forhandles mellem forskellige niveauer. Et andet tema i curriculumforskningen er enkeltpersoners vækst eller den interaktion, der sker i processen undervisning-studium-læring.

I denne artikel defineres forskning i 'pædagogisk ledelse som curriculum-arbejde' (Uljens, 2015) som studiet af a) indholdet af curriculum-policies, der udtrykker mål, indhold og metoder i pædagogikken, herunder også evaluering, på forskellige niveauer; b) forskellige former for policy-arbejde så vel som kollaborative og distribuerede ledelses- og undervisningspraksisser med hensyn til forskellige trin og deres interne relationer, for eksempel initiering, implementering, udførelse, udvikling og evaluering af curriculum; c) horisontale lån af curriculum-policies mellem og inden for de enkelte nationalstater; d) vertikale, situationelle, socio-kulturelle og organisatoriske aktiviteter mellem og inden for forskellige niveauer af policy-arbejde, pædagogisk ledelse og undervisning, fra transnationalt niveau til klasserumsniveau; e) historisk, filosofisk, teoretisk og metodologisk refleksion og analyse i forhold til ovennævnte dimensioner. Listen ovenfor nævner nogle vigtige, om end ikke alle, dimensioner af, hvad 'pædagogisk ledelse' går ud på i henseende til curricula (Uljens & Ylimaki, 2017).

Ikke-affirmativ pædagogisk teori og tværdisciplinær curriculumforskning

Curriculumforskning er tværdisciplinær og kan derfor undersøges produktivt ved at foretage en analyse af pædagogisk policy, styringsforskning, historisk forskning, studier af pædagogisk ledelse, organisationsteori, undervisnings- og læringsteori

så vel som pædagogisk filosofi og etik, herunder teorien om *Bildung* (fx Pinar, 2011).

Men hvis curriculumforskning udelukkende forstås som en empirisk genstand, der kan udvikles teorier over af en hvilken som helst disciplin og med en hvilken som helst tilgang, risikerer genstandens undervisningsmæssige eller pædagogiske karakter at gå tabt. Derfor går vi i denne artikel ud fra, at curriculumforskning i sidste instans skal bygge på en pædagogisk teori for at være pædagogisk relevant. I den sammenhæng betragtes den tysk-nordiske tradition for almen pædagogik (allgemeine Pädagogik) som et disciplinært område, der teoretisk er udstyret til at dække curriculumforskningens brede spektrum uden at tabe et pædagogisk udgangspunkt af syne. Det betyder ikke, at en specifik policy eller et ledelsesperspektiv ikke kan eller bør accepteres som legitimt. Tanken er snarere, at et sådant specifikt fokus eller forskningsperspektiv vil være bedre stillet, hvis det grundlæggende er baseret på en pædagogisk teori.

Den ikke-affirmative teori sætter fokus på aktiviteter omkring uddannelsesreformer og indholdet af curriculum

Også ud fra en ikke-affirmativ synsvinkel er det hensigtsmæssigt at understrege forskellen mellem på den ene side at studere *aktiviteter omkring uddannelsesreformer* og på den anden side *indholdet af curriculum*. Aktiviteter omkring uddannelsesreformer kan være, hvordan curriculum på forskellige niveauer bliver i) initieret, ii) udført og iii) reflekteret (Hopmann, 1999). Dette inkluderer også evaluering. Det er hensigtsmæssigt at beskrive de for-

skellige diskurser, der er involveret, både inden for og mellem forskellige niveauer og parter (Wahlström & Sundberg, 2018), i et historisk og komparativt perspektiv. I aktiviteter omkring uddannelsesreformer er det at initiere curriculumarbejde naturligvis noget andet end at implementere og udføre det. Men både initiering, implementering og udførelse af curriculum indeholder elementer af så vel politiske som pædagogiske processer. (Dvs. alle niveauerne i figur 1).

At udvikle teorier omkring curriculum er dog ikke kun et spørgsmål om at reflektere over diskurser omkring uddannelsesaktiviteter, der for eksempel handler om initiering eller udførelse: Det drejer sig også om at reflektere over indholdet af curriculum. Det vil sige at undersøge, hvordan et bestemt curriculum definerer pædagogiske tanker og mål, udvælgelse af og udvalgt indhold på forskellige niveauer, undervisnings- og læringsmetoder, samarbejde, ledelse og evaluering, som det kommer til udtryk og bliver praktiseret. For at konkludere på disse to perspektiver kan man sige, at NAT er relevant for både forståelsen af undervisning og undervisningsreformer. Begge dele er undervisningsmæssige eller pædagogiske aktiviteter. Men at forstå uddannelsesreformer er ikke kun et pædagogisk forehavende, det er også et politisk. Da store dele af nationale uddannelsesreformer typisk inkluderer en politisk debat, har dette punkt ud over en pædagogisk teori også behov for politisk teori. I politiske processer dukker læring ganske vist op, men politisk indflydelse er i sin essens ikke det samme som pædagogisk indflydelse.

Ikke-affirmativ teori og curriculum-policy – implementering og udførelse

Når vi retter opmærksomheden fra initieringen af curricula til at forstå implementeringen/udførelsen af disse, er det værd at bemærke, at implementerings- og udførelsesprocessen er pædagogisk og håndteres *som pædagogiske aktiviteter*. For eksempel opfordrer nationale myndigheder typisk lærere og ledere til at reflektere over betydningen af et nyt curriculuminitiativ (figur 1, 2. orden). Implementering/udførelse af curricula er derfor også en pædagogisk intervention. Her behøver pædagogisk indflydelse eller pædagogisk intervention ikke at betyde implementering af færdigsyede ideer, men en opfordring til dialog. Ved at gøre dette anerkender pædagogisk ledelse som curriculumarbejde den professionelle aktørs relative autonomi. Resultaterne af en curriculumaktivitet afhænger indlysende nok også af de modtagere, som fører disse intentioner ud i livet (figur 1, 1. orden). Den curriculumskabende diskurs som opfordring til selvaktivitet og selvdannelse skaber rum inden for og mellem de institutionelle niveauer (dvs. alle ordensniveauerne i figur 1). Endelig har vi til curriculumforskningen også brug for en pædagogisk teori, der kan udgøre en ramme for analyse af curriculumindhold, det vil sige nogle pædagogiske mål, fagligt stof (indhold) og undervisningsmetoder. Curriculumteori (*didaktik*) er naturligvis også nødvendigt til forståelsen af curriculumudførelse.

NAT betragtes som velegnet til at kunne håndtere (a) delene af initieringsfasen og (b) implementerings-/udførelsesfasen. NAT indeholder begrebsværktøjer til at forstå både a) aktiviteter omkring

uddannelsesreformer som en proces på forskellige niveauer inklusive pædagogiske aspekter og b) til at forstå indholdet af curriculum, herunder også at definere relationen mellem for eksempel politik og pædagogik så vel som processen at undervise-studere-lære. Slutfacit her er at hævde, at de selvsamme teoretiske konstrukter kan anvendes til at analysere (a) processen at undervise-studere-lære, der er relateret til curriculums mål og undervisningsindhold, og (b) pædagogisk ledelse i aktiviteter omkring uddannelsesreform, det vil sige omkring implementering/udførelse af curriculum.

Ikke-affirmativ pædagogik i et globopolitisk perspektiv

I vor tid har vi behov for en ny og bredere diskussion af kosmopolitanisme og den moderne, nationalstatscentrerede arv i curriculum og pædagogik (fx Brincat, 2009; Moland, 2011; Moos & Wubbels, 2018). Kemp (2010) peger på tre hovedspørgsmål for vor tids kosmopolitanisme: (a) Hvordan er forholdet mellem økonomisk globalisering og demokratisk kontrol med økonomi og teknologi, (b) hvordan bør vi håndtere konflikter mellem nationale eller kulturelt relaterede interesser og udfordringer, der er knyttet til bæredygtig udvikling, og endelig (c) hvordan bør vi håndtere den globale ansvarlighed? Disse spørgsmål er relevante i og for pædagogik og curriculumarbejde, men de er ikke begrænset til pædagogik alene. Inden for curriculumteori og pædagogisk ledelse falder globalisering, kosmopolitanisme eller globopolitanisme hovedsageligt i to forskellige dele: kosmopolitanisme som et pædagogisk ideal og kosmopolitanisme som empi-

riske transnationale policy-aktiviteter, der afspejler dynamikker mellem stater og mellem stater og transnationale sammenslutninger af forskellig slags (Uljen & Ylimaki, 2017). For NAT er det afgørende at understrege, at den forudgående distinktion mellem på den ene side et policy-perspektiv, der fokuserer på nationale og transnationale reformprocesser, og på den anden side et pædagogisk perspektiv, der fokuserer på mål, indhold og metoder, stadig gør sig gældende, når man vender opmærksomheden fra nationalstatsniveau til et transnationalt niveau.

Kosmopolitanisme som pædagogisk ideal er centreret omkring mål, indhold og undervisningsmetoder, det vil sige curriculumspørgsmål. Både Kant og Herbart betragtede kosmopolitanisme som et ideal. "Das Weltbeste" (Kant, 1915), hvilket betød, at det, der var bedst for verden, snarere end for private, nationale interesser, skulle være målet for pædagogikken (Perander, 1883). Derfor er vi i den moderne tradition også bekendt med distinktionen mellem pædagogik med sigte på humanitet og pædagogik med sigte på medborgerskab. I forbindelse med den slags overvejelser er vi interesserede i at forstå indholdet af curriculum, det vil sige målene, de faglige emner og metoder for undervisning, som de udtrykkes i empiriske policy-dokumenter og analyseres på basis af en pædagogisk teori.

Kosmopolitanisme som transnationalisme peger på, hvordan transnationale organisationer som OECD påvirker nationalstaters pædagogiske praksisser via initiering og organisering af internationale evalueringer. Desuden omfatter kosmopolitanisme som transnationalis-

me, hvordan nationalstater indirekte via transnationale institutioner igangsætter nationale reformer. For at forstå og analysere den pædagogiske betydning eller *indholdet* af disse globale eller transnationale policies har vi hævdet, at en pædagogisk teori er gavnlig. Men når vi forsker i *processerne* omkring disse indholdsaspekter, har vi også brug for andre tilgange, for eksempel policy-teorier. Som tidligere påvist kræver det således en pædagogisk teori, når vi skal forstå klasserumsledelse og til dels curriculumledelse på nationalstatsligt niveau. Men eftersom transnationale policy-processer sjældent er "pædagogiske" af natur, kan de ikke fuldstændigt begrebsliggøres af pædagogisk teori. Dette forhindrer ikke, at transnationale institutioner som EU eller OECD former deres medlemsstater via lovgivning, anbefalinger eller lignende. Men som nævnt opfylder denne type påvirkningsaktivitet i altovervejende grad ikke de strenge kriterier for pædagogisk påvirkning; her taler vi snarere om politisk indflydelse.

Konklusion

I Moos & Wubbels' (2018) analyse af pædagogiske policies fastlægger og diskuterer de på en afklarende måde to nutidige, men forskellige pædagogiske diskurser; en demokratisk Bildungs-diskurs og en resultatorienteret diskurs. Denne artikel har forsøgt at uddybe den teoretiske del af Moos & Wubbels' (2018) empiriske observation. Det er denne artikels påstand, at vi har behov for en konceptuel tilgang, der er sensitiv over for pædagogisk ledelse i forhold til curriculumarbejde som et multidimensionalt fænomen. Samtidig har vi behov for at anerkende nogle di-

mensioner, der er fastlagt af enten curriculumforskning, policy-forskning eller ledelsesforskning:

- a) indholdet af disse curriculum policies, der udtrykker mål, indhold og undervisningsmetoder, herunder også evaluering, på forskellige niveauer.
- b) de forskellige former for policy-arbejde så vel som kollaborativ og distribueret ledelse og undervisningspraksisser med hensyn til forskellige trin og deres interne relationer, det vil sige initiering, implementering, udførelse, udvikling og evaluering af curriculum.
- c) det horisontale "lån" af curriculum-policy, der foregår mellem og inden for nationalstater.
- d) de vertikale, situationelle, sociokulturelle og organisatoriske aktiviteter mellem og inden for forskellige niveauer af policy-arbejde, pædagogisk ledelse og undervisning, fra det transnationale niveau til klasserumsniveau.
- e) den historiske, filosofiske, teoretiske og metodologiske refleksion og analyse i forhold til de ovennævnte dimensioner.

Idet udgangspunktet for denne artikel er den ikke-affirmative almene pædagogiske teori, er dens hensigt at understrege nogle distinktioner, der kan hjælpe os med bedre at fastlægge det nationalstatsbaserede curriculumarbejde og ledelse i et transnationalt lys.

Ifølge denne analyse er forståelsen af pædagogisk ledelse som aktiviteter omkring curriculumreformer ikke det samme som at forstå indholdet af et curriculum (mål, indhold, metoder etc.) eller dets fortolkningsmæssige implementering og udførelse på forskellige niveauer.

Vi har givet nogle bud på, hvordan man kan behandle disse forskellige aspekter af curriculumforskning. Det første forslag gik ud på at definere relationen mellem pædagogiske og andre sociale praksisser (politik, økonomi, kultur etc.) som ikke-hierarkisk, det vil sige som en relation med gensidig påvirkning. Ontologisk set etablerer en sådan position nogle diskursive rum, der danner et fundamentalt udgangspunkt både for en essentiel forståelse af pædagogik i og for et demokratisk samfund og for en mere generel forståelse af dynamikkerne i en ateleologisk social orden.

I princippet kan det samme udgangspunkt anvendes til at betragte interstatlige relationer så vel som relationer mellem transnationale sammenlægninger og nationalstater. Det er dette ikke-hierarkiske udgangspunkt, der ligger til grund for nutidens sociale og samfundsmæssige teori i en moderne tradition. Et andet forslag til forståelse ikke bare af pædagogisk ledelse, men også implementering og udførelse som uddannelsesreform gik ud på at fastlægge forskellen mellem politiske dimensioner af curriculumarbejde og undervisningsmæssige eller pædagogiske dimensioner af dette arbejde. Et tredje forslag: Hvis curriculumforskning, komparativ eller af anden art, har som sin hensigt at analysere indholdet af et curriculum ud fra et pædagogisk perspektiv, skal et sådant initiativ selvfølgelig være forankret i en pædagogisk teori, ikke i politisk videnskab eller organisationsteori, som typisk dominerer forskningen i pædagogisk ledelse.

Referencer

- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik* (8. udgave). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brincat, S. (2009). Hegel's gesture to radical cosmopolitanism. *Journal of Critical Globalisation Studies*, 1, 47–65.
- Burgess, D. & Newton, P. (red.) (2015). *Educational administration and leadership. Theoretical foundations*. New York: Routledge.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583. <https://doi.org/10.1108/09578230510625674>.
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together – A Deweyan perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 75-99. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465>.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>.
- Gunter, H.M., Grimaldi, E., Hall, D. & Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735245>.
- Gunter, H. & Ribbins, P. (2003). Challenging orthodoxy in school leadership studies: knowers, knowing and knowledge? *School Leadership & Management* 23(2), 129-147.
- Hopmann, S. (1999). The Curriculum as a Standard of Public Educa-

- tion. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89-105. <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296>.
- Hopmann, S. (2015). Didaktik meets Curriculum' revisited. Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1. DOI: 10.3402/nstep.v1.27007.
- Hveem, H. (1999). Political Regionalism: Master or Servant of Economic Internationalization? I B.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion, praktik* (pp. 47-76). Lund: Studentlitteratur.
- Kant, I. (1915). *Avhandlingar om fred och rätt*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Kemp, P. (2010). *Citizen of the world: The cosmopolitan ideal for the twenty-first century*. New York: Humanity Books.
- Klafki, W. (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical-constructive Didaktik. I S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Didaktik and/or curriculum* (pp. 187-200). Kiel: IPN.
- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset*. København: Gyldendal.
- Kumashiro, K.K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Moland, L.L. (2011). *Hegel on political identity. Patriotism, nationality, cosmopolitanism*. Evanston: Northwestern University Press.
- Moos, L. (2017). Neo-liberal governance leads education and educational leadership astray. I M. Uljens & R. Ylimaki (red.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik – Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 151-180). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_2.
- Moos, L. & Wubbels, T. (2018). General education: Homogenised education for the globalized world? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0809-z>.
- Møller, J. (2017). Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, 16(4), 375-385. <https://doi.org/10.1177/1474904117705487>.
- Niesche, R. (2017). Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'? *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 145-58. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600>.
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482961>.
- Normand, R. (2016). *The changing epistemic governance of European education. The fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Cham: Springer.
- Oettingen, von A. (2016). *Almen didaktik*. København: Munksgaard.
- Paraskeva, J.M. & Steinberg, S. (red.) (2016). *Curriculum: Decanonizing the field*. New York: Peter Lang.
- Perander, J.J.F. (1883). *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors: J.C. Frenckell & Son.
- Peters, M.A., Paraskeva, J.M. & Besley, T. (red.) (2015). *The global financial crisis and educational restructuring*.

- New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1492-2>.
- Pettersson, D., Popkewitz, T.S. & Lindblad, S. (2017). In the grey zone: large-scale assessment-based activities betwixt and between policy, research and practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316181>.
- Pinar, W.F. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137015839>.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582258>.
- Shields, C.M. (2012). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203814406>.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York and London: Teachers College Press.
- Tian, M. & Risku, M. (2018). A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1499806>.
- Tiihonen, S. (2004). *From Governing to Governance. A process of change*. Tampere: Tampere University Press.
- Uljen, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- Uljen, M. (2015). Curriculum work as educational leadership: Paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 22-30. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27010>.
- Uljen, M. & Nyman, C. (2013). Educational Leadership in Finland or Building a Nation with Bildung. I L. Moos. (red.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (pp. 31-48). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_3.
- Uljen, M. & Ylimaki, R. (2017). Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. I M. Uljen & R. Ylimaki (red.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik – Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 3-145). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_1.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>.
- Wraga, W.G. (2016). Arresting the decline of integrity in curriculum studies in the United States: The policy of opportunity. I J.M. Paraskeva & S. Steinberg (red.), *Curriculum: Decanonizing the field* (pp. 99-110). New York: Peter Lang.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory – A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>.