

Læreruddannelsens historie 1790-2009

Af Kurt Lyhne,
Peer S. Daugbjerg og
Søren Gytz Olesen;
VIA University College.

Der har eksisteret undervisningspligt i Danmark siden skoleloven i 1739. Inden den næste skolelovs vedtagelse i 1814 opstod der en række 'præstegårdsseminarier' rundt om i landet fra 1790. Pastor Peter Boisen startede Vesterborg Seminarium på Lolland i 1802 ud fra devisen: "Skolelæreren bør opdrages til at være fornuftig bonde blandt bønder." Kun hvis læreren var "opdraget som bonde, simpel og tarvelig, uden præentioner og blevet vant til at nøjes med almuens levemåde" kunne han klare sig i livet for en beskeden løn og blive lykkelig i sin stand (Nellemann 1965).

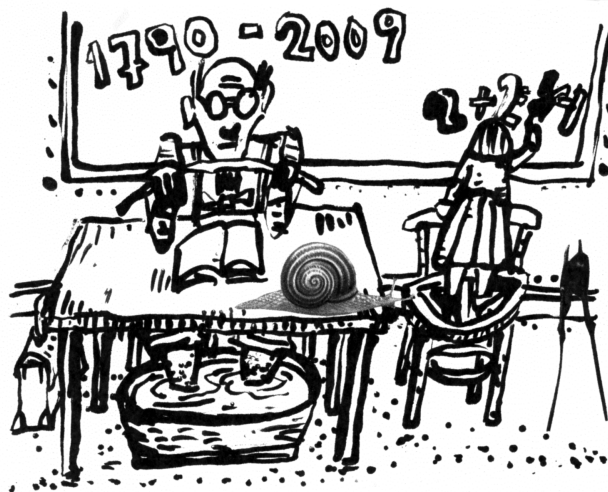
Præstegårdsseminariernes undervisningsplaner var temmelig forskellige. Uddannelsen skulle være 3-årig, og optagelse på seminariet fordrerede attest for udvist skoleflid og god moralsk opførsel, samt at ansøgeren bestod en mindre optagelsesprøve.

I 1856 blev lærernes løn forbedret ved lov. Tidligere havde landsbylærerne fået en løn, som bestod af naturalier, fri bolig og en jordlod. Disse 'lønninger' stod i kontrast til intentionerne i skolekommissionen af 1814, som anbefalede, at landsbylærerne skulle aflønnes, så de økonomisk blev ligestillet med den bedrestillede del af gårdmandsklassen.

Danmarks Lærerforening blev dannet i 1874 på et tidspunkt, hvor lærerlønningerne var sakket mere og mere bagud i forhold til andre befolkningsgrupper – og værst så det ud for landsbylærerne, som for manges vedkommende endnu ikke var kommet op på et niveau, som svarede til bestemmelserne i 1814. I 1899 omlagde en ny lov lærerlønningerne til primært pengeløn.

En statistik over rekruttering til statsseminarierne fra perioden 1869-1896 viser, at ca. 27% af seminarieeleverne var sønner af lærere, 27% af gårdmænd, 23% af husmænd og 13% af håndværkere (Nellemann 1965). I 1899 -1903 blev der vedtaget en ny folkeskolelov, som indførte eksamensmellemskolen, og som blev af afgørende betydning for lærerne. For fremtiden kunne lærere kun få fast ansættelse, hvis de havde bestået lærereksamen, alle lønninger skulle være pengelønninger, og der blev indført en pensionsordning.

I 1919 gennemførtes en lov om lønninger for folkeskolens lærere, som for første gang indførte lige løn uanset køn og tillæg efter anciennitet, og lærerne blev indplaceret i tjenestemandssystemet. I 1935 var den erhvervsmæssige baggrund for fædrene til 456



dimittender: lærer 22%, andre tjenestemænd 23%, landbrugere 19%, handlende og håndværkere 22% og arbejdere 2%. Det er første gang, arbejderne som gruppe er repræsenteret i statistikken (Nellemann 1965).

Det var nødvendigt for lærerne at efteruddanne sig i flere fag for at kunne undervise i eksamensmellemskolen og realskolen. Derfor blev der i 1954 vedtaget en ny lov, som fastlagde en 3-årig studenterlinje og en 4-årig linje for andre for at skabe en større ensartethed i forkundskaber. Det var med denne lov, at læreruddannelsen begyndte at ligne det, vi kender i dag. Undervisningen afsluttedes med et afgangsbetegnelse, men en række af fagene var eksamensfri.

I 1958 kom der en ny folkeskolelov, som på flere punkter blev skelsættende. Den afskaffede både forskellen mellem skolerne på landet og i købstæderne samt eksamensmellemskolen og dermed også den tidlige deling af børnene efter 4. klasse. Det blev til gengæld muligt at gennemføre 'den milde deling' af eleverne efter 5. klasse i en boglig og en almen linje, som pegede hen imod hhv. realeksamen og 8.-10. klasse, der kunne afsluttes med en frivillig statskontrolleret prøve.

STUDENTEREKSAMEN ADGANGSKRAV TIL LÆRERUDDANNELSEN

I 1966 kom den næste revision af læreruddannelsesloven, hvor et gymnasialt adgangskrav til læreruddannelsen blev indført for at løfte den i anseelse og kvalitet. Med denne lov forlod man for første

gang princippet om, at lærerne skulle kunne undervise i samtlige fag i folkeskolen. Dette skete til fordel for en specialisering i to linjefag og en grunduddannelse i klasselærerfagene. Der blev indført afsluttende eksamen i næsten alle fag, og de pædagogiske fag blev styrket. Desuden blev ansvaret for uddannelsens gennemførelse udelukkende lagt på den studerende. 'Seminarieelever' var blevet til 'lærerstuderende'.

Hele perioden efter 1945 frem til slutningen af 1970'erne var præget af lærermangel og heraf følgende store udvidelser af de gamle seminarier samt oprettelse af nye. Optaget på seminarierne var i 1945 på 568 studerende, og det toppede i 1973 med 4.744 studerende, hvorefter markedet var mættet, og tilbagegangen begyndte. I 1984 nåede man det absolutte lavpunkt, nemlig ca. 1.250 lærerstuderende, hvorefter optaget igen begyndte at stige (Kampmann 1991).

En ny læreruddannelseslov uden de store ændringer blev vedtaget i 1991. Uddannelsesudvalget gennemførte i 1997 en ny lov, som skulle sikre flere undervisningslektioner, indføre centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) i alle fag, indeholde regler for de studerendes aktive deltagelse og styrke eksamen. Loven fjernede de fleste almindelige fællesfag (klasselærerfagene) og indførte i stedet fire linjefag. Endelig indførtes bacheloropgaven som afsluttende projekt for alle studerende. Denne lov blev allerede revideret i 2001.

De mellemlange videregående uddannelser blev reformeret igen i år 2000. Det

væsentligste problem var iflg. ministeriet de mange mindre monofaglige enheder, som lå spredt i landskabet, og som havde problemer med at rekruttere tilstrækkeligt med studerende samt opretholde et fagligt miljø og kvalitet. Løsningen var en CVU-model med sammenlægning af flere mellem lange videregående uddannelser i større campuser, de såkaldte "Centre for Videregående Uddannelser".

Fra 2007 blev der igen lavet en ny læreruddannelseslov, som i forhold til 2001-loven er markant anderledes: 2-3 linjefag – det første med aldersspecialisering, større integration af de pædagogiske fag og større praksistilknytning.

LÆRERNES ANSEELSE

Skal man vurdere lærerstandens almene anseelse, så har den før år 1900 væsentligst hængt sammen med, at førstelæreren var en af de få personer i lokalsamfundet med en boglig uddannelse. Dermed var han ofte den person, man kunne ty til, når der skulle skrives henvendelser til myndighederne. I værket "Lærerne og Samfundet" (1913-14) tegnes der et billede af læreren: "Han var virksom i aftenskole for den konfirmerede ungdom, han oprettede foredragsforeninger og ledede forsamlingshuset, indrettede sognebogssamlinger, underviste i frivillig gymnastik og husflid, ledede sangkor; han deltog i sognerådet, var formand for den lokale plejehjemsforening, undertiden også for sygekassen eller lokale spareforeninger; ofte var han regnskabsfører i brugsforeningen, mejeriet eller vandværket. Han deltog i afholdsbevægelsen, kvindesagen eller fredsforeningen, i kirkeligt samfund og spejderbevægelsen; undertiden var han skribent, skønlitterært, fagligt eller journalistisk som meddeler til lokalavisen."

Et bidrag til lærerhvervets anseelse i nyere tid er givetvis opnåelsen af tjenestemandsstatus i 1919. Det betød en sikker løn og ansættelse i en periode, hvor dette ikke var nogen selvfølge for det store flertal af befolkningen. Hertil kom, at selve læreruddannelsen fra 1899 og fremefter var den højeste ikke-akademiske uddannelse, indtil alle de øvrige praksisuddan-

nelser kom med under udbygningen af velfærdssamfundet. Hvad der næppe har bidraget til erhvervets anseelse, men snarere til søgningen til seminarierne, var lærernes arbejdsforhold og den ret høje grad af selvforvaltning, som knyttede sig til jobbet. Dette skal ses i forhold til en industrikultur, som i høj grad blev styret af akkordarbejde og tidsstudier.

Udviklingen i 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne med etablering af mange nye, store folkeskoler, betød også et brud med mange forældres opfattelse af lærerrollen. Der var ofte tale om et sammenstød mellem lærernes bykultur og en landsbykultur, som betød en adskillelse mellem lærernes og befolkningens tætte forhold fra tidligere. Anseelsen toppede formentlig omkring 1975, hvor ungdomsoprøret, den økonomiske krise og Erhard Jacobsens indoktrineringskampagne var med til at udfordre lærernes autoritet.

En væsentlig faktor i denne sammenhæng er givetvis også befolkningens generelt hævede uddannelsesnivea, der har betydet at lærerens autoritet er udhulet. I de senere år er det endvidere blevet udbredt blandt en del politikere at kritisere folkeskolen og lærernes arbejde. Denne politiske holdningsændring samt tabet af tjenestemandsstatus i 1991 har været medvirkende til at udfordre den anseelse og autoritet, der tidligere har været omkring professionen.

LITTERATUR:

- Brøcher, Karl m.fl. (1974): *Lærerne og folkeskolen gennem 100 år*. Danmarks Lærerforening.
- Braad, Karen B. m.fl. (2005): *– for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry m.fl. (1986): *Skolen i Danmark – fra 1500-tallet til 1980'erne*. Systime.
- Kampmann, Tage (1991): *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelsen 1945-1991*. Odense Universitetsforlag.
- Nellemann, Aksel H. (1965): *Den danske skoles historie*. Gjellerup.

Lærerarbejde under social omstrukturering



“Mennesker vælger fag og
faget gør dem til sine udvalgte”

(Muel-Dreyfus, 2004)

Af Peer S. Daugbjerg,
Kurt Lyhne og
Søren Gytz Olesen;
VIA University College.

Det danske bondeland har historisk været grundlaget for en række forfatterskaber. Omkring Limfjorden har bl.a. Jeppe Åkjær (1866-1930) beskrevet husmændenes og arbejdernes livsform. I moderne tid er det forfattere som Knud Sørensen og Jens Smærup Sørensen, der i prosa har beskrevet en bondekultur under omstrukturering i kølvandet på industrialiseringen.

Det er i dette oprindelige jyske bondeland, de følgende fortællinger om læreres arbejde tager sit udgangspunkt i en egn, som udover landbokulturen også er præget af en fiskerkultur med fiskeri på både Nordsøen og i Limfjorden. Men

Francine Muel-Dreyfus er en af Bourdieus ældste studenter og medarbejdere fra tiden på Ecoles des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Muel-Dreyfus arbejder med en historisk sociologi, dvs. studier af de sociale fænomener som de optræder og forandrer sig over tid, og derpå en sociologi der studerer fænomenerne, som de er situeret i et rum af sociale klasser og andre skel. Antagelsen er, at tanker, ord og gerninger genereres ud fra en grundorientering, som er et produkt af slægtens, gruppens og individets opsamlede og nedfældede historie. Muel-Dreyfus interesserede sig for, hvordan sociale grupper med givne kapitaler og dispositioner (habitusformer) på grund af historiske forandringsprocesser forlod deres kendte sociale miljøer og blev 'presset' ind i nye livssammenhænge: Hvordan tilpasser man sig eksempelvis nye sociale rammer i byen, hvis man er opdraget i en bondekultur? Muel-Dreyfus viser, hvordan denne tilpasning ikke er determineret, da der altid gives alternative muligheder, men sker i en interaktion mellem den kulturelle ballast og de nye krav og livsbetingelser.

Konkret arbejdede Muel-Dreyfus med casestudier. Hun har studeret de første franske folkeskoleseminarier, som blev udviklet i en republikansk, modernistisk og rationalistisk tradition omkring år 1900, og som i stor grad rekrutterede døtre og sønner fra bondefamilier, der lykkedes med at tilpasse sig nye krav/forventninger.

En anden case omhandlede det store antal nye socialarbejdere i 1960'erne og 1970'erne, hvor særligt unge mænd fra middelklassen med relativt dårlige karakterer så en mulighed for en karriere på det sociale område; ikke for at tilpasse sig, men ved at de forsøgte at forvandle et altruistisk erhverv, der skulle hjælpe de fattige og afmægtige til at blive en fortrap for revolutionen, da de grundet deres sociale herkomst havde et overskud, de kunne realisere i denne kamp.

Muel-Dreyfus blev således også i Skandinavien en eksponent for forskning i de praktiske professioner, dvs. lærere, socialarbejdere, sygeplejersker osv. (i Callewaert, 2005.)

tiden er en anden, og de sociale og kulturelle livsbetingelser er ganske anderledes. Den udvikling der i det følgende beskrives for egnen omkring Lemvig i Vestjylland, er ikke unik, men typisk for det der kaldes 'udkanten' af Danmark.

Erhvervsmæssigt var kommunen tidligere domineret af primære erhverv. I dag er indbyggertallet godt 22.000, hvoraf de 7.000 bor i købstaden Lemvig. Beskæftigelsen har frem til 1960 været afhængig af landbrug og fiskeri. Bearbejdning af råvarerne (slagteri, fiskeeksportør mv.) til eksport og tilhørende servicefunktioner (håndværkere, grovvarerforretninger mv. i landsbyerne og ved havnene) var en vigtig del af grundlaget for lokal beskæftigelse. Industrialiseringen af landbrug og fiskeri fra 1960-1995 medførte, som i det øvrige Danmark, et overskud af arbejdskraft. Eksempelvis har omlægning af fiskeriflåden betydet færre, større, mere avancerede og mindre arbejdskraftkrævende fiskefartøjer på havet.

Nye typer af jobs blev skabt i industrien og i velfærdssamfundet indenfor administration, sygehuse, ældrepleje, undervisning og børneoplysning. I 1980'erne får de ufaglærte, der forlader landbruget, typisk arbejde på industri-virksomhederne i lokalområdet. Den vestjyske industrialisering omkring 1990 er ikke drevet af tilflytning af virksomheder udefra, men i helt overvejende grad drevet af decentral fremspiring af nye virksomheder og vækst i lokale, bestående virksomheder. Rationaliseringen i landbrug og fiskeri er fortsat i moderne tid samtidig med, at en række virksomheder har flyttet produktionen til udlandet, ligesom fortsat rationalisering i landbruget og restriktioner i fiskeriet betyder, at arbejdskraften skal omskoles eller pendle til arbejdspladser i stadig større afstand.

UDDANNELSESVALG I 'UDKANTEN' AF DANMARK

Uddannelsesniveautet i Vestjylland er lavere end landsgennemsnittet. I perioden 1988 til 2008 øges andelen af medarbejdere med videregående uddannelse lokalt i den primære og sekundære sektor, men langsomt end i resten af landet.

Erhvervsstrukturen afspejler også de ung-

es uddannelsesvalg. Uddannelse er nødvendig, hvis de vil skabe sig en erhvervs- og uddannelseskariere. De unge i Lemvigområdet søger i højere grad end andre steder i landet ungdomsuddannelse og erhvervsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2010). De fleste af de unge søger væk fra egnen for at tage videregående uddannelse i større danske byer (Beck & Ebbensgaard, 2010), ligesom en del af de nyuddannede håndværkere også søger væk fra egnen. Denne demografiske udvikling afspejles i en stadig affolkning af landdistrikterne i kommunen og flytning fra disse til købstaden.

Efter kommunalreformen i 1970 var der i Lemvig Kommune 3.235 elever i folkeskolen fordelt på 13 folkeskoler. Den første skolelukning skete i 1985. Selv om elevtallet samlet i Lemvig Kommune var faldet til 2.190 i 1991, opretholdt man stadig de resterende 12 skoler. Før år 2000 bliver kun yderligere én skole lukket. Først i 2009 lukkes der 3 skoler med henblik på at opretholde et acceptabelt elevtal på de resterende. Efter sammenlægningen af Lemvig og Thyborøn/Harboøre kommuner i 2007 er det samlede elevtal i 2009 i alt 2.631 elever fordelt på tilsammen 10 skoler.

Sociale mekanismer bag lærerarbejde i en udkant

Det er i dette lokalmiljø, vores lærere har levet deres familieliv og udført deres lærerarbejde. De er alle - på nær to - født i Lemvig eller omliggende kommuner og har således siden barndommen været en del af lokalområdets udvikling.

Beskrivelsens teoretiske udgangspunkt er hentet hos Francine Muel-Dreyfus. Hendes teori om betydningen af de historiske og sociale livsbetingelser viser, hvordan et samspil mellem det man kan kalde "det socio-geografiske rum" med dets givne livsbetingelser, påvirker de enkelte menneskers livshistorie og dermed også deres karrieremuligheder. Der er tale om en relation, der kan ses som en symbiose mellem erhverv og erhvervets udøvere.

Vi har at gøre med en teori om basale reproduktive strategier, familiens faktiske

sociale livsbane og de dertil knyttede værdi- og normsystemer, som formidles og inkorporeres som dispositioner. At anvende individuelle sociale historier betyder (jf. Bourdieu og Muel-Dreyfus), at samme historie følger habitus og "habitat". Det vil sige, at analysen af sociale praktikker hænger sammen med en analyse af feltet (habitatet) samt de aktører, som skaber og genskaber et fag (Muel-Dreyfus 2004: 49). Vi ønsker at analysere livsbaner, der har ført frem til aktuelle sociale positioner hos et udvalg af lærerstuderende.

Relationen mellem livsbane og en uddannelses sociale historie ses som afgørende for en forståelse af mødet mellem fag og individ/familie: En karriere som lærer baseres således på en families symbolske ressourcer, dens forventninger, dens økonomiske, kulturelle og sociale ressourcer mv. Med Muel-Dreyfus (ibid:50) kan man sige, at "harmoni" mellem menneskene og deres fag indebærer, at fagets historie har ladet sig integrere i familiehistorien. Denne integration har form som en social-historisk virksomhed, der skaber både faget og dets udøvere på en måde, hvor "...mennesker vælger fag og faget gør dem til sine udvalgte" (ibid:47). Vi ser derfor slægtens og familiens betydning som en væsentlig faktor i forklaringen af familiehistoriens relation til social mobilitet. En konvertering af kapitalressourcer og et skift i mobiliteten er også afhængig af de familiære bånd, der kan virke som et socialt drivværk i oprørte vande.

Muel-Dreyfus giver os nogle perspektiver at analysere lærernes fortællinger ud fra. Det første handler om vejen ind i lærerarbejdet. Her er vi endvidere inspireret af Hultqvist (1988) og hendes undersøgelse af socialrådgivere i Nord-Sverige, der viser, hvordan socialrådgiveruddannelsen anvendes som en mulig vej væk fra et job som skovarbejder. Det andet perspektiv handler om lærernes veje inde i professionen. Her henter vi yderligere inspiration fra Müller et al. (2007), som har gennemført interviews i 7 europæiske lande med 22 lærere. Disse er interviewet om deres nøgleerfaringer, jobtilfredshed, etc. Nordenbo (2008) har gennemført litteraturstudier af forskning om hvilke lærer-

kompetencer, der er af størst betydning for eleveres læring.

Om informanterne

Vi har interviewet syv lærere fra Lemvig-egnen i perioden januar til marts 2009. Lærerne repræsenterer forskellige alder, erhvervserfaring og lokal tilknytning. Disse interviews supplerer vi med et interview med en enkelt lærer fra en nabokommune til Lemvig (tidligere omtalt i Olesen 2005).

Lærerne vi skal møde i det følgende, er forskellige målt på en række indikatorer, men deres livsbaner har samtidig en række fælles træk, hvoraf nogle få kan fremhæves her: De er socialt mobile i forhold til social baggrund og deres liv i øvrigt. Samtidig står det nye erhverv (lærerarbejdet) frem for dem som tilgængeligt og opnåeligt. De vælger faget, fordi det således også er det, som er muligt på denne tid og dette sted i deres liv. Samtidig ses der ikke de store følelser i forbindelse med valget af ny karriere: De taler ikke om et kald, men hellere om, at dette arbejde nemt kan tilpasses deres øvrige familieliv, dvs. partnere og ægtefælles behov og situation.

Deres tilfredshed med valg af job skal derfor også ses i forhold til mulige alternativer, hvor lærerarbejdet trods alt tilbyder en løn på højde med håndværkere og andre faglærte samt en god jobsikkerhed. De er vant til hårdt arbejde og ved intuitivt, at jobmulighederne er begrænsede i denne del af landet. Samtidig er de også afskærmede i forhold til de belastninger, der kan ligge i lærerarbejdet i f.eks. forstæderne til de større danske byer. Her er lærerens arbejde vævet sammen med sociale problemer, etniske konflikter og bandekriminalitet. Lærerjobbet er i Lemvig en relativt beskyttet metier, som kan tilpasses deres øvrige familieliv og behov.

I det følgende præsenteres to informanter, som illustrerer både forskellige livshistorier og veje ind i lærerarbejdet. Fortællingerne er et billede på byens og egnens økonomiske og sociale udvikling.

Knuds vej fra fisker til lærer

Knud er født i en vestjysk fiskerby på egnen i 1969. Hans mor var hjemmegående og hans far var fisker. Selv blev han udlært fisker efter 10. klasse. Knud har fire søskende, hvoraf én også arbejder med undervisning. Efter 11 år som fisker begyndte han at læse til lærer og bor nu i en landsby vest for Lemvig, hvor han er gift og har to børn. Knud er således eksempel på et menneske, der har skiftet fra et primært erhverv til et lærerjob i den offentlige sektor.

Knuds livserfaringer er grundlaget for den fortolkning, han fremlægger i sin beretning. Hans beretning er derfor både en individuel beretning og samtidig en fortælling, der kan løftes frem som del af et kollektivt minde, dvs. som et bidrag og en brik i en mosaik, der kan skabe grundlag for at forstå den kompleksitet, der ligger bag social mobilitet. Forståelsen af Knuds beretning skal ses i sammenhæng med det teoretiske udgangspunkt i analysen: De kapitalressourcer der ligger til grund for "valg" af livsbane og erhvervsvalg, er også familiære og knyttet til både mikro- og makrosociale mulighedsbetingelser på en måde, hvor aktøren selv tager aktiv del (jf. Prieurs introduktionsartikel).

Allerede mens han fiskede begyndte Knud at overveje, om han skulle vedblive med fiskeriet eller prøve noget andet: *"Ville jeg være ked af når jeg blev 50 og så stadig gik på et dæk på et skib? Ikke fordi det kunne da være godt nok, MEN sæt jeg gik på skibet med den tanke: det var lige godt dumt du ikke prøvede noget andet."*

Det er tydeligt, at Knud er en åben og interesseret person, der hele tiden søger at tolke både sit eget liv såvel som den verden, han er en del af. Han fortæller om sin glæde ved at vide noget og lære mere: *"Jeg har altid gerne ville vide meget. Læst meget ... høre radio, de rigtige programmer, eller de forkerte efter hvem man nu spørger. Sådan har jeg det stadig væk. P3 det er ikke lige mig."*

På et spørgsmål om, hvad han så hører, om han f.eks. hører P1, svarer han: *"Ja, det gør jeg, jeg synes det er fantastisk at høre om mennesker, det er mange historier 'Danmark rundt' for eksempel. De underligste ting, som man slet ikke tænker over, at nogen kan finde på at sidde og spørge om. Og når så der er*

nogen, som laver et kvarter om noget sådant, det er fantastisk.”

I 1996 stopper Knud med fiskeriet og tager en række VUC-fag for at kvalificere sig til at læse til lærer på det lokale seminarium i Nørre Nissum. Dette gør han fra 1996 til 2000 og får efter afsluttet uddannelse ansættelse på sin nuværende arbejdsplads.

Knud repræsenterer de fire ud af syv informanter, som i vores undersøgelse skifter sit erhverv ud med lærerarbejdet. Ved læreruddannelsen i Nørre Nissum drejer dette sig bl.a. om militærpersonel, medarbejdere fra tekstilindustrien og andre industrier samt medarbejdere fra offentlige og privat service. Ansættelse i den offentlige sektor indenfor børnepasning, pleje, sundhed og undervisning er nogle af de muligheder, der bliver mere aktuelle og attraktive i takt med, at private arbejdspladser lukker. Lemvig-områdets store afstand til egentlige universiteter kommer også til udtryk ved, at der er meget få akademikere, som omskoler sig til lærere lokalt.

Knud udtrykker lærernes glæde ved at omsætte viden til glæde for børnene: *”Det er et godt job, det er godt job. Det er det der med at sætte sig spor, det lyder måske lidt ... Men sådan har jeg det, det der med at man har gjort noget, man laver noget, der har indflydelse på andre menneskers liv. Det skal det jo nok have på den ene eller anden måde.”*

På denne måde beskriver Knud én af lærernes motiverende faktorer, nemlig det at have indflydelse på børnenes udvikling og det at følge denne udvikling over tid. Samtidig realiserer han gennem sit erhvervsskifte sin interesse for omverdenen, sin åbenhed og sit tilhørsforhold til egnen, hvor han fortsat forbliver boende.

LISES VEJ TIL AT BLIVE LÆRER, LANDMANDSKONE OG LEDER

Lise er født i 1971 i en vestjysk landsby syd for Lemvig-egnen. Hendes far er udlært og har arbejdet som flyelektriker. Moderen er uddannet folkeskolelærer og har arbejdet som sådan i omkring 35 år. I 1991

blev Lise student og har efterfølgende arbejdet som pædagogmedhjælper samt været et år i huset i USA. I fritiden er hun meget aktiv inden for gymnastik,- både som udøvende og som instruktør. Hun er samlevende med en landmand, og de har på interviewtidspunktet et fælles barn, ligesom han har to børn fra et tidligere forhold.

Allerede som efterskoleelev ville Lise være lærer: *”Da jeg så var på efterskole, så en af mine lærere, en kvindelig gymnastiklærer, hun havde lige jobbet for mig. Jeg kunne lige se mig selv, jeg var også meget sammen med hende, og egentlig også efterfølgende har jeg haft meget kontakt med hende og hendes familie. Det var lige præcis det liv, jeg efterstræbte, og det er det, jeg lever nu. Hun levede så også sammen med en landmand, og det gør jeg også.”*

Lise læste til lærer i Østjylland og blev færdig i 1998. Hun er den eneste af informanterne, som ikke er uddannet lokalt i Vestjylland. Inden hun blev afdelingsleder på sin nuværende arbejdsplads, var Lise ansat på friskoler og efterskoler i Vestjylland. Indgangen til hendes første ansættelse var bl.a. hendes gymnastikkompetencer. Valget af et arbejde som lærer integreres her med hendes idealer og livsstil og falder således helt naturligt. Drømmescenariet blev virkeliggjort ved realisering af en livsform knyttet til lokalområdet og med tilknytning til gymnastikforeningens samvær og traditioner. Livsformen og dens forventninger forenes og forløses i lærerarbejdet.

På samme måde som friskolen og efterskolen lader arbejde og fritid smelte sammen, giver lærerarbejdet mulighed for en livsform, der på en række punkter kan matche ægtefællens landbrugsarbejde. Man kan selv bestemme, opleves det, og livet som landmandskone forenes som yin og yang med arbejdet som lærer. Lærerens arbejde matcher derfor også de gældende kønsroller: Et stigende antal kvinder søger ind i erhvervet og finder dette attraktivt i forhold til deres øvrige familieliv. Hvis lærerens arbejde ikke længere er højt estimeret, er det trods alt respekteret som et kvindeerhverv, der samtidig kan tilpasses de opgaver, familierne typisk forventer

hører til kvindernes domæne. Samtidig ses det som en realistisk og attraktiv vej ind i middelklassen for kvinder fra familier med lavere uddannelsesbaggrund (Lortie, 1975).

Erfaringer fra forskellige skoletyper gør, at Lise kan sammenligne disse skoleformer. Det spændende ved arbejdet på fri- og folkeskoler er muligheden for at følge en udvikling, siger hun. Dette giver hende motivation i arbejdet med børnene: *"Jeg vil også sige, at mit job som henholdsvis friskole- og folkeskolelærer har været anderledes end efterskolelærerjobbet på den måde, at man følger nogle elever og ser resultatet af det, man nu sætter ind med overfor de her elever, og det synes jeg er fedt. Det kunne jeg mærke. Det var ikke noget, jeg havde tænkt, da jeg gik fra at være efterskolelærer til at blive friskolelærer, at der var den forskel, men det synes jeg er fedt."*

Lise har holdt et års pause fra lærerarbejdet for at videreudanne sig med en lederuddannelse: *"Jeg trådte vande der på friskolen. Jeg syntes måske, nu skulle jeg også lidt videre. Så ville jeg også gerne lidt videre i mit lærerjob. Jeg ville gerne lidt mere end være almindelig lærer. Jeg ville også gerne noget administrativt. Så blev jeg personlig hjælper. Når man har den type job, så har man 24 timers vagter. Det gjorde så, at jeg havde meget fri, og så læste jeg simpelthen en mellemlæderuddannelse. Det gjorde, jeg syntes, jeg kunne lidt mere, men var egentlig ikke klar til at søge videre og vidste heller ikke helt præcist, hvad jeg ville med mit lærerjob. Jeg var lige omkring min gamle skole og være barselsvikar i en periode, og så var der nogen som kom og prikkede mig på skulderen. De spurgte, om jeg ikke skulle søge jobbet herhenne. Det var jeg slet ikke klar til, men der var så nogen, der fik overtalt mig til, at det var jeg alligevel. Jeg var så herhenne og se skolen og så var jeg solgt. Så søgte jeg det og var så heldig at få det."*

Lærerens arbejde er karakteriseret ved sine relativt få vertikale karrieremuligheder. Man kan avancere som skoleleder samt gå ind i de relativt få nicher, der findes som f.eks. skolebibliotekar, faglige vejledere, mv. Den samfundsmæssige uddiffe-

rentiering har ikke givet afkast i form af et stort antal specialiserede arbejdspladser i folkeskolen.

ANDRE VEJE TIL FAGET:

Et valg blandt få alternativer

En del af forklaringen på valget af arbejdet som lærer kan ses som et ønske om at vedligeholde en tilknytning til lokalområdet og i forlængelse heraf læreruddannelsens tilgængelighed i området. I lokalområdet ved den vestjyske købstad er læreruddannelsen den eneste mulighed for en videregående uddannelse indenfor en radius af 30 km. Dette forhold med nærhed til læreruddannelse har betydning for nogle af vores informanter. Endvidere repræsenterer læreruddannelsen som nævnt ovenfor en mulighed for beskæftigelse i et job med en vis autonomi, en relativ sikker ansættelse og en pensionsordning. Fremhævelse af jobbet mere intellektuelle sider er ikke så udbredt, hvilket stemmer overens med Lortie's konklusion, nemlig at det interpersonelle element (børnenes udvikling og trivsel, kolleger på skolen mv.) betones som det væsentligste (Lortie, 1975).

"Der kunne jeg bedst se mig selv som lærer"

Lærerprofessionen opleves som et erhverv med en relativ stor autonomi (jf. Vidø & Marcussen, 2002). Lærerjobbet har samtidig i de sidste 15 år stort set været uberørt af ufrivillig arbejdsløshed, hvilket gør det attraktivt for personer ansat i job, der er påvirket af strukturforandringer.

En af vores informanter (Tine) tager sit liv op til revurdering i en alder af 43 år og skifter en bankkarriere ud med en læreruddannelse (dimitteret 2005) og efterfølgende lærerarbejde: *"Jeg var i [XX] i banken i 2-3 år for ligesom at prøve lidt andet. Vi startede 8 mennesker og blev reduceret til 3 til sidst, og så tænkte jeg, at jeg kunne sidde dernede i 21 år mere, hvis jeg havde lyst til det; jeg havde været der i 21 år. Det er tit det der med, når man når 40 års alderen, så begynder man at revurdere sit liv. Er det dét, du skal resten af dit liv? Så*

havde vi i banken nogle gode fratrædelsesordninger.”

Tine havde forberedt et karriereskifte og havde gjort sig en del overvejelser over, hvad det skulle være, men alle valg var indenfor det, som kunne realiseres i lokal-samfundet, dvs. nås med en bil: ”Jeg havde taget nogle HF-fag nogle år før, hvis der var noget andet, jeg ville. Jeg tænkte at indenfor en radius af køremuligheder, så kunne det være sygeplejerske, pædagog eller lærer. Det var det, der afgjorde, hvad det skulle være. Der kunne jeg bedst se mig selv som lærer. ... Jeg synes det var en rigtig dejlig periode, som jeg nød at kunne få lov til at prøve. Jeg søgte lærer og pædagog - lærer som første prioritet -, og så kom jeg ind på lærerseminariet i 2001. Der kunne jeg også se på det stamhold, jeg kom ind på, der var den yngste 19 og den ældste 49. Det var noget af en spredning, og jeg var ikke engang den ældste. Det gjorde at der var en vældig dynamik i klassen, Det var ikke fordi vi var de ældste og kedeligste.”

”Kan jeg blive lærer?”

Helles vej er en anden. Hun er 44 år og dimitterede i 2005. Her er tale om en revallidering, idet hun i år 2000 i alder af 34 år får en arbejdsskade i sin skulder, som følge af arbejde på en vinduesfabrik: ”Det er anerkendt som en arbejdsskade. Jeg stod med træ-alu-serien. Der skal sidde sådan nogen plasticclips, for at du kan klikke alu på ydersiden. Dem stod jeg og monterede 35.000 af hver dag med trykluftboremaskiner.” Dette kunne armen ikke holde til i længden, og for Helle var ønsket om omskoling derfor ikke et frivilligt valg. Hun var tvunget til at skifte karriere som følge af sin arbejdsskade: ”Havde jeg ikke fået den arbejdsskade, havde jeg helt sikkert lavet døre og vinduer i dag. Det er et fantastisk fag tømrerfaget. Jeg er ikke udlært, men det er fantastisk.”

Egentlig ville Helle have været revallideret til teknisk tegner, men arbejdet med en computer kan hun ikke passe pga. den ”kolde” skulder, hun har pådraget sig. Hendes valg af lærerarbejde opleves som ganske impulsivt: ”Det popper pludselig op i hovedet på mig: kan jeg blive lærer?”

Lærerarbejdet tiltrækker mennesker, der også har behov for et karriereskift, som ikke nødvendigvis er et frivilligt valg. Men samtidig kommer man væk fra mere rutineprægede arbejdstyper spændende fra fiskeri (Knud) over kontorarbejde (Jesper, som vi møder senere) til bankvirksomhed (Tine). De vælger det bl.a., fordi det er muligt at uddanne sig den vej med en rimelig økonomisk sikkerhed i ryggen. Skiftet kræver en omskoling, hvilket betyder, at de lokale muligheder for HF- og VUC-opkvalificering spiller en ligeså afgørende rolle, som læreruddannelsens lokale placering. Disse forhold gør det overkommeligt at vælge undervisning som en ny levevej.

Om at være lærer

På trods af at alle gennem egen skolegang har kendt mange lærere, kan forestillingerne om, hvordan ens eget liv vil blive med lærerarbejde og familie, møde en virkelighed i arbejdet, der prøver den enkelte af som både menneske og professionel.

I det følgende vil vi se nærmere på de fortællinger, lærere giver om de forhold, som presser dem i deres daglige arbejde, herunder mekanismer som fastholder dem i lærerarbejdet. De to første temaer handler om besvær med og trusler for det gode lærerarbejde, mens de sidste to handler om glæde over og tilfredshed med lærerarbejde.

Lærerarbejde er som alle erhverv præget af krav til arbejdets udførelse og dokumentation af dets resultater. For lærerarbejde følges dette dog ikke op af tilsvarende muligheder for individuel kompetenceudvikling (se f.eks. Møller Christiansen & Larsen, 2007). Lærerne oplever, de er fanget i et dilemma mellem på den ene side nye krav og negativ mediedækning af professionens resultater i form af elevernes færdigheder og kundskaber, og på den anden side manglende muligheder for at dygtiggøre sig.

Fanget i et dilemma

Marie (53 år, dimitteret i 1980) vil gerne udvikle arbejdets faglighed, og hendes fag-

lige ambitioner betød, at hun oprindeligt hellere ville have undervist på et gymnasium: *"Hvis jeg skulle lave det om, så ville jeg læse engelsk eller dansk. Så ville jeg have undervist på et gymnasium. Jeg vil gerne være ekspert på et område. Det kunne jeg godt tænke mig."*

Hun har systematisk søgt mod højere faglighed i sin karriere, og har selv bekostet en del af sin efteruddannelse: *"Det er vel en 7-8 år siden jeg begyndte på at læse pædagogisk diplomuddannelse [PD] i dansk. Diplomuddannelsen var ret ny. Den bestod af 4 moduler, og der tog jeg så de første, der var et sprogligt modul og et litteraturmodul. Dem tog jeg i Østjylland. Det var for egen risiko og regning, så det betalte jeg selv, og så for ikke at skulle betale mere, så efter det, så kunne man starte på cand. pæd., det var jo gratis. Så tog jeg 2-3 semestre på cand. pæd. i dansk, så jeg til sammen er godskrevet for hvad der svarer til et års efteruddannelse i dansk. Man får idag, i den overenskomst vi har, et løntrin for at have en PD. Efterfølgende så tog jeg videnskabsteori og pædagogik bare for sjov skyld."*

For 3 år siden, da blev jeg skolebibliotekar. Den er også blevet en PD uddannelse med 3 PD-moduler, den afsluttede jeg for godt et år siden. Så nu er jeg skolebibliotekar. Skolebibliotekaruddannelsen den fik jeg indregnet. Det andet det var tid, bøger og kørsel, jeg selv betalte. Men det var rigtigt spændende, det synes jeg i det hele taget de der PD-moduler har været."

Marie og Lise har begge et syn på uddannelse, der gør dem villige til selv at investere i deres egen uddannelse, idet de ved, at investeringen giver afkast i form af bedre løn, og de får stimuleret deres nysgerrighed og lyst til at være specialist eller leder.

Jesper, der er 53 år og som dimitterede i 1986, søger derimod ikke teoretiske kurser: *"Kurser vi har været på, hvis de har været af teoretisk art, så er vi jo åbne og kæmper for at se, om vi ikke kan bruge det noget. Så ender det jo der, men det er jo tit nogen, som er smarte og har solgt de modeller, solgt de kurser. Sådan har det også været, når man har fået tilbudt nogle kurser, så vi har sagt: 'Vi vil ikke have flere*

teoretiske kurser. Vi vil have ting, vi kan bruge'. Det bedste kursus jeg har fået, det er et IT-kursus og så nogle videokurser. Jeg har haft så meget ud af de ting, jeg har fået så mange gode ting igang. Og bruger det stadigvæk."

Mens Marie bruger fagligheden som et pejlemærke for både sit eget arbejde såvel som sin karriere, og ser folkeskolens hverdag og udfordringer fra en skærmet position som skolebibliotekar, er Jespers perspektiv et andet: Han arbejder i skolens maskinrum, dvs. klasseværelset, og herfra opleves efteruddannelse som noget, der skal bidrage til det daglige arbejde her og nu. Hans horisont er konkret og rettet mod håndtering af hverdagens presserende opgaver.

KOLLEGER SOM KILDE TIL ARBEJDSGLÆDE

Det er et kendetegn, at informanterne henter deres motivation for at være lærere fra relationerne til børnene og kollegerne. I disse relationer kan de hente daglig anerkendelse og værdsættelse af deres lærerarbejde og ikke mindst nogen at dele frustrationerne med.

På et spørgsmål til Jesper om, hvad der er den vigtigste forandring i hans lærerkarriere, tager han fat på teamsamarbejde: *"Det er, at vi arbejder meget tættere sammen. Vi ved fuldstændig, hvad de andre laver, deres holdninger til det og giver hinanden en positiv kritik i vores team. Vi fordeler opgaver. Også efter skal vi sige, hvem der har nogle kvalifikationer, det gør vi selvfølgelig: 'Du er god til det, du tager dig af det', også nogle gange sådan lidt personlige hensyn."*

Herefter spørges der, hvilke opgaver, de fordeler, og om det f.eks. er forældrekontakt og hvem der ringer til forældrene, hvis der har været problemer med en elev: *"Nu er det jo lidt styret med forældrekontakt og de andre faste ting. (...) Nogle gange siger man, det vil jeg egentlig godt gøre, for det er mig, der har været udsat for det eller oplevet det. Andre gange siger man, det må klasselæreren gøre, for det er sådan en del af en større sammenhæng."*

Det er ikke sådan, nu er det din tur. Det har vi aldrig bøvl med. Vi har ikke sådan noget med, at nogen synes, at nogen laver mindre end andre.”

Interviewer slår fast, at nogle lærere synes, det her med lærersamarbejde er en tidsrøver, mens andre synes, det er en gave fordi man får løst nogle problemer i fællesskab og får svaret: *”Det er da en god ting at vi arbejder sammen på den måde, det der med team det var som med andre forandringer, man var lidt skeptisk overfor det i starten. Men det er vi blevet meget bedre til.”* I er et forholdsvis lille og tæt team, konstaterer interviewer og får svar: *”Det er jo altid små team med 5-7 mand.”*

Det kollegiale har betydning, og lærerne omtaler det positivt og fortæller også, hvordan de selv bidrager konstruktivt til samarbejdet med kolleger. Paradokset i form af afstanden mellem nogle af professionens idealer om autonomi og hverdagen i folkeskolen, er til stede i disse fortællinger. På den ene side er lærerens arbejde karakteriseret ved en oplevelse af at *”her regerer jeg i min klasse”*. På den anden side er man afhængig af de andres indsats og omgivelsernes bedømmelse. Lærerens arbejde bliver gjort kollektivt ejet og underlagt både intern kontrol i teamet såvel som ekstern vurdering og evaluering fra bl.a. politikere, fagforeninger, eksperter, forældre m.fl.

Gertrud, som er en rutineret folkeskolelærer på 53 år, beretter om dilemmaet mellem hendes eget professionelle skøn og krav fra skolens ledelse. Hun føler sig klemt mellem sine forventninger til jobbet som lærer og de realiteter og uløselige opgaver, hun står over for i sin hverdag i folkeskolen. Hun er repræsentant for en gruppe af lærere, der også resignerer, dvs. hun har også fået sig placeret i en funktion som skolebibliotekar, hvorfra hun kan skabe et pusterum i form af en vis distance til skolens mere påtrængende problemer, planlægning af møder, deltagelse i lærerteams, registrering af fremmøde mv., som hun oplever, fylder mere og mere i forhold til selve undervisningen. Gertrud siger om forventningerne til hende: *”Jeg synes, vi er spændt for – spændt hårdt for.*

Vi møder os ihjel. Og vi dur ikke til at holde. Hver eneste eftermiddag, da sidder man deroppe og planlægger næste skoleår. Og jeg kan – altså jeg – der er ingen, der har fundet ud af det endnu, at jeg laver kun ½ år ad gangen. Og jeg kan ikke følge dem – du kan da ikke med levende mennesker lave en plan for et helt år frem.”

SUCCESTOPLEVELSER I MØDET MED ELEVERNE

Lærerne fremhæver alle relationen til eleverne som det afgørende, som illustreret af Lise og Knuds beretninger. Dette er i overensstemmelse med, hvad forskning afdækker som afgørende for såvel lærere (Müller et al., 2007) som elevers udbytte af undervisning (Nordenbo, 2008). Knud formulerer det kort: *”Man skal kunne lide mennesker. Det er forholdsvis vigtigt. Hvis man ikke kan li’ mennesker, hvis ikke man vil kontakten med andre mennesker, så er det nok et dumt valg, et dumt erhverv at gå ind i.”*

Anne på 39 år (dimitterede i 1996) fortæller om relationen til eleverne, og hvordan lærerne prøver at hjælpe hinanden kollegialt, men at nogle ikke har evnen til at håndtere eleverne. Vi spørger hende, hvad der er det vigtigste, man skal kunne som lærer i dag for at håndtere et lærerliv og hvilke kompetencer, det kræver: *”Det er forholdet til eleverne, at man kan håndtere dem.(...) Jeg synes, det er at kunne være rummelig, men samtidig have nogle rammer. Det er indenfor de her rammer, vi arbejder. At kunne være konsekvent og mene dét, man egentlig står og siger. Være tilstede. Jeg synes, det er den, der kommer til kort, det er, hvis man ikke kan håndtere de her kære elever. Man kan være enormt dygtig fagligt og have nogle søde kollegaer, men kan man ikke få de timer til at fungere, så duer det bare ikke.”*

Hun uddyber det senere: *”Jeg har også oplevet kollegaer, hvor jeg har ærgret mig, at de bare er kommet forkert ind. Hvor det egentlig ikke har været det faglige. De har menneskeligt bare ikke kunnet finde ud af det. De var for dårligt rustet til det, de er blevet smidt ud i.”*

Kompleksiteten i forhold til en vurdering af lærerens faglighed, illustreres her. Det er et spørgsmål, som igen og igen gøres til genstand for diskussion i offentligheden såvel som i faglige kredse: Hvad kendetegner en dygtig lærer? Er det fagligheden og indsigten, eksemplificeret ved læreren som en respekteret vidensperson, der med sin faglige ballast sikrer kvalitet og faglig udvikling? Eller er det læreren som pædagogisk 'håndværker', der ved udøvelse af sin dømmekraft, håndlag og erfaring håndterer en stor gruppe børns samvær og faglige udvikling? Under alle omstændigheder fortæller lærerne om et krævende arbejde.

Gertrud beretter om, hvordan nærhed til eleverne og deres sociale situation er opslidende: *"Der var en pige, der blev skilt – eller hendes far og mor blev skilt sidste år. Det var så grufuldt. Hun måtte ikke se sin far, og når hun så endelig så ham, så var hun ked af det, når hun kom hjem. Så troede moderen, hun var sur. Så skændtes de jo hele eftermiddagen, så siger jeg: 'Har du fortalt mor, at du er ked af det?'... 'Jamen, hun kan ikke forstå, jeg er ked af det, fordi han var ikke værd at samle på.' Så siger jeg: 'Men det er din far. Du må prøve'. Så kom hun så her også og sagde: 'Nu har jeg prøvet at få fat i mor.' Jeg vil sige, min lærerrolle i dag, er helt anderledes end dengang. Og det kan være, der var lige så mange børn, der havde lige så mange problemer, det anede man ikke. Og det er det, jeg synes, der gør det belastende at være lærer, det er alt det, du får herind (peger på sit eget bryst)."*

Lærernes behov for at få anerkendelse står i kontrast til dele af den offentlige diskurs om lærerprofessionen, som illustreret med Statsministerens tale ved Folketingets åbning i 2003 om for megen rundkredspædagogik i den danske folkeskole. Det er i samarbejdet, lærerne finder et rum, hvor de selv definerer tolkning af regler, hvor de selv oplever at gøre en forskel for andre mennesker. Dette er afgørende for, at de oplever mening med deres arbejde som lærere. Dette er en basal værdi i lærerarbejdet for en del lærere.

DE NYE UDFORDRINGER

Relationen til forældrene afspejler udviklingen med stigende ekstern indflydelse på lærerarbejdet formelt og reelt.

Forældrenes påvirkning af skolen kan ses som udtryk for en markedsgørelse af skolen, hvor forbrugerne (forældrene) skal have større indflydelse på produktionen (undervisningen) af varerne (børnenes dygtiggørelse) (Hermann, 2007).

"Forældrene siger: mit barn kan ikke"

Helle har valgt en meget kontant håndtering af dialogen med forældre for at sikre et fornuftigt samarbejde: *"Krav fra forældre om, at du ikke må presse mit lille barn, fordi det kan mit lille barn ikke tåle. Jeg siger: 'Aarrh, vi er ved at være så højt oppe i aldersgruppe, så det der skal kunne honoreres.' ... 'NEJ, det kan det sørme ikke, og det der med lektier hver dag, det er da også noget forfærdeligt noget, skolen kan komme med.' Det er også noget med at i den anden ende: 'Mit barn lærer ikke nok fordi mit barn skal det og det og det med videre uddannelse, så du kan nok forstå, at du er nød til at rykke dit matematik op på et højere niveau'... 'Ja det er så meget fint, at du synes det, men mine CKF'er [centrale kundskabs- og færdighedsområder] siger noget andet, og så er det sådan det er'...."*

Så sidder man til en forældresamtale og forældrene siger: *'Mit barn kan ikke, hvorfor har skolen ikke lært mit barn at læse?'* Så siger jeg: *'Dit barn kunne jo starte med at lave sit habengut hjemmefra. Har I egentlig styr over hvad der står i lektiebogen? Ved I hvilke bøger jeres barn sidder med?'* Nej det ved de ikke! *'Jamen så start med at tømme tasken. Engager jer i det, det er faktisk det, vi gør.' Det der med, at vi skal huske på, hvad vi skal gøre. NEJ det skal vi godt nok ikke! Vi snakker 7. og 8. Klasse. 'Det er jeres børn, så det er jeres ansvar. Vi er 2 parter i det.' Vi gør, hvad vi kan indenfor rammerne her på skolen. Så må forældrene også yde, men der er et krav om at lægge over og lægge over.'*

Helles fortælling er meget detaljeret, og de øvrige lærere har tilsvarende beretninger om forældres meget enkeltelev-orienterede krav. Hendes håndfaste metoder

afspejler et spændingsfelt, hvor lærerne forsvare deres position ved at pege på forældrenes ansvar for børnenes adfærd. De modsætningsfyldte arbejdsbetingelser løses ikke gennem en analytisk forståelse, men ved en let kynisme, der samtidig udtrykker en afmagt.

Der solgte vi ud af arvegodset

Marie fortæller også om den udvikling der har ført til den stigende forældreindflydelse på skolen og lærernes arbejde: *"...noget af det jeg har oplevet der er blevet værre og værre, altså vores omdømme den måde vi bliver omtalt på, vores status er faldet på de der 28 år. Det påvirker mig. På den måde er det blevet sværere, synes jeg. (...) Jeg synes, vi har mistet meget, det er også den her historie med.... Vi har mistet meget af vores professionelle autoritet i alle de år. Det handler nok meget om, da vi gik fra skolenævn til skolebestyrelser, hvor jeg var fagpolitisk engageret, og hvor jeg synes, at vi som forening lagde os fladt ned på ryggen og sagde: 'Jamen selvfølgelig. Det har I ligeså god forstand på, som vi har', sagde vi til forældrene dengang. Da solgte vi ud af arvegodset, fordi det har de ikke!"* Der synes jeg, vi har været for ringe til som lærerstand at sige: *"Vi kan noget. Vi er knaldhamrende dygtige til noget! Det er derfor, vi bestemmer de her ting. Vi vil gerne snakke med jer, men det er os, der ved, hvad det handler om"...."*

Maries beretning illustrerer, hvordan samfundets generelt øgede kompetenceniveau medfører, at lærerens autoritet betvivles og ikke længere opfattes som naturlig. Læreren skal tilkæmpe sig respekt og anerkendelse, den er ikke givet i sig selv. Reaktionen bliver et forsvar for lærerens kompetence, som hverken begrundes eller udtrykker forståelse for forældrenes måske legitime synspunkter og forventninger.

Afmagten

Gertrud fortæller engageret og med indlevelse om sine elever og sin undervisning: *"Og det er skægt, når jeg sidder over for de*

her 20 elever, hvoraf de 10 har så store problemer, og snakker om deres skilsmisser og deres tab, om deres sorg. Og jeg skal til næste år bruge en måned på at gennemgå alt om stoffer, alkohol og tobak. Og jeg gider det ikke, for det hjælper ikke en pind. Så det vi prøver på at gøre, det er at spørge: 'Hvad er det, der er et godt liv? Og hvad er det, der er et dårligt liv?' Det har vi kørt meget på.' Så igår, så var vi færdige, så får I en blå kuvert. Så skal I lægge 5 sedler i hver med, hvad er et godt liv.' Altså jeg sagde det ikke lige på den måde, altså 'hvilke ting gør dig glad?' ... og sådan noget, og 'hvilke ting gør dig ked af det?'. Og så havde de så de her 10 sedler. 'Og så må I gå ud to og to. I skal ikke læse alle sedlerne op for hinanden, I må gerne.' Og [navn], som er mest hårdt ramt af dem, han ville ikke læse op for nogen. Så siger jeg: 'Vil du læse op for mig?' Det ville han så godt. Men det er sådan, jeg kan græde, bare ved tanken om det, han sidder og fortæller sådan en bitte dreng. Du kan ikke hjælpe ham. Du kan overhovedet ikke hjælpe ham. Hans mor har haft 3 eller 4 mænd inde, og nu er nr. 3 eller 4 droppet for to måneder siden. Nu har hun fået en ny, og så er hun nede i byen hver aften, ikke. De har selvfølgelig barnepige på. Jeg kan ikke gå til de offentlige myndigheder – de sociale myndigheder. Det kan jeg ikke. Fordi altså – det kan du godt se – altså – det er så forfærdeligt. Hvor var det, jeg ville hen med det her?"

Afmagten som Gertrud konfronteres med i sit arbejde, fremmer en reaktion, der kan beskrives som en blanding af kynisme og realitetssans ("der er ikke noget at gøre"). En følelsesmæssig afmagt, hvor hun har svært ved at lægge afstand til oplevelserne og de følelser, som de enkelte barneskæbner vækker i hende. Gertrud har erfaret, at de etablerede tilbud, som består af undervisning i forebyggelse af alkoholmisbrug og narkomisbrug, er værdiløse. Hun har en 'realistisk' tilgang i den forstand, at hun med sin mangeårige erfaring ved, at skolen ikke kan ændre på disse forhold. Der er en kompleks konstellation af en praktisk sans omkring, 'hvad skoler kan' eller rettere 'ikke kan' og en 'træden tilbage' fra problemerne. Hun

anerkender den sociale orden og skolens nødvendighed som afgørende for hendes egen baggrund og nuværende position, men samtidig mærker hun afmagten på sin krop. Dette vendes dog indad og giver sig udtryk i, at hun nu selv siger nej til flere møder og i stedet vil leve op til sine krav om at være en nærværende mor over for sine egne børn.

Man skal kunne holde fri

Helle giver en karakteristik af lærerarbejdet, som sammenfatter lærerens udtalelser om lærerarbejdets kompleksitet, samt det forhold, at man også skal kunne holde fri for lærerarbejdet: *"Du skal have situationsfornemmelse. Det handler om lynhurtigt at kunne pejle, hvad der sker her. Du skal kunne navigere i rigtig mange forskellige signaler, du skal lynhurtigt reagere på det. Situationsfornemmelse, det er du nødt til at have. Så skal du kunne multitaske. Det oplever jeg er rart, at jeg ikke bliver stresset af det, for hold kæft hvor kan der være mange ting på engang. Kan du ikke multitaske så ... jeg har jo stadig kontakt med nogle af mine med-studerende fra seminariet. Der er da nogle af dem, der allerede er kommet ud af lærerfaget, fordi de ikke kan. Fordi der er for meget på én gang. Og så skal man måske også lige besidde evnen til at sige: 'Nu lukker jeg skoletasken, nu er jeg hjemme, slut. Nu har jeg fri.' Altså forholde dig til det som et arbejde. Igen selv om man engagerer sig, så skal man også kunne lukke af og sige, at det er ikke personen, det går på. Det er læreren."*

Helles beskrivelse af kompleksiteten i klasseværelset giver et indblik i lærerarbejdet, og hvordan hun søger at håndtere denne intensitet. Helles distinktion mellem rollen som lærer og privatpersonen kan tolkes som påpegning af nødvendigheden af frihed og pauser for at kunne agere professionelt i den egentlige arbejdsituation, nemlig undervisningen. Helle fortæller om evnen til at tilpasse sig de øjeblikkelige arbejdsvilkår som et kendetegn ved lærerarbejdet. Tilpasningsevnen strækker sig også udenfor det øjeblikkelige i klasseværelset og omfatter tilpasning til de

ændrende vilkår for lærerarbejde givet af stat og kommune. I vores lokale undersøgelse kan det også tolkes som accept af et grundvilkår i en egen uden store økonomiske ressourcer, hvor lærere har erkendt, at fremsatte krav altid afvises med mangel på penge.

Jesper oplever således, at hans påpegning af problemer med at differentiere sin undervisning overfor 30 elever, affærdiges med: *"Det er sådan en almindelig arbejds-situation. Jeg kan ikke forvente at få alle sammen med, men det er en stor gruppe, der aldrig kommer med."*

Vores informanter forholder sig forskelligt til deres arbejde, og de viser en evne til at opsuge og afbøde effekten af regler, de oplever, styrer deres arbejde. De udvikler forskellige overlevelsestrategier i hverdagen.

Autonomien er under afvikling

Susan Robertson diskuterer, hvad der giver lærere myndighed i deres arbejde. Hun peger på indflydelse på ansættelse af kolleger, beslutningskompetence over læseplaner og undervisningsmetoder samt rum for selvledelse. Sammen med forældres frie skolevalg burde dette skabe en mild konkurrencesituation mellem skolerne, hvilket alt andet lige vil give lærerne rum for at udfolde deres autonomi (Robertson, 2000). Autonomien er under afvikling, idet staten gennem den politiske og økonomiske styring af skoler og lærere fremmer arbejdslivsforberedelsen og standardiserer målsætninger i skolen (Hermann, 2007) samtidig med, at en række aktører søger indflydelse på skolens virksomhed. Disse ydre faktorer betyder, at lærernes autonomi begrænses.

Konfrontationen med eleverne presses af de ændrede vilkår for velfærdsprofessionerne, hvor man f.eks. som lærer, skal tage mere individuelle elevhensyn. Dette stiller spørgsmål til troværdigheden af fortællingen om, at elevrelationen giver lærerne anerkendelse; eller om det er en erkendelse af, hvad der er det vigtigste for at kunne fungere som lærer. Dette er netop kernen i resultaterne præsenteret af Müller et al (2007) og Nordenbo et al

(2008). Müller et al refererer lærerudtalelser om problemer med en stor diversitet blandt eleverne og store problemer med at opretholde ro og orden, hvor Nordenbo et al på baggrund af litteraturstudier fastslår, at en social relation til den enkelte elev og tydelig ledelse af klassens undervisningsarbejde, er de mest afgørende faktorer for elevers udbytte af undervisningen. Da lærerne søgte ind i professionen, kunne idealet være ønsket om dialog med børnene og mulighed for at følge deres udvikling, som Knud og Lise fortæller. Men realiteten i professionen er ofte en anden: den rummer både problemer med afmagt, diversitet og uro, og glæder ved samværet med børn. En arbejdssituation som kun kan håndteres gennem sociale relationer til den enkelte elev og tydelig klasserumsledelse.

STATUS OG ANERKENDELSE UNDER PRES

Lærerne oplever, at de er under et øget pres i forbindelse med velfærdsstatens omstrukturering, kombineret med ændrede opfattelser af, hvilken status og anerkendelse lærerjobbet kan repræsentere.

Vores informanter fortæller om de med-studerende, som har forladt lærerprofessionen, at det var fordi de ikke oplevede, at de havde evner til at håndtere eleverne i klasserummet, og at de ikke kunne finde sig tilrette i jobbet.

Lærerne begrundes både deres glæde og sorger ved samværet med eleverne og deres kollegaer. Det er i disse to relationer, lærerne søger at udøve deres professionelle råderum og fastholde et værdigrundlag for deres eget lærerarbejde. Men det er også her, nederlagene lurer, og det er her, lærens arbejde udfordrer den enkelte. Beretningerne fortæller, at de reelt eksisterende alternative erhvervsmuligheder for nogle af informanterne er begrænsede af alder, specialisering eller allerede foretagne karriereskift.

Informanterne er rekrutteret til lærerarbejdet såvel direkte som fra en ungdomsuddannelse senere i deres karriere. At gøre det op i konstateringer om, at 'de

passer som hånd i handske med deres job' eller 'forbliver i det, fordi de ikke ser andre udveje', vil være en for simpel og unuanceret beskrivelse. Måske kan man nærme sig en forståelse sammen med Muel-Dreyfus, når hun taler om, at man tilpasser sig et givet job og lader sig forme til det. Denne tilpasning sker sammen med andre lærere, i en given social og kulturel kontekst, med den specifikke baggrund den enkelte lærer bringer ind i erhvervet. Den sociale historie de enkelte lærere bringer ind i jobbet, spiller aktivt sammen med de muligheder, man har og får givet som et vilkår, den enkelte som individ kun vanskeligt kan udfordre. Vores informanters beretninger skal ydermere ses i lyset af, at de er fortalt i en udkant af Danmark med givne historiske, økonomiske, sociale og kulturelle betingelser.

En gennemgående figur i de præsenterede interviews er graden af tilpasning til det sociale landskabs forvandling. Over et tidsspand på én til to generationer fortæles i interviewene om familiers livsbaner og veje, der fører til, at fortælleren bliver lærer. Vi befinder os i en egn af Danmark hvor virksomheder kollapse, håndværk, landbrug og fiskeri industrialiseres, livsformer mister status og udbredelse. Børn vælger - eller bliver valgt til - andre erhverv end forældrenes eller bedsteforældrenes, fordi erhvervsstrukturen ændres af både lokale, nationale og globale mekanismer. Vi må forstå disse veje i det sociale landskab for at forstå, hvorfor man bliver lærer, og hvordan man oplever og udtrykker sit lærerarbejde.

Folkeskolen er knyttet til opkomsten af det moderne samfund. De reproduktive uddannelser som læreruddannelsen, er specielt knyttet til velfærdssamfundets udvikling, hvor antalsmæssigt store grupper arbejder med pasning, oplæring og undervisning samt pleje- og omsorgsopgaver. Lærerarbejdet i det moderne velfærdssamfund er præget af vekselvirkning mellem regelfortolkning og et professionelt skøn. Denne vekselvirkning stiller krav til lærerne i deres mangeartede relationer til andre mennesker.

LITTERATUR:

- Beck, S., & Ebbensgaard, A. B. (2010): *Mellem Bagenkop og Harboøre: Elevfortællinger fra danske udkanter*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Callewart, Staf (2005): *Om Francine Muel-Dreyfus*. Oversat til dansk af Karin Anna Petersen fra Staf Callewaerts hedersforelæsning i Uppsala 27. januar 2005 Esep rapport 1. (1 - Staf.pdf)
- Hermann, Stefan (2007): "Magt & oplysning". *Folkeskolen 1950-2006*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Hultqvist, Elisabeth (1988): "Man blev nå't" *En utbildningssociologisk studie om en grupp socioonomer utbildade vid socialhögskolan i Umeå*. [Stockholm]: [FoU-enheten, Universitets- och högskoleämbetet].
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago.
- Møller Christiansen, J., & Larsen, I. (2007): *Lærrelivet på godt og ondt. Undersøgelse af psykisk arbejdsmiljø blandt medlemmer af Danmarks Lærforening*. Kbh.: Center for Alternativ Samfundsanalyse.
- Muel-Dreyfus, F. (2004): "Uddannelse, jobforventninger og knuste drømme" in K. A. Petersen (Ed.), *Praktikker i erhverv og uddannelse: Om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker* (2. udgave ed., pp. 725 sider). Kbh.: Frydenlund.
- Müller, J., Hernández, F., Sancho, J., Creus, A., Muntadas, M., Larrain, V., et al. (2007): *European schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context*.
- Nordenbo, S. E. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*, Oslo. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Olesen, Søren Gytz (2005): *Rekruttering og reproduktion. - Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Viborg: Forlaget PUC.
- Robertson, S. L. (2000): *A class act: Changing teachers' work, globalisation and the state* (1. udgave ed.). New York: Falmer Press.
- Undervisningsministeriet (2010): *Lemvig er tæt på 95-procent-målsætningen*. Retrieved 5/12/2010, 2010, from folkeskolen/Nyheder/Folkeskolen/Udd/Folke/2009/Okt/091026 Lemvig er taet paa 95-procent-maalsætningen.aspx
- Vidø, S., & Marcussen, J. (2002): *Det gode lærerliv*, Mercuri Urval A/S.

