



---

## Kandidatspeciale

Cecilie Munkholm Dall

### Mellem styring og profession

En kvalitativ undersøgelse af lærerstuderendes motivation og muligheder i deres fremtidige arbejdsliv

Vejleder: Bella Margrethe Mørch Marckmann

Afleveret den: 24. februar 2017

Antal tegn: 191.365

## Abstract

This thesis explores what motivates student teachers to become teachers after the public-school reform, and the changes of the Danish teachers work time regulations in 2014. The thesis aim is to show how the student teachers motivation and assessment of the current situation in public schools affect their reflections on future choices of employment. Previous research indicates that qualified teachers quit or choose not to work in public schools (folkeskolen) after the public-school reform and changes in work time regulations in 2014. However, research does not focus on how the next generation of trained teachers react or orient themselves after these reforms. The aim of this thesis is to fill this gap. The thesis is based on a theoretical framework consisting of Michel Foucaults notions on governmentality and power, and sociology of professions. I argue that the changes and reforms in recent years' public school, and the increasing governance through evaluation and performance management can be seen as a governmentalizing of the school system, which seeks to create certain student, teachers, parents etc. Through qualitative interviews with 14 student teachers, I analyze the students narratives, perceptions, and understandings in an interactionists perspective. I find that the student teachers have a strong narrative of becoming or being a teacher through their motivation. Their motivation influences their reflections on their future career. Most of the students are motivated by working with their subjects, and achieving a high academic standard in their classes. They are oriented towards schools where they can work with their subjects, and accomplish academic development within their students. This for them is attainable in private schools and public schools with students with a good socioeconomic background. The student teachers assessment of the current situation in public schools, including management initiatives such as goal-oriented teaching and national tests also affect the student teachers and their career choices. Even though the student teachers see management initiatives such as goal-oriented teaching and national tests as useful tools to ensure their students learning – they at the same time experience it as restraining their professionalism and autonomy. The student teachers see this as a discouragement to becoming a teacher. Some explain that they will seek employment in private schools because they want more autonomy and less management. In conclusion, I find that the governmental discourse of raising academic standards in public schools (folkeskolen) is part of the student teachers narratives and their motivation to higher academic standards in their work. Their motivation and their perception of management initiatives both influence their future career choices.

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>KAPITEL 1</b>	<b>4</b>
INDLEDNING	4
PROBLEMFELT	6
UNDERSØGELSENS OPBYGNING	6
LITTERATURREVIEW OG VIDENSBIDRAG	8
LÆRERUDDANNELSEN OG LÆRERMOBILITET	8
MOTIVATION OG STYRING	9
MIT VIDENSBIDRAG	10
<b>KAPITEL 2</b>	<b>12</b>
TEORETISK RAMME	12
STYRING OG GOVERNMENTALISERING – ET GREB	12
GOVERNMENTALITET	13
DISCIPLINEN OG REGERINGEN	14
MAGT OG SELVTEKNOLOGIER	15
STATEN SOM INDIVIDUALISERENDE OG TOTALISERENDE MAGT	16
PERSPEKTIVER PÅ FOUCAULT	16
PROFESSION OG VIDEN	17
DEN FAGPROFESSIONELLE PROFESSION	19
KRYDSPRES OG AFVÆRGEMEKANISMER	20
OPSAMLING	21
EN KOMBINERET FORSTÅELSE	22
<b>KAPITEL 3</b>	<b>23</b>
FOLKESKOLEN MED GOVERNMENTALITETS BRILLER	23
FOLKESKOLENS UDVIKLINGSTENDENSER	23
FRA HELE MENNESKER TIL VIDEREUDDANNELSE	25
DEN FAGLIGT BEDSTE FOLKESKOLE	26
MÅLSTYRING, TEST, EVIDENS OG EVALUERING	26
LÆNGERE SKOLEDAGE – FLERE UNDERVISNINGSTIMER	27
LÆRERUDDANNELSEN	28
EN GOVERNMENTALISERET FOLKESKOLE	29
<b>KAPITEL 4</b>	<b>30</b>
UNDERSØGELSESDSIGN	30
VIDENSKABSTEORETISK POSITION	30
INTERVIEWVIDEN	30
DET KVALITATIVE INTERVIEW	31
UDVÆLGELSE OG REKRUTTERING AF INFORMANTER	31
INTERVIEWGUIDE	33
INTERVIEWSITUATIONEN	34
PRÆSENTATION AF INTERVIEWENE	35
ETISKE OVERVEJELSER	36

<b>KAPITEL 5</b>	<b>37</b>
<b>ANALYSESTRATEGI</b>	<b>37</b>
<b>TRANSSKRIPION AF INTERVIEWS</b>	<b>37</b>
<b>KODNING</b>	<b>37</b>
<b>TILGANG TIL ANALYSEN</b>	<b>38</b>
ANALYSENS OPBYGNING	38
<b>KAPITEL 6</b>	<b>41</b>
<b>ANALYSE</b>	<b>41</b>
<b>DEL 1 - MOTIVATION OG PROFESSION</b>	<b>41</b>
DE GODE FÆLLESSKABER OG DANNELSE	43
LÆRERPERSONLIGHED	45
DET IKKE-ANERKENDTE SÆRLIGE ARBEJDE	47
DELKONKLUSION	48
<b>DEL 2 – ARBEJDET I FOLKESKOLEN, STYRING OG FAGLIG AUTONOMI</b>	<b>49</b>
DEN TRAVLE HVERDAG	49
MÅLSTYRING OG TEST	51
STYRING SOM BEGRÆNSNING	52
AFVÆRGEMEKANISMER OG COPING	55
NÅR MAN IKKE VIL GÅ PÅ KOMPROMIS	57
LÆRERARBEJDET MELLEML KALD, LØNARBEJDE OG PROFESSION	58
DELKONKLUSION	59
<b>DEL 3 – DET FREMTIDIGE ARBEJDSLIV</b>	<b>60</b>
DE MANGE MULIGHEDER	60
VALGET AF DE RESSOURCESTÆRKE SKOLER	62
FRIE RAMMER OG MERE AUTONOMI	64
GØRE EN FORSKEL I FOLKESKOLEN	65
NATURVEJLEDER, MUSEUMSOMVISER OG VIDEREUDDANNELSE	67
DELKONKLUSION	68
<b>KAPITEL 7</b>	<b>69</b>
<b>DISKUSSION</b>	<b>69</b>
<b>STYRINGENS PARADOKS OG PROFESSIONENS SPLITTELSE</b>	<b>69</b>
<b>FRAVALGET AF FOLKESKOLEN</b>	<b>71</b>
<b>KAPITEL 8</b>	<b>74</b>
<b>KONKLUSION</b>	<b>74</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>77</b>

# Kapitel 1

## Indledning

Folkeskolen fremhæves ofte som en afgørende hjørnesteen i den danske velfærdsstat og som en vigtig brik i Danmarks fremtidige globale konkurrenceevne (STM 2012; KL 2012). Derfor har der de seneste år været stor fokus på at styrke *fagligheden* i folkeskolen. Skiftende regeringer gennem de seneste år har af flere omgange givet udtryk for, at vi i Danmark skal have den (fagligt) bedste folkeskole i verden (Regeringen 2005:15; Regeringen 2012:2). I den sammenhæng er der sket store forandringer på folkeskoleområdet i løbet af de seneste år.

I august 2014 trådte den nye folkeskolereform '*Et fagligt løft af folkeskolen*' i kraft. Den havde været længe undervejs og var allerede varslet ved Folketingets åbning i 2012, hvor daværende statsminister Helle Thorning-Schmidt talte om fremtidens skole, helhedsskolen, hvor lærerne og eleverne skulle være mere sammen, og eleverne skulle have flere timer og lære på nye og mere spændende måder (STM 2012). I december samme år fremsatte Kommunernes Landsforening (KL) deres mål og ambition for en ny og bedre folkeskole '*En skole til fremtiden*', hvor et af de bærende elementer var, at lærernes arbejdstid skulle effektiviseres eller 'normaliseres', som KL kaldte det. Det blev ligeledes også KL's krav i de kommende overenskomstforhandlinger mellem dem og Lærernes Centralorganisation.

Overenskomstforhandlingerne i foråret 2013 brød sammen, og KL indledte en lockout af de over 50.000 overenskomstansatte lærere. Den landsdækkende konflikt i april 2013 varede i 25 dage og endte først ved et regeringsindgreb d. 26. april 2013, hvor Folketinget vedtog et lovforslag (Lov 409), der bragte lockouten til ophør. Med lovindgrebet blev de centrale bestemmelser for lærernes arbejdstid afskaffet.

Kort tid efter – i juni 2013 indgik den daværende regering (Socialdemokraterne, Det Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) en aftale med Venstre, Dansk Folkeparti og De Konservative om netop folkeskolereformen, '*Et fagligt løft af folkeskolen*', som blandt andet betød, at folkeskoleeleverne fra skoleåret 2014/15 fik flere undervisningstimer, understøttende undervisning og lektiehjælp. Der var tre klare mål med folkeskolereformen: eleverne skulle blive fagligt dygtigere; andelen af elever med dårlige resultater i folkeskolen skulle mindskes, og elevernes trivsel skulle øges. Alle disse mål skulle vurderes og måles i måltal, mere specifikt vha. de nationale test og trivselsmålingerne. Der kom dermed meget tydelige resultatmål og måltal på folkeskolen (Regeringen 2013). Der skulle arbejdes mere målstyret, og undervisningen skulle være

baseret på den nyeste evidensbaserede forskning (KL 2015:4). Målstyring skulle også ind i undervisningen, og lærerne skulle til at arbejde læringsmålsstyret, der betyder, at der skal opstilles læringsmål for eleverne, og at de faglige mål skal være styrende for valget af emner, aktiviteter mm. (UVM 2016:2).

Samme år, 2013, indførtes *'Den nye læreruddannelse'* med skærpede optagelseskrav og et øget fokus på fagligheden på uddannelsen (UFM 2013a). Der var dette år 21 pct. færre optagede på læreruddannelsen, og søgningen til uddannelsen var også faldet markant (UFM 2013b). Der var dermed langt færre, der ønskede at blive lærere. Danmarks Lærerforenings formand, Anders Bondo Christensen, udtalte tilmed til Politiken i denne sammenhæng, at han ikke kunne anbefale unge mennesker at uddanne sig til lærere i den virkelighed, som lærerne nu stod i (Politiken 2013). Alligevel startede lidt over 2.000 personer på læreruddannelsen i 2013 og igen de tre efterfølgende år. Det er dem, denne undersøgelse vil handle om. Dette speciale skal bidrage med viden om, hvad der motiverer dem til at blive lærere, og hvad de vil med læreruddannelsen.

Folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler betød, at der for mange folkeskolelærere var en helt ny hverdag fra skoleåret 2014/15, med flere undervisningstimer, nye krav om undervisningsmetoder samt større krav til tilstedeværelse på skolen. Både lockouten, reformen og de nye arbejdstidsregler har givet anledning til intens debat i medierne. Fronterne har været trukket skarpt op, og holdningerne mangefacetterede. Fra mange skoleforskere, praktikere og Danmarks Lærerforening (DLF) har der været kritiske røster om, at folkeskolereformen, afskaffelse af lærernes arbejdstid samt øget brug af målstyring i folkeskolen fører til en flugt fra folkeskolen af både elever og lærere (DLF 2014; Andreasen 2016; Dall & Lauritzen 2014).

Der er flere undersøgelser og forskningsrapporter, der undersøger, hvilke konsekvenser de store ændringer har haft af betydning for lærerne i folkeskolen. Undersøgelserne viser, at flere lærere forlader folkeskolen for andet arbejde uden for folkeskolen eller til privat- og friskoler, og samtidig går flere tidligere på pension/efterløn end før 2013 (Drescher mfl. 2016; KL 2016). Ligeledes oplever 3 ud af 4 kommuner problemer med at rekruttere lærere til ledige lærerstillinger på kommunens folkeskoler (Ibid.; DLF 2016a). I en analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) om beskæftigelse blandt læreruddannede ses det, at der er 17.000 læreruddannede i Danmark, der ikke arbejder i grundskolen. 79 pct. af de læreruddannede i beskæftigelse arbejdede med undervisning i 2014, sammenlignet arbejdede 93 pct. af sygeplejesker i 2010 med sygepleje (UVM 2017; DSR 2010). I en anden analyse fra AE ses det, at p.t. har 16 pct. af dem, der arbejder i lærerstillinger i folkeskolen ikke en læreruddannelse (AE 2016b). Der er derfor ikke blot tale om, at der er mangel på læreruddannede.

Der tegner sig dermed et billede af, at flere folkeskolelærere fravælger at arbejde i folkeskolen. Jeg finder det i dette perspektiv spændende at undersøge, hvorvidt dette også gør sig gældende for den kommende generation af læreruddannede. Føromtalt analyse fra AE viser også, at hver 6. nyuddannede folkeskolelærer ikke vælger et job i folkeskolen (AE 2016a). Da der aktuelt er mangel på, at uddannede lærere vælger et job i folkeskolen, kan det tyde på, at nyuddannede ligeledes fravælger folkeskolen. Jeg vil derfor i denne undersøgelse fokusere på de, der i dag læser til lærer på landets læreruddannelser og deres ønsker og overvejelser om deres fremtidige arbejdsliv. Langt de fleste af dem, der i dag læser på læreruddannelsen, har valgt at læse til lærer efter de mange og store forandringer, der har været på folkeskoleområdet i og efter 2013. Hvordan ser den kommende generation af læreruddannede på forandringerne i folkeskolen, og hvad motiverer dem til at blive lærere? Det, mener jeg, er et særligt spændende perspektiv i denne sammenhæng. Som det bl.a. fremgår af det overstående, samt mit litteraturreview, er der lavet undersøgelser af, hvordan lærere i folkeskolen ser og reagerer på disse mange forandringer. Der er ikke lavet undersøgelser af, hvordan de, der for fremtiden skal varetage opgaven, orienterer sig. Dette, mener jeg, er et vigtigt perspektiv og kan bidrage med viden om, hvilken udvikling vi ser på folkeskole- og lærerprofessionsområdet.

## **Problemfelt**

Jeg vil i denne undersøgelse fokusere på lærerstuderende og deres perspektiver. Jeg vil i lyset af de mange ændringer, som har fulgt i kølvandet på folkeskolereformen, undersøge, hvad de lærerstuderendes egne perspektiver er på deres fremtidige arbejdsliv. Jeg vil undersøge følgende problemstilling:

Hvordan opererer lærerstuderende i spændingsfeltet mellem styring og profession, og hvilke faktorer fremhæver de studerende som betydningsfulde i de valg og fravalg de overvejer i forhold til deres fremtidige arbejdsliv?

Jeg vil i denne undersøgelse tage udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

- Hvad motiverer de lærerstuderende til at blive lærere?
- Hvordan forholder de lærerstuderende sig til den aktuelle situation i folkeskolen, herunder nyere tiltag såsom målstyring og test, og hvordan påvirker det deres motivation?
- Hvilke faktorer fremhæver de studerende som vigtige ift. deres fremtidige arbejdsliv?

## **Undersøgelsens opbygning**

Jeg vil indledende kort skitsere mit undersøgelsesdesign, som vil blive udfoldet i de næste kapitler.



Min undersøgelse vil gøre brug af to overordnede teoretiske perspektiver til besvarelsen af problemformuleringen:

- *Styring i et governmentalitets-perspektiv.* Jeg vil med dette perspektiv se på, hvordan reformering af folkeskolen er en del af en generel tendens om modernisering af den offentlige sektor inspireret af New Public Management, og hvordan dette kan ses som governmental styring på individniveau.
- *Professionssociologien* og dens perspektiver på det fagprofessionelle arbejde, herunder hvordan den faglige autonomi og den faglige professionalisme er udfordret.

Disse to perspektiver udgør i min undersøgelse et spændingsfelt, hvori jeg argumenterer for, at de lærerstuderende befinder sig – et spændingsfelt mellem styring og profession. Det er i relation til dette, jeg vil undersøge de lærerstuderendes oplevelser. Jeg vil undersøge de lærerstuderendes perspektiver gennem 14 kvalitative interviews med lærerstuderende.

I *indeværende kapitel* redegør jeg for mit problemfelt og beskriver det forskningsfelt, min undersøgelse placerer sig i samt mit vidensbidrag.

I *kapitel 2* udfolder jeg den teoretiske ramme om specialet. Med udgangspunkt i Michel Foucault forklarer jeg governmentalitetsbegrebet, og hvordan dette skaber styring på individniveau. Jeg fremlægger perspektiver inden for professionssociologien og sætter lærerprofessionen ift. disse perspektiver.

I *kapitel 3* ser jeg på de udviklingstendenser, der har været på folkeskoleområdet med governmentale briller. Jeg argumenterer for, hvordan udviklingen i folkeskolen kan ses som en governmentalisering.

I *kapitel 4* fremlægger jeg mit overordnede metodiske design og mit syn på interviewviden. Jeg præsenterer mit empiriske materiale, herunder hvordan det er indsamlet.

I *kapitel 5* redegør jeg for min analysestrategi, herunder kodning og transskribering.

I *kapitel 6* udfolder jeg min analyse og besvarer mine forskningsspørgsmål i tre dele: 1 - De lærerstuderendes motivation. 2 – Faglig autonomi og styring 3 – De studerendes fremtidige arbejdsliv.

I *kapitel 7* diskuterer jeg på baggrund af min analyse, hvilke virkninger styringen af folkeskolen kan have for de fagprofessionelle og folkeskolen, samt hvilken betydning de studerendes overvejelser kan have.

I *kapitel 8* konkluderer jeg på min undersøgelse.

## Litteraturreview og vidensbidrag

Med udgangspunkt i forskning og tidligere undersøgelser beskriver jeg min tilgang til feltet samt min undersøgelses bidrag. Jeg har udvalgt forskning og undersøgelser, som har været retningsgivende for mit projekt, og som jeg tager udgangspunkt i og bygger ovenpå.

### Læreruddannelsen og lærermobilitet

En række studier har beskæftiget sig med læreruddannelsen, herunder optag og frafald, samt hvorfor studerende vælger uddannelsen, og hvorfor den fravælges. Undersøgelserne er kvantitative og baseret på registerdata, surveys eller dokumentanalyse (EVA 2003; 2009). En rapport fra Nordisk Ministerråd, udarbejdet af EVA og DPU ser på rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser (Petersen 2010). Studiet konkluderer overordnet:

- At læreruddannelsens og lærerprofessionens status i samfundet har stor betydning for, i hvilken grad unge ønsker at søge uddannelsen. Medierne har her en vigtig rolle i, hvordan lærergerningen fremstilles, og hvilken status den har.
- Organiseringen af læreruddannelsen spiller en vigtig rolle. I Finland og Island, hvor læreruddannelsen er helt eller delvist en universitetsuddannelse har lærergerningen og læreruddannelsen mere anerkendelse og prestige. I Sverige, Norge og Danmark synes lærergerning og læreruddannelse at have mistet status.
- Arbejds- og beskæftigelsesvilkår er en anden barriere i søgningen til læreruddannelsen, her er lønnen den vigtigste årsag til at fravælge lærergerningen. Desuden fremhæves, at jobmulighederne med lærerstudiet er ganske begrænsede, og der er ikke mulighed for meget karriereudvikling. Dog mener de, der allerede læser på læreruddannelsen, at der er flere muligheder med uddannelsen, end de, der ikke gør.
- Et presset arbejdsmiljø, ikke mindst psykisk, fremhæves også som en barriere. Dette er ligeledes faktorer, der har betydning i det frafald, der sker på læreruddannelsen (Petersen 2010:105; EVA 2010).

Inden for feltet mobilitet blandt læreruddannede, undersøger en række studier, hvilke faktorer der henholdsvis tiltrækker og frastøder (push-pull-effekter) ift. arbejdet i folkeskolen. Her har både norske og amerikanske undersøgelser (Falch & Strøm 2005; Scafidi, Sjoquist & Stinebrickner 2007; Guarino, Brown & Wyse 2011; Hanushek, Kain & Rivkin 2004) fundet, at lærere (og særligt nyuddannede) har højere sandsynlighed for at søge væk fra skoler med mange ressourcetsvage elever (dårlige karakterer blandt

eleverne og lav indkomst hos forældrene) og/eller en høj andel af elever med anden etnisk baggrund. Falch og Strøm, samt Hanushek mfl. finder desuden, at ikke-økonomiske aspekter ved lærerjobbet er vigtigere end de økonomiske for beslutningen om at sige op. Andre studier undersøger, hvorfor lærere forlader lærerprofessionen (Smithers & Robinson 2003). Her konkluderes det, at arbejdsmængde, professionens status og herunder professionens fremstilling i medierne, konstant reformering og forandring af lærerjobbet, ønsket om nye arbejdsudfordringer, skolens situation (ledelse, elevopførelse mm), personlige forhold og løn, er faktorer, der gør, at lærere vælger at forlade jobbet. Af disse faktorer konkluderes det, at arbejdsmængde klart er den vigtigste faktor, og løn den mindst vigtige.

En ny dansk undersøgelse fra professionshøjskolen UCC's forskningsenhed fra november 2016 har undersøgt, hvorfor lærere har valgt at stoppe i folkeskolen efter folkeskolereformen og afskaffelse af arbejdstidsreglerne (Pedersen, Böwadt & Vaaben 2016). På baggrund af 405 kvalitative beskrivelser fra lærere, der har valgt at stoppe, konkluderer de, at der overordnet er tre hovedårsager:

- Lærerne føler sig nødsaget til at stoppe for at forblive tro over for dem selv og deres profession. De oplever ikke, det er muligt at være den slags lærer, de gerne vil være inden for de nuværende rammer i folkeskolen.
- De oplever ikke at have nok tid til eleverne. Hvilket giver konstant dårlig samvittighed, og de føler, de svigter børnene.
- Tidsstyring, topstyring og målstyring forhindrer dem i at agere professionelt (Pedersen, Böwadt & Vaaben 2016:6).

Studiet konkluderer overordnet, at det ikke er lærernes lyst eller motivation for at være eller arbejde som lærer, der er skyld i skiftet fra folkeskolen – derimod netop, at de ikke føler, de inden for de givne rammer har autonomi og tid til at være en professionel lærer (Ibid.:6). Deres konklusioner understøttes af medlemsundersøgelser fra DLF, der viser, at 86 pct. af folkeskolelærerne mener, at der er for meget fokus på test og målstyring i folkeskolen. Ligeledes mener hhv. 81 pct. og 70 pct. af lærerne, at lærerfaget har flyttet sig for langt væk fra kerneopgaven, og at lærerfaget over de seneste år er blevet af-professionaliseret og at dette er årsager til de overvejer at stoppe (DLF 2016b).

## **Motivation og styring**

Motivationen for at blive og arbejde som lærer er ligeledes et relevant emne i relation til mit problemfelt. Her er begrebet og forskningen inden for *Public Service Motivation* (PSM) særlig relevant. PSM betegner en form for motivation som særligt de, der arbejder inden for den offentlige sektor besidder (særligt velfærds- eller fagprofessionelle såsom folkeskolelærere, sygeplejersker, pædagoger mv.). PSM defineres ofte som 'an

*individual's orientation to delivering services to people with the purpose of doing good for others and society*" (Hondeghem & Perry 2009:6). Man bliver dermed motiveret af at gøre en forskel. Dette både i en konkret og borgernær-kontekst for den enkelte, men også i et bredere samfundsmæssigt perspektiv. I en dansk kontekst har særligt Lotte Bøgh Andersen undersøgt PSM blandt danske offentligt ansatte. Bøgh Andersens har fx set på sammenhængen mellem danske folkeskolelæreres PSM og performance. Hun konkluderer i et studie fra 2012, at lærernes PSM har en positiv indvirkning på elevernes eksamenskarakterer. Lærernes orientering mod at gøre en forskel er dermed en væsentlig motivation og er samtidig med til at sikre bedre kvalitet i deres arbejde. Bøgh Andersen konkluderer dog også i sit studie af PSM, at styring har en negativ indvirkning på motivationen, hvis styringen ikke er understøttende for det arbejde, der skal udføres (Bøgh Andersen & Holm Pedersen 2012:81).

PSM bliver i langt de fleste studier målt vha. spørgeskemaer, der kategoriserer forskellige dimensioner af PSM (Ibid.:48). Derfor vil jeg ikke i denne undersøgelse gøre brug af begrebet PSM, da jeg undersøger de lærerstuderendes motivation kvalitativt. Men forskningen inden for feltet har været retningsgivende i mit projekt, og jeg vil inddrage perspektiver herfra.

## **Mit vidensbidrag**

Undersøgelser, der omhandler lærerstuderende og læreruddannelsen er ofte baseret på kvantitative data, hvor der fokuseres på, hvorfor læreruddannelsen til- og fravælges, og hvorfor studerende dropper ud af uddannelsen. Sigtet med undersøgelserne har ofte været at undersøge den daværende situation på læreruddannelsen med henblik på at forbedre eller styrke den (Petersen 2010). Min undersøgelse adskiller sig fra disse ved at gå kvalitativt til værks og ikke at ville vurdere eller evaluere læreruddannelsen men derimod se på de studerendes perspektiver på, hvorfor de har valgt at uddanne sig til lærer, og hvad de vil med deres uddannelse.

Som beskrevet i indledningen er der sket store forandringer på folkeskoleområdet inden for blot de seneste par år. Tidligere undersøgelser har alle fundet sted før folkeskolereformen og Lov 409. Disse forandringer, som der er skildret i indledningen, kan have ført til, at der i højere grad sker et fravalg af folkeskolen for allerede uddannede lærere. Der er allerede lavet studier af, som fx UCC's *'Hvorfor stopper lærerne'*, der netop fokuserer på, hvorfor lærerne stopper i folkeskolen efter 2013. Der er derimod ikke nogen studier, der ser på de lærerstuderendes oplevelser efter 2013. Det er derfor relevant at se på, hvordan lærerstuderende orienterer sig ift. deres motivation for at blive lærere og deres idéer om deres fremtidige arbejdsliv.

Mit bidrag er dermed et *kvalitativt studie*, der fokuserer på de *lærerstuderendes subjektive oplevelser* i tiden efter folkeskolereformen og Lov 409. Derudover placerer min undersøgelse sig i et allerede omfattende forskningsfelt, der undersøger fagprofessionelles arbejdsvirke i et krydspres mellem styring og kvalitet. Her er der ligeledes ikke perspektiver fra de, der ikke allerede er i professionerne, men er på vej ind i dem. Min undersøgelse bidrager dermed med perspektiver på, hvordan lærerstuderende orienterer sig i og efter en turbulent tid i folkeskoleverdenen. Min undersøgelse bidrager ligeledes med perspektiver på, hvordan styringen af folkeskolen påvirker studerendes motivation og forestillinger om deres arbejdsliv.

# Kapitel 2

## **Teoretisk ramme**

I dette kapitel vil jeg præsentere den teoretiske ramme for specialet og udgangspunktet for behandlingen af min problemformulering. Min teoretiske ramme består af to hoveddele – Michel Foucaults teori om governmental magt og professionssociologi. Disse to dele udgør desuden det teoretiske blik på det spændingsfelt, som jeg ser og analyserer mine informanter ift. – nemlig spændingsfeltet mellem (governmental) styring og profession.

Jeg vil i det første afsnit fremlægge Foucaults governmentalitetsbegreb, herunder hans begreber om magt og styring i det moderne samfund. Jeg kobler governmentalitetsbegrebet sammen med styringen af den offentlige sektor og beskriver, hvordan New Public Management (NPM) kan ses som governmental styring. I anden del beskriver jeg min teoretiske position på lærernes faglighed og profession. Jeg klargør, hvordan lærerarbejdet kan ses som en profession, hvad dette indbefatter, samt hvordan denne position kan være ved at blive redefineret. Jeg ser på relationen mellem staten, rammerne for arbejdet og de fagprofessionelle, og hvordan det påvirker de fagprofessionelles arbejde og mulighed for handlen.

Til sidst samler jeg op på kapitlet og behandler, hvordan de to dele af spændingsfeltet både udgør et modsætningsforhold og er indbyrdes afhængige på samme tid.

## **Styring og governmentalisering – et greb**

NPM har været en central strømning i ledelsen af den offentlige og private sektor i store dele af den vestelige verden siden den økonomiske krise i 1970'erne, dermed også i Danmark. Dog fik NPM først rigtigt sin indvirkning i den offentlige sektor i Danmark fra begyndelsen af 1990'erne (Greve 2012). NPM bruges som led i moderniseringen af den offentlige sektor og har fokus på at minimere omkostningerne, udnytte ressourcerne optimalt og optimere arbejdsprocesser. I NPM er der stor fokus på effektivisering, målstyring og målopfyldelse. Der er derved sket en indlemmelse af markedsprincipper i styringen af den offentlige, som har fået gennemgribende betydning. Konkurrence er blevet til et godt og brugbart værktøj, og der skabes i højere grad et incitamentssystem, hvor synlige og målbare resultater belønnes (Ibid.).

Jeg anser i dette speciale NPM-logikken og dens styringsrationaler i på folkeskoleområdet som et udtryk for governmentalisering af folkeskolen. Det er en anden måde at se styring og magt på, hvor det ikke anskues i

et klassisk hierarkisk top-down perspektiv, men derimod som en produktiv kraft, hvor det ikke handler om, hvem der udøver magten, men hvordan. Jeg vil se på styringen af folkeskolen ikke kun som de bestemte regler og krav, der fastsættes af staten, ministeriet og kommunerne, men også hvordan styringen udmønter sig i og gennem samfundets individer og intuitioner. Governmentalitetets-begrebet kommer fra Michel Foucaults forfatterskab og er oversat til begreber som *styringsrationale*, *styringsmentalitet* eller *regeringsteknik* (Dean 2006:27). Foucault brugte oftest governmentalitet som redskab i en historisk eller genealogisk analyse, hvor nutiden diagnosticeres ved at bruge historien som analyseværktøj. Jeg vil dog argumentere for, at begrebet kan bruges til nutidige analyser og problematiseringer. Ikke mindst fordi perspektivet giver et blik for, hvordan der styres, og hvad der skabes gennem styringen, hvilken type ansat eller borger søges der skabt gennem fx reformer, modernisering og lovgivning, og hvordan søges individer at integreres i denne styring.

Foucaults governmentalitetsbegreb blev første gang præsenteret i en forelæsningsrække på Collège de France i 1978-79 (Foucault 2008). Gennem en historisk og filosofisk analyse søger Foucault med governmentalitetsbegrebet at give en karakteristik af magtens væsen i det moderne samfund, og hvordan der er opstået nye styringsteknikker, der har befolkningen som sit primære mål. Jeg vil i min brug af Foucaults governmentalitetsbegreb gøre brug af andres læsninger og udlægning. Foucault introducerede begrebet kort før sin død i 1984 og beskrev det selv som et ufærdigt arbejde (Ibid.:145). Derfor kræver det i denne sammenhæng andres analytiske indsigter i, at operationalisere Foucaults teori til konkrete værktøjer. Jeg har derfor valgt at supplere min læsning af Foucault med andres læsninger, såsom Dean 2006; Heede 2010; Nilsson 2009; Vallgård 2004 og Mik-Meyer og Villadsen 2007. Jeg anvender naturligvis Foucaults egne værker, men min læsning af ham er blevet til i samspil med andres læsning af ham.

Jeg vil i det følgende uddybe, hvad jeg forstår ved governmentalitetsbegrebet, og hvordan governmentaliteten opererer.

## **Governmentalitet**

I den føromtalt berømte forelæsningsrække på Collège de France i 1978 betegner Foucault governmentality således:

*Ved "guvernamentalitet" forstår jeg den mængde af institutioner, procedurer, analyser og refleksioner, beregninger og taktikker, som gør det muligt at udøve den specifikke, om end noget komplekse form for magt, hvis primære sigte er befolkningen" (Foucault 2008:116–117)*

Foucault beskriver her, hvordan governmentality skal ses som magt eller den særlige måde at styre på, hvor styring sker gennem selvstyring. Den governmentale magt opdrager eller disciplinerer individer, kontrollen internaliseres i individet gennem disciplinære institutioner, og individets handlen styres eller formes derigennem (Foucault 2008, Foucault 1988:16). Grundlæggende handler governmentaltitet om at *”lede, forme, påvirke og forvandle menneskers tanken og handlen”* (Heede 2010:65). Med dette forsøger Foucault at anlægge et fokus på den neoliberale statsmagt, hvor magtens spillerum ikke kun forstås som domineret af en suveræn, men også må ses som magt praktiseret af det enkelte individ mod sig selv og andre. Det betyder ikke fraværet af mere traditionelle hierarkiske magtstrukturer. Foucault beskriver, hvordan governmentaltiteten har fået forrang for andre magttyper, som suverænen og disciplinen, men at alle tre typer spiller sammen i det moderne samfund, dog med governmentaltiteten som den mest centrale (Foucault 2008:117; Villadsen 2007:157). Dean påpeger i forlængelse heraf: *”Selvom governmentality bibeholder og udnytter både suverænitets og disciplinens karakteristiske teknikker, rationaliteter og institutioner, bryder den samtidig med dem og søger at genindskrive og rekodificere dem”*, og dette på baggrund af governmentaltitetens nye målsætning om at kere for, forvalte og nyttiggøre befolkningen (Dean 2006:56f). Vallgård pointerer dog, at staten ikke opgiver sin moraliserende, og opdragende rolle, men at den finder nye måder at gøre det på (Vallgård 2004:156).

I det følgende afsnit vil jeg udfolde disse typer af magt samt magtens instrumenter, teknikker og teknologier, som magten virker igennem. Teknikker og teknologier udgøres af viden eller mere præcist de sandheder, vi har accepteret som almenlydige. Det er netop gennem det, vi anser for viden og sandt, at Foucault analyserer magtens virke (Nilsson 2009:77). En meget central pointe hos Foucault er netop, at magt og viden er uløseligt forbundet, og at igennem verdenshistorien har forskellige magt-vidensregimer skabt forskellige sandheder gennem diskursiv og institutionel praksis. En anden central pointe hos Foucault er, at magten er produktiv, den producerer bestemte subjekter, eller rettere, den får individerne selv til at danne sig som bestemte subjekter (Villadsen 2007:158). Jeg vil i det følgende uddybe dette, hvor jeg starter med magtens former.

## **Disciplinen og regeringen**

*Disciplinens* opgave er at forme individerne og gøre dem lydige og føjelige for på den måde at skabe effektiv styring (Foucault 2002:154f). Disciplinen virker usynligt og ikke gennem direkte magt, underkastelse og dominans. Disciplinen trænger ind i sjælen og *”bearbejder kroppen, dens opførsel og dens adfærd”* (Ibid.:153). Disciplinen benytter sig af den hierarkiske overvågning samt den normaliserende sanktion. Den hierarkiske overvågning er indiskret i kraft af den allestedsnærværende karakter – den overvåger alle til hver en tid, men er samtidig ikke synlig. Foucault bruger overvågningssystemet *Panoptikon* til at illustrere dette forhold – at muligheden for at være overvåget altid er til stede, uden at den er synlig. På denne måde bliver



overvågningen subjektets eget forhold, da de selv bliver bærere af deres egen overvågning (Foucault 2002:218). Det bliver til en indre kontrol frem for en ydre kontrol i form af straf el.lign. Den anden del, som disciplinen fungerer gennem, er den normaliserende sanktion, disciplinen etablerer her det, Foucault kalder en "under-strafferet", den "*kontrollerer et rum, som lovene lader være tomt; den kvalificerer og bekæmper et samlet sæt af adfærd, hvis relative ligegyldighed gør, at den unddrager sig de store straffesystemer*" (Foucault 2002:194). "Under-strafferetten" agerer i disciplinære institutioner såsom skolen, militæret, hospitaler, arbejdspladser mm. og opretholder de (u)officielle normer og regler og 'straffer' ved overtrædelse af forhold, der ikke er kontrolleret af fx staten. Foucault nævner her adfærd, sprog, seksualitet, væremåde og andre forhold, der herigennem afretter og kvalificerer subjektet gennem fx skam eller anråbelse ved overtrædelse (ibid.). Det er ikke kun gennem straf, men også ved belønning, at disciplinen virker til at afrette subjekter – herigennem er det muligt at definere adfærd som god eller dårlig. Foucault forklarer, at det netop ikke kun er handlingerne, der differentieres i god og dårlig, men subjekterne selv. Dette resulterer i en hierarkisering af subjekter, fx som karakterer i skolen definerer gode og dårlige elever (ibid:197).

*Regeringen* er den mest udbredte magtform og 'hovedaksen' af governmentaltiteten, den har befolkningen som mål. Regering er en magt, der "*positivt udøves på livet, som sætter sig for at styre det, forøge det, mangfoldiggøre det og foretage præcis kontrol og samlet regulering af det*" (Foucault 1978:151). Disciplinen er ligeledes et element i regeringen, da det handler om at styre befolkningen ned i detaljen, i dybden (Foucault 2008:155f). Regeringen søger at styre individerne gennem individet selv og dets muligheder for at forvalte sig selv og eget liv – eller som Vallgård meget klart udtrykker det: "*Den magtudøvelse [...] går ud på at få andre til at vælge at handle anderledes, end de ellers ville have gjort. Det drejer sig om at styre dem til at styre sig selv*" (Vallgård 2004:118). Foucault beskriver dette forhold som 'conduct of conduct', som både er at handle og at styre – ved at lede, forme eller styre handlinger, og hvordan individet styrer handlinger, strukturerer man måden hvorpå individet styrer sig selv (ibid.).

Denne selvstyring kalder Foucault senere for selvteknologier, hvilket jeg kort vil komme ind på i næste afsnit.

## **Magt og selvteknologier**

Foucault begyndte i årene før sin død at interessere sig mere og mere for selvteknologier, han definerede det således i "Technologies of the Self" et seminar i 1982 på University of Vermont:

*“technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform I themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality”* (Foucault 1988:18)

Selvteknologier er redskaber (i bred forstand), hvormed individet kan forme sig selv, livsførelse, praktikker og teknikker, der hjælper mennesket til at blive 'hele'. Sagt på en anden måde omhandler selvteknikker individets måde at konstituere sig selv som menneske på, arbejdet med sig selv for at nå en form for menneskeligt ideal. Det er gennem disse selvteknologier, den governmentale magt virker – ved at søge at forme menneskers ønsker og egenskaber kan man således forme subjekter, ved at gøre de styrende ideer til deres egne kan man som før beskrevet styre dem ved at styre sig selv. Det er denne form for produktiv magt, der ikke er repressiv eller foregår med tvang men handler om at fremelske fire individers kapaciteter og handlemåder (Vallgård 2004:127; Villadsen 2007:159f; Foucault 1988:18).

## **Staten som individualiserende og totaliserende magt**

Ifølge Foucault opererer den moderne stat både mod borgerne som en totalitet og som enkeltindivid, hvis individualitet kan gøres til genstand for denne selvteknologiske form for styring. Foucault betegner sent i sit forfatterskab den moderne stat som både individualiserende og totaliserende. Den moderne stat er således totaliserende, når den gør borgere til genstand for obligatorisk skoling, sundhedsprogrammer, kræver skatter og opdeler borgerne i kategorier som arbejdsløse eller pensionister mv. Den moderne stat er derimod individualiserende, når den søger den enkelte borgers opførelse, psyke eller selvopfattelse. Foucault taler derfor om, at den moderne stat hviler på en spidsfindig kombination af totaliserende procedurer og individualiserende teknikker (Villadsen 2007:158). Et eksempel på dette kan være brugen af nationale test i folkeskolen, hvor regeringen pålægger, at alle skoler skal gennemføre nationale tests for at sikre, at eleverne bliver så fagligt dygtige som muligt. Ved at indføre test hvor hver enkelt elev får en testscore, der måler hvor god eller dårlig eleven er i det pågældende fag, bliver det eleven selv, der er ansvarlig for sin egen læring. Ikke læreren, skolen eller samfundet, men eleven selv, der må sørge for at blive bedre for at få en højere testscore.

## **Perspektiver på Foucault**

Det kan være svært at arbejde med Foucault og bruge ham analytisk. Dette hænger bl.a. sammen med Foucaults mangel på en entydig metodologi. Foucaults forfatterskab kan anses som fragmentarisk og til

tider selvmodsigende, specielt fordi han udvikler sig meget igennem sit forfatterskab, og der er derfor forskel på den tidlige Foucaults værker og de, der er udgivet senere omkring hans død (Lemke 2002:4). Det er endvidere svært at anvende Foucault i en kvalitativ analyse, hvor man har individer som analyseobjekter. Dette skyldes, at Foucaults teori opererer på et makroniveau, og at hans begreber og teoriapparat er svært at anvende som konkrete analyseværktøjer. Rigtig nok er den governmentale magts sigte individet, og Foucaults analyse af magt er at påvise, hvordan magten bliver indlejret i individet – men denne analyse foregår stadig på et makroniveau og er en analyse af magten selv, og ikke hvordan magt virker på bestemte individer eller grupper. Det kan ligeledes være derfor, at Foucault ofte ikke anvendes på professioner (Larsen 2013:38). For at imødekomme denne problematik vil jeg i denne undersøgelse, som tidligere beskrevet, konkret se den governmentale magt som de mange NPM-inspirerede styringstiltag, der er implementeret i folkeskolen over de seneste år. Dette ser jeg som en governmentalisering af folkeskolen. Jeg vil i kapitel 3 præsentere en teorisyntese eller operationalisering af governmentaltetsbegrebet ved at se på, hvordan forskellige reformer og styringstiltag kan ses som governmentalisering. Jeg vil i det næste udbygge min teoretiske ramme med et professionssociologisk blik for at kunne analysere de lærerstuderendes forhold til styring og profession.

## **Profession og viden**

Jeg vil nu se på den anden del af mit teoretiske fokus, som ligeledes udgør den anden del af det spændingsfelt, som de lærerstuderende opererer i, nemlig det at se sig selv som og virke som fagprofessionel.

Professionssociologien beskæftiger sig med det særegne ved professioner, dvs. hvad der gør, at et erhverv eller arbejde er en profession. Hvilke egenskaber og kvalifikationer ligger til grund for kategoriseringen 'profession' – samt hvordan enkelte professioner adskiller sig fra hinanden (Moos 2004). I den klassiske professionssociologi er der to grene: Den funktionalistiske og den neo-weberianske. Den funktionalistiske tilgang, som beskrevet af amerikanske sociologer som Talcott Parsons og Richard Hall, har søgt at definere professioner gennem strukturelle kendetegn, funktion og særlige karakteristika. En profession kan i den funktionalistiske tilgang kendes ved, at professionen har en særlig viden, og denne viden er den, der bruges i professionens praksis, at professionen har autoritet på sit område, og at professionen har en organiseret fælles kultur i form af sprog, normer symboler mm. (Hall 1969; Parsons 1939). Den neo-weberianske tilgang står i modsætning til den afgrænsede og kategoriserende tilgang i funktionalismen. I den neo-weberianske tilgang er der fokus på konflikt, magtkampe og forhandling i afgrænsningen af professionerne. Begrebet 'social closure' er det centrale begreb. Det beskriver den mekanisme, at faggrupper kæmper om at få

monopol og rettighed på et område til udøvelsen af en særlig arbejdsfunktion. På denne måde søger faggruppen en social lukning om deres erhverv ved at afgrænse det og bestemme tilgangen til det (Hansbøl & Krejsler 2004:29).

Nyere professionssociologi har dog argumenteret for et behov for at kombinere elementer fra de to tilgange (Evetts 2003), særligt når der skal ses på professioner i det 21. århundrede, da disse tilgange mestendels beskæftiger sig med 'klassiske' professioner som læge og advokat (Hansbøl & Krejsler 2004:31). Den amerikanske professionssociolog Andrew Abbott argumenterer for, at viden og jurisdiktion er afgørende træk ved en profession. En profession kan kun opstå og have sin eksistensbetingelse, hvis der er et arbejdsområde, som professionens medlemmer og det omgivende samfund betragter som deres. Dette område kan 'indtages' eller afgrænses på baggrund af specifikt vidensgrundlag om dette område (Abbott 1988). Det kan argumenteres, at lærerprofessionen har eksistensberettigelse som profession, da der både er en specifik uddannelsesinstitution, der uddanner dem til professionen (læreruddannelsen på professionshøjskolerne), der er et afgrænset område eller jurisdiktion for deres arbejde (grundskolen), og der er lovgivningsmæssige forudsætninger, der gør, at det kun er læreruddannede, der må undervise i folkeskolen (folkeskolelovens paragraf 28) (Krejsler mfl. 2004:60). Krejsler, Laursen og Ravn argumenterer i relation til dette, at lærerprofessionen er truet, monopolet på undervisningen er truet, da flere andre faggrupper fx pædagoger fylder mere i folkeskolen, og at folkeskolelærernes monopol på undervisning i 1.-10. klasse ikke varer ved (ibid.:63). De fremhæver desuden, at den særegne viden, man besidder som lærer ikke anerkendes bredt. At der ikke kan isoleres en særlig 'lærerkompetence', der beskriver præcist, hvad der er den særegne viden, man er i besiddelse af som lærer. Dette hænger desuden sammen med, at de menneskelige, relationelle kompetencer lærere har, ikke anerkendes som 'professionelle' kompetencer. De ser derved tendenser, der truer folkeskolelærernes profession. De påpeger dog, at der også er stærke interesser forbundet med at opretholde professionen, men at vi nok ser en udvikling i, hvad der udgør lærerprofession (Ibid.:94).

Professionsbegrebet er med tiden blevet et mere flydende begreb og kan i dag hæftes på stadig flere beskæftigelsesområder (i modsætning til 'klassiske' professioner som det før var forbeholdt som læge, præst, advokat, psykolog), og der er ikke enighed om nogen klar definition (Staugaard 2011:65; Dalsgaard 2013:42). Der er dog opstået en nyere gren inden for professionssociologien, der beskæftiger sig med de professioner, der ofte er ansat inden for det offentlige og har en mellemlang videregående uddannelse såsom sygeplejesker, pædagoger, lærere, socialrådgivere mfl. De er i denne sammenhæng kaldt fagprofessionelle, men kaldes også velfærdsprofessioner, relations-professioner, semi-professionelle mm. Jeg vil i det næste afsnit se nærmere på perspektiver inden for dette.

## Den fagprofessionelle profession

Nyere forskning inden for professionssociologien har haft fokus på det særegne ved det fagprofessionelle arbejde. Her peger flere på, at arbejdet er karakteriseret ved krav om viden, kunnen og vilje. At der er fokus på autonomi, faglig viden, autoritet, fælles kultur og ønsket om at gøre noget godt for det fælles gode (Hjort 2005:96; Krejsler mfl. 2004:27; Dalsgaard 2013:42). Der er desuden fokus på praksiselementet i det fagprofessionelle arbejde og den viden, der kommer af erfaring i praksissen (Hjort 2002, 2005). Dalsgaard påpeger, at det netop er koblingen mellem teoretisk viden og praktisk erfaring, der er fagprofessionelles kendetegn (Dalsgaard 2013:41). Dette kalder Dalsgaard 'det særlige arbejde'; Noordegraaf anvender ligeledes denne kobling mellem viden og praksiserfaring og siger om denne kobling hos de fagprofessionelle: *"They know what skills to use, and they are skilled in using them"* (Noordegraaf 2007:766). De fagprofessioneller erhverver sig den teoretiske viden, som benyttes i praksissen – dette kombineres med de konkrete praksiserfaringer om, hvordan den viden bruges i praksissen, hvilket gør dem til faglige eksperter på deres felt (Ibid.). Det tager derfor tid at blive 'en professionel' fagprofessionel og kan ikke kun opnås gennem uddannelse – der er et erfaringselement i at udføre det menneskelige affektive og etiske velfærdsarbejde, som de fagprofessionelle gør (Hjort 2012).

Dalsgaard pointerer ydermere, at den særlige måde at organisere arbejdet på er et kendetegn ved de fagprofessionelle, her foregår der en kamp for autorisation, autonomi, autenticitet og legitimitet for professionen. De fagprofessionelle har igennem de seneste år fået meget mindre autonomi, både i muligheden for selv at planlægge, implementere og vurdere deres arbejde og resultater, at de mister den legitimitet og autenticitet, de før havde (Dalsgaard 2013:42f). Dette påvirker professionalismen i faggrupperne negativt, hvilket ikke styrker opgavevaretagelsen eller kvaliteten i denne. Dalsgaard mener, at øget professionalisering kan styrke en faggruppe, men i øjeblikket ser vi derimod tegn på en de-professionalisering (Ibid.:43). Hun påpeger, at man med NPM-logikker har styrket ledelsen og mindsket de ansattes autonomi. Hun konstaterer, at der i NPM-moderniseringerne er et paradoks: at man ønsker at styrke de fagprofessionelles opgavevaretagelse gennem vidensgørelse og selvstændigt tænkende og handlende personale, der kan træffe professionelle beslutninger, men i stedet er det standardisering, kontrol, overvågning og kontraktliggørelse, der udbredes (Ibid.:51).

Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer analyserer i bogen *'At skabe en professionel'*, hvilke rammer velfærdsstaten og nye idealer for velfærdsarbejdet danner for de fagprofessionelles arbejde som professionelle. De har fokus på, hvordan de fagprofessionelles 'institutionelle identitet' skabes i et spændingsfelt mellem nye og gamle idealer og muligheder og begrænsninger (Järvinen & Mik-Meyer 2012).

De finder, at der på tværs af professionerne er vilkår, der kan siges at skabe en professionel. Ift. læreren som en professionel gælder det ikke kun, at de kan formidle deres stof eller fagligt kende til deres stof, de skal ligeledes have kendskab til den enkelte elev og opbygge relationer for at lykkes med opgaven. Dermed bliver deres personlighed og personkenskaber en del af deres professionelle virke (Bjerg & Knudsen 2013:95). Når læreren på den ene side skal have personkenskaber som professionskenskaber og forholde sig til hver enkelt elev som individ, mens der samtidig i stigende omfang sker en standardisering af deres arbejdsopgaver med dertil evaluering og overvågning, bliver arbejdet modsætningsfyldt. Det bliver derfor svært og diffust at udføre arbejdet, hvilket fører til frustration og usikkerhed (ibid.; Järvinen & Mik-Meyer 2012:27).

Overordnet set anser jeg lærer som en fagprofession, der tilhører det samme særlige fællesskab, har en fagidentitet eller institutionel identitet på baggrund af deres uddannelse, viden, arbejde og formål. Deres faglighed dannes både gennem den fælles viden og uddannelse og den fælles praksis. Der er dog flere ting, der truer deres faglighed og deres professionalismisme og autonomi. Der er bestemte vilkår for arbejdet, der skaber et skisma mellem det ønskelige og det mulige i opgavevaretagelsen (Hjort 2005:94). De oplever ikke altid at kunne udføre deres arbejde ordentligt (efter deres faglige vurdering) eller på en måde, de ønsker. I dette krydspres, skabes der nogle mekanismer eller strategier til at håndtere spændingsfeltet mellem krav, dokumentation, ressourcer og tid og at være den, der står i fronten med den daglige kontakt til borgerne. Jeg vil i følgende afsnit uddybe disse mekanismer og strategier.

## **Krydspres og afværgemekanismer**

Michael Lipsky udgav i 1980 bogen 'Street-Level Bureaucracy', som behandler frontarbejderens position og betydning i implementeringen af politik. Frontarbejderen er her de offentlige ansatte, som har kontakten med borgeren, hvilket i mange tilfælde netop er de fagprofessionelle. Iflg. Lipsky har frontarbejderen en særlig betydning i implementeringen af politik, fordi deres handlinger og arbejde i praksis udgør den service og de ydelser, som staten leverer og borgeren oplever. Statens politik, argumenterer Lipsky, bliver først rigtig til virkelighed i mødet med borgeren, hvilket sker gennem frontarbejderen. Frontarbejderen bliver derfor til de facto politikmagere (Lipsky 2010:3;24). Dette hænger desuden sammen med de mange skøn, som frontarbejderne tager i deres arbejde. Lipsky pointerer, at i disse skøn kan frontarbejderen ikke forventes at overholde alle regler, da arbejdsfeltet er regeltungt, og reglerne hele tiden ændres. Frontarbejderne er nødt til at vige fra reglerne og foretage skøn, der hvor reglerne ikke er entydige, da de arbejder med komplicerede situationer, der ikke kan reduceres til de rammer, der er. Det, at der udøves skøn, og at politikken bliver gjort mere 'lad-sig-gørlig' hænger desuden sammen med, at frontarbejderens

arbejde omhandler mennesker. Derved er frontarbejderens arbejde præget af den uforudsigelighed, der er i menneskelig interaktion (ibid:13f).

Lipsky fokuserer i sit værk på det krydspres, som frontarbejderen oplever imellem de administrative krav om effektivitet og borgernes krav om at forbedre de offentlige ydelser (Lipsky 2010:4). De skal udføre deres arbejde i overensstemmelse med loven og forholde sig til reglerne på området, de skal samtidig forholde sig til deres faglighed og deres faglige integritet, forskellige administrative og organisatoriske hensyn. Det medfører forskellige målsætninger, og deres valg og prioriteringer bliver konfliktfyldte og føles som et krydspres (Ibid.:85f). Som en konsekvens af dette krydspres udvikler frontarbejderne en række kollektive afværgemekanismer eller mestringsstrategier (coping mechanisms) til at håndtere og afværge det konstante pres, som de oplever (ibid:41). Dette er fx som før omtalt, når de fagprofessionelle modificerer politikken, således, at den er mere 'lad-sig-gørlig' i den bestemte kontekst (ibid:44). Det kan også være fokusering på bestemte opgave og/eller nedprioritering af andre opgaver. Dette kalder Lipsky rationering af service. En anden form for afværgemekanisme er automatisering, der kan udmønte sig i standardisering, rutinisering og generel skønsbedømmelse i en opgavevaretagelse, der er kompleks og individorienteret (ibid.). Det kan fx være brug af standardiserede lærebogssystemer frem for specifikt tilrettelagt undervisning og generel feedback til elever frem for individuel.

## Opsamling

Jeg har fremlagt forskellige perspektiver på, hvad der udgør en profession. Den klassiske professionssociologi beskæftigede sig særligt med, hvordan man kategoriserer og afgrænser en profession. De klassiske retninger er sidenhen blev både udbygget og udfordret. Derfor har jeg også præsenteret nyere retninger, der ser særligt på de fagprofessionelle, hvorunder jeg også kategoriserer lærerarbejdet. De fagprofessionelle er især kendetegnet gennem 'det særlige arbejde', der er en kombination af viden, praksiserfaring og en særlig vigtig faglig autonomi samt det, at arbejdet foregår i tæt kontakt med borgerne. Dette er kendetegnende for lærerprofessionen, dog ses der tendenser til at lærerarbejdet er ved at blive de-professionaliseret. Dette skyldes både tab af eller mangel på identifikation af et særligt vidensmonopol samt et tab af autonomi. Tabet af autonomi skyldes manglen på mulighed for selv at tilrettelægge arbejdet og fx træffe beslutninger om indhold af undervisningen. Dog kan lærerprofessionen stadig ses som en profession, hvori dens medlemmer er karakteriseret af en bestemt fagidentitet eller institutionel identitet. Jeg har endvidere inddraget teori om de afværgemekanismer, der opstår når de fagprofessionelle oplever et for stort krydspres mellem statens krav om målbarhed og professionernes faglighed. Disse teoretiske pointer vil jeg bruge i min analyse.

## **En kombineret forståelse**

Jeg har nu præsenteret min teoretiske rammesætning og de teoretiske dele af det spændingsfelt, som mine informanter befinder sig i, og som jeg vil analysere ud fra. Den ene del af spændingsfeltet udgøres af de governmentale styringsmekanismer, der hersker på folkeskole- og uddannelsesområdet. Denne del beskriver den mekanisme, hvormed NPM-logikker og rationaler ikke blot eksisterer i et hierarkisk top-down perspektiv, men skaber bestemte borgere, studerende og lærere. Den anden del beskriver læreren som professionel og profession, og hvorledes det at tilhøre en profession tilbyder en faglig identitet. Samtidig beskriver den de betingelser og de handlemuligheder, der er under de betingelser, som professionen har under NPM.

Disse to dele af det spændingsfelt, jeg her tegner op, skal ikke ses som to modstridende poler, men netop som dele af et felt med mange forskellige positioner. Dette betyder ligeledes, at de er gensidigt afhængige og gensidigt påvirkelige. Den måde, vi anser og styrer den offentlige sektor og de professioner, der arbejder der, vil påvirke den måde, vi ser professioner på – lige som den måde, professioner virker og er i den offentlige sektor, påvirker den måde, de styres på.

Jeg vil i det næste kapitel beskrive mit perspektiv på governmentalisering af folkeskoleområdet.



# Kapitel 3

## Folkeskolen med governmentalitets briller

Styring i denne undersøgelse anskues ikke i et traditionelt magtperspektiv. Som præsenteret ovenfor ses det som governmental styring, hvor magten er allestedsnærværende og er i relationer, institutioner og individer. Foucaults analyser af magt har ofte taget form af en genealogisk analyse, hvori han ser magtens virke gennem de diskursive sammenhænge og brud, der er mellem diskurser over tid. Jeg har ikke til hensigt at lave en genealogisk analyse. Det er dog relevant at se på nogle af de forandringer, der har været i, hvad vi mener, formålet med skolen er, og nogle af de tiltag, som jeg i denne undersøgelse betegner som governmentalisering af skolen. Jeg vil starte med at fremlægge en kort oversigt over udviklingstendenser på folkeskoleområdet over ca. 70 år. Oversigten er hovedsageligt udarbejdet ud fra læsning af *'Dansk skolehistorie bind 4 og 5'* (Coninck-Smith & Appel red. 2015) men også Krejsler 2004; Thejsen 2014 samt en lignende oversigt i Christensen 2015. Herefter vil jeg med inspiration fra Ove Kaj Pedersen (2011) se på ændringerne i folkeskolens formålsparagraf, og hvordan disse ændrer de elever og borgere, vi skaber i folkeskolen.

### Folkeskolens udviklingstendenser

Folkeskolens udvikling og formål kan siges i en vis grad at afspejle forandringer i samfundets og dets værdier og idealer. Det er i folkeskolen, samfundet forsøger at forme og uddanne den nye generation, hvilket gøres med henblik på at klargøre dem til at deltage i det samfund og den verden, der er på ethvert pågældende tidspunkt (Jensen 2015:200). I tabel 1 på næste side giver jeg en oversigt over relevante udviklingstendenser i folkeskolen.

	<b>Formål og fokus</b>	<b>Målsætning</b>	<b>Lærerrollen</b>	<b>Metoder</b>	<b>Lærerprofessionen</b>
<b>Før 1950'erne</b>	<p><b>Alment uddannende</b></p> <p>Fokus på at give eleverne <i>nyttige</i> kundskaber og styrke deres <i>karakter</i>. Folkeskolen var præget af, at religiøs dannelse var en af skolens opgaver.</p>	Opdragelse til ordenlige mennesker med nyttige færdigheder	Læreren som underviser og facilitator	Tavleundervisning	Store forskelle mellem land og by. På landet var læreren stadig ansat under kirken og havde præsten som tilsynsførende.
<b>1960'erne og 70'erne</b>	<p><b>Demokrati og almen dannelse</b></p> <p>Folkeskolen som rammen om dannelsen af det hele menneske. Dannelsen var at kunne tilegne sig viden og kundskaber og anvende dette i praksis.</p>	<p>Borgere i det demokratiske samfund</p> <p>Lykkelige og hele mennesker</p>	<p>Læreren som det koordinerende led</p> <p>Fokus på fællesskab og omsorg</p>	<p>Fokus på forskelle</p> <p>Gruppearbejde</p>	<p>Lærerens rolle som kulturfaktor i lokalmiljøet ændrede sig, og pga. befolknings stigende uddannelsesniveau dalede lærernes status som autoritetsfigur i samfundet.</p> <p>Lærernes antal bliver flere og flere og er i 1970 på omkring 40.000. Næsten samtlige lærere er organiseret i Danmarks Lærerforening, som fremstår som en stærk og indflydelsesrig organisation.</p>
<b>1990'erne</b>	<p><b>Det enkelte individ</b></p> <p>Fokus på det enkelte individ og den enkeltes forudsætninger for læring. Personlig udvikling og medansvar for læring. Begyndende indflydelse fra NPM og OECD-sammenligninger.</p>	Personlig udvikling	Læreren som coach	Undervisningsdifferentiering	Færre søger læreruddannelsen. Mange seminarier lykkes. Der skete et opgør med enhedslæreren, og fagligheden på seminarierne styrkes. Lærerne gør fra at være tjenestemænd til ansatte af kommunen.
<b>2000'erne</b>	<p><b>Konkurrencedygtig</b></p> <p>Fokus på høj faglighed, kundskaber og færdigheder. Eleverne skal uddannes til erhvervslivet og skal videreuddanne sig.</p>	Fagligt dygtige elever	<p>Læreren som underviser</p> <p>Faglig indlæring og motivation i fokus</p>	<p>Målstyring</p> <p>Nationale test</p> <p>Evaluering</p> <p>Teamsamarbejde</p>	Danmarks Lærerforening lancerer et professionsideal, og op gennem 00'erne forsøgte de at styrke ideen om læreren som en faglig professionel.

(Christensen 2015; Coninck & Appel red. 2015; Krejsler 2004; Thejsten 2014)

## Fra hele mennesker til videreuddannelse

1960'erne betød store forandringer for folkeskolen. I disse år skete der det endelige brud med kirken, og den danske folkeskole blev mere sekulær med fokus på demokratisk dannelse frem for kirkelige værdier (Gjerløff mfl. 2015:66). I 1961 udkom *'Den Blå Betænkning'*, der var det mest omfattende statslige pædagogiske udspil til folkeskolen siden tiden efter første verdenskrig (Ibid.:178). I Den Blå Betænkning blev der lagt vægt på, at folkeskolen skulle uddanne demokratiske borgere, der kan deltage i og yde til det sociale samfundsmæssige fællesskab. Fokus er på det 'hele menneske' og børnene skal uddannes til livet. Det hedder i Den Blå Betænkning (hvilket efterfølgende blev skrevet ind i folkeskolens formålsparagraf) at først og fremmest: *"er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker"* (Den Blå Betænkning 1960; Gjerløff mfl.: 67; Pedersen 2011:178).

Fra slut 90'erne op gennem 2000'erne kom der stødt mere fokus på elevernes faglige resultater i skolen, specielt sammenligningen med andre OECD-lande i PISA-målingerne skabte stor fokus på skolens konkurrencedygtighed. Faglighed og testresultater kom øverst på den skolepolitiske dagsorden, og arbejdet med at danne eleverne til hele mennesker rykkede i baggrunden (Coninck-Smith mfl. 2015:372). Der herskede bred enighed om, at uddannelse og livslang læring var Danmarks vigtigste fokuspunkt i den internationale økonomiske konkurrencedygtighed. Dette kom også til at afspejle sig i folkeskolens formålsparagraf, hvor der ved ændringen i 2006 kom mere fokus på fagligheden: *Folkeskolen skal (...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere* (Folkeskoleloven § 1, 2015). Kundskaber og færdigheder kommer således til at stå i centrum, ligesom der er fokus på videreuddannelse. Folkeskolens afgangsprøve blev i 2013 ligeledes omdøbt til at hedde 9.-klasseprøve for at *"understrege at der ikke er tale om afslutningen på et uddannelsesforløb"* (Regeringen 2010:35). Ove Kaj Pedersen, der ligeledes analyserer dette skift i sin bog *'Konkurrencestaten'* (2011) skriver om dette skifte i formålsparagraffen: *"I disse udlægninger er personen nemlig intet uden sin faglighed; han/hun får ikke tillagt nogen egen betydning, tildeles ikke nogen selvstændige dyder eller karaktertræk og udgør i det hele taget ikke grundlaget for en livsanskuelse. Til gengæld udgør personen her en tom skal, som det er faglighedens opgave at udfylde"* (Pedersen 2011:192). Her fremhæver Pedersen det, at eleven er gået fra at være uerstattelig i sig selv, til en person der skal have færdigheder og kundskaber som adgangsbilletten til at komme videre i livet. Eleven bliver i højere grad gjort ansvarlig for sin egen læring, for sin fremtid og livsduelighed.

I relation til dagsordenen om at højne fagligheden og resultaterne i folkeskolen bliver der indført en række nye arbejdsredskaber og metoder i folkeskolen som nye evalueringsredskaber, målstyring og nationale test. Derudover gennemføres folkeskolereformen i 2014, og der sker ændringer i lærernes arbejdstid. I de næste afsnit vil jeg se nærmere på nogle af disse ændringer og tiltag og se på, hvordan den folkeskole, der skabes, søger at skabe bestemte styringsteknikker, der skal danne og forme skolens og lærernes praksis.

## Den fagligt bedste folkeskole

Skiftende regeringer har siden årtusindskiftet haft fagligheden i højsæde, når det gælder folkeskolen. Anders Fogh Rasmussen-regeringen erklærede, at vi i Danmark skal have verdens bedste folkeskole, og Lars Løkke Rasmussen bekendtgjorde efterfølgende, at Danmark skulle ligge blandt de top 5 bedste lande i 2020 PISA-målinger. Helle Thorning-Schmidt indførte sammen med forligskredsen folkeskolereformen med navnet *'Et fagligt løft af folkeskolen'*, der skulle gøre *'en god skole bedre'* (Rasmussen 2015:12). Det er dermed ikke et nyt tema, men et vedholdende fokus for folkeskolen igennem de sidste 15 år, at forbedre folkeskolen. Verdens bedste folkeskole er målt i faglighed: *"Vi sætter det mål, at eleverne i folkeskolen bliver blandt verdens bedste til læsning, matematik og naturfag"* (Regeringen 2010:5). Fagligheden skal måles gennem internationale standarder og benchmarks, som skal afgøre, om eleverne besidder et tilstrækkeligt fagligt niveau (Regeringen 2010:20; Regeringen 2013:1). I et governmentality perspektiv, hvor magt og viden er uløseligt forbundet, bliver det, at sandheden om elevens faglige formåen beror på internationale undersøgelser som PISA, til en magt- og selvteknologi, hvor fx eleverne selv gøres til genstanden for, om målet nås eller ej.

## Målstyring, test, evidens og evaluering

Det er ikke kun OECD's PISA-undersøgelse, der anvendes i bedømmelsen af folkeskolens resultatopnåelse. Der er kommet stadig større fokus på, at evalueringskulturen i folkeskolen skal styrkes (Regeringen 2005:17). Dette ses bl.a. i, at der i 2003 blev indført nationalt bindende Fælles Mål for hvert af folkeskolens fag. Disse er med folkeskolereformen yderligere blevet revideret og forenklet samtidig med, at de har fået større betydning. Dette har de, da der med folkeskolereformen er skabt øget fokus på brug af Fælles Mål, ikke mindst som værktøj i læringsmålstyret undervisning (Rasmussen 2015:14). Der er ikke i lovgivningen udtrykkeligt opstillet krav om, at skolerne skal undervise med udgangspunkt i læringsmålstyret undervisning, dog skal der arbejdes med de læringsmål, der er i Fælles Mål.

Folkeskolereformens indførsel af tre nationale mål for folkeskolen er endnu et eksempel på den store rolle, målstyring og evaluering spiller i styringen af folkeskolen i dag. De nationale mål skal *"bidrage til at sætte en klar retning og et højt fælles ambitionsniveau for folkeskolens udvikling og sikre klare rammer for en løbende og systematisk evaluering"* (Regeringen 2013:2).

## De nationale mål:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

(Regeringen 2013)

I evalueringen af disse tre nationale mål for folkeskolen spiller de nationale test en stor rolle, fordi det er gennem de nationale test, at det måles og vurderes, hvorvidt de nationale mål er opnået. Fx er de operative resultatmål, at mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test (Rasmussen 2015:15).

Alt i alt bliver evidens, evaluering og målstyring et centralt omdrejningspunkt i folkeskolen, der ligeledes udgør parameteret for, hvorvidt folkeskolen lykkes eller ej. Viden skabt gennem disse mekanismer skaber dermed 'sandheden' om, hvorvidt fagligheden i folkeskolen er på et højt nok niveau. Det kan desuden i et governmentalt perspektiv ses, at disse teknologier er med til at skabe bestemte lærere og elever og gøre mål- og testpraksisser til selvteknologier, hvor det er lærernes og elevernes ansvar at sørge for en fagligt god folkeskole.

## Længere skoledage – flere undervisningstimer

I årene op til 2013 og folkeskolereformen italesattes det flere gange af regeringen og KL, at lærernes arbejdstidsregler er en hindring for, bl.a. at skoleledelsen kan lede fordele arbejdet på den måde, som det ønskes, og at eleverne kan blive dygtigere, fordi de skal have flere undervisningstimer. Også her bruges internationale forhold til at argumentere for, at lærernes arbejdstid skal normaliseres og være mere i lig forholdene i lande, vi sammenligner os med (Regeringen 2005). Dette resulterede i, som føromtalt, at lærernes arbejdstidsaftale blev afskaffet ved et lovindgreb i april 2013. Lærernes arbejdstid skal nu så vidt muligt placeres samlet og på arbejdspladsen, i modsætning til før hvor arbejdet både kunne foregå på og uden for arbejdspladsen. Lederne får derudover råderetten over lærernes arbejdstid, og ledelsen bestemmer over arbejdets organisering iht. opgaveoversigten. Med folkeskolereformen blev der endvidere indført længere skoledage, og lærerne skulle dermed bruge mere af deres arbejdstid på at undervise.

## Læreruddannelsen

Inden for de sidste 15 år har læreruddannelsen gennemgået to større ændringer, og forud for dette skete der desuden større ændringer en række gange i 90'erne. Læreruddannelsen blev senest reformeret i 2013, hvor *'Den nye læreruddannelse'* blev indført. Reformen af læreruddannelsen skete på baggrund af, at læreruddannelsen ikke har klædt lærerne godt nok på. Niveaueet på læreruddannelsen kædes hermed sammen med det haltende faglige niveau i folkeskolen. *'Den nye læreruddannelse'* lægger vægt på fagligheden, og der er indført et minimum karaktergennemsnit på 7 for direkte optag (ellers skal man igennem en samtaleproces). At læreruddannelsen ikke er fagligt specialiseret nok er ikke en ny kritik. Af denne årsag blev der i 1996 indført linjefagsspecialisering, og ved reformen i 2007 blev der ligeledes sat stop for, at folkeskolelærere potentielt kunne undervise på alle folkeskolens trin ved opdelingen i indskoling, mellemtrin og udskoling. Det var desuden ved 2001-reformen, at læreruddannelsen blev en professionsbachelor, og i 2007 at den blev forankret på professionshøjskolerne og dermed ikke længere er en seminarieuddannelse (Jensen 215: 210f).

Lars Thorup Larsen har analyseret formålsparagrafferne for en række professionsuddannelser i et govermentalitetsperspektiv herunder også læreruddannelsen. Han siger om udviklingen i formålsparagraffen, at den tidligere lagde stor vægt på metodefrihed og autonomi, hvor der desuden var vægt på *'selvstændighed, personligt engagement og glæde'* til nu at have mere fokus på kompetencer og evaluering (Larsen 2013:52). Larsen pointerer, at evaluering har fået en meget central rolle og er en integreret del af hele uddannelsen. Larsen siger om dette skifte:

*"At forpligtede lærere på at være gode til evaluering handler således om at indskrive dem i et omfattende sæt af styringsmekanismer. Evaluering tjener til at styre borgerne – nærmere bestemt eleverne og indirekte deres forældre – men er i sagens natur også en metode til at måle kvaliteten af undervisningen såvel for den enkelte lærer som for skolen, kommunen, regionen osv. En lærers kvalitet kan således ikke længere tages for givet efter endt uddannelse, men er noget lærerne på være uddannet til fortsat at dokumentere"* (Larsen 2013:53).

Larsen konkluderer, at den måde, hvorpå professionsuddannelserne ledes gennem deres uddannelse, ikke blot har et sigte om at måle og effektivisere, men også tilsigter at styre de fagprofessionellens udøvelse af offentlig politik i en særlig retning (ibid.:57).

Reformen af læreruddannelsen i 2013 blev som sagt gennemført med henblik på at fremtidige lærere skulle kunne løfte den opgave, det er at hæve det faglige niveau i folkeskolen. Læreruddannelsen skulle være fagligt stærkere, mere attraktiv, og barren skulle hæves for de lærere, der skulle løfte morgendagens folkeskole. (Jensen 2015:211).

## **En governmentaliseret folkeskole**

I dette kapitel har jeg præsenteret nogle af de ændringer, der er sket på folkeskoleområdet set med governmentale briller. Jeg har til start givet et historisk overblik, der har skitseret centrale udviklingstendenser siden 1950'erne. Herefter har jeg undersøgt udviklingen i folkeskolens formålsparagraf fra dens form i 1960'erne til dens nuværende formulering, og hvordan dette kan ses som et markant skifte i, hvordan elever og lærere ønskes at formes i samfundet. Jeg har til sidst fokuseret på en række centrale nye tiltag og reformer i folkeskolens praksis og organisering gennem de sidste 15 år. Jeg har set på, hvordan mange af disse tiltag, herunder specifikt hvordan ambitionen om en øget faglighed i folkeskolen reguleres gennem styringsmekanismer som evaluering, målstyring og evidens, der søger ikke kun at effektivisere men forme og styre elever, forældre og lærere ved at ansvarliggøre dem for de skolens faglige resultater. Hele kapitlet fungerer som en operationalisering af Foucaults governmentaltetsbegreb, således at jeg, gennem det der er fremanalyseret i dette kapitel, i min analyse kan analysere, hvordan de lærerstuderende opererer i spændingsfeltet mellem styring og profession.

# Kapitel 4

## Undersøgellesdesign

Jeg vil i dette kapitel redegøre for mit undersøgelsesdesign, herunder mit videnskabsteoretiske ståsted, valg af metode samt analysestrategi.

### Videnskabsteoretisk position

Mit videnskabsteoretiske ståsted er inspireret af en konstruktivistisk interaktionisme, som bl.a. anvendt og beskrevet af Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (2005). Denne tilgang er en sammenvævning af flere forskellige postmoderne konstruktivistiske tilgange, bl.a. den symbolske interaktionisme som bl.a. beskrevet af George Herbert Mead og Herbert Blumer, poststrukturalisme (Latour og Fairclough) og klassisk konstruktivisme som beskrevet af Berger og Luckmann. Jeg abonnerer derfor ikke på én bestemt af disse tilgange, men derimod en syntese af disse lige som Järvinen og Mik-Meyer. Dette kan med fordel gøres, da disse tilgange har grundlæggende præmisser til fælles. Den væsentligste grundlæggende præmis for denne tilgang ift. andre tilgange er at se analyseobjektet som flydende og flertydigt i modsætning til en stabil størrelse (Järvinen & Mik-Meyer 2005:9). Det antages, at mening og betydning skabes i interaktionen. Dermed er betydningen af den sociale virkelighed ikke fast eller iboende, og fænomener skal ikke ses som evige og uforanderlige. Derimod skabes betydninger af den sociale virkelighed i den konstante sociale interaktion og er indlejret i den kulturelle og lokale kontekst (Gubrium & Holstein 2008: 502f). Jeg klargør i det følgende, hvordan denne position har indflydelse på min interviewmetode samt analysestrategi.

### Interviewviden

Det er relevant at forholde sig til den viden, der skabes gennem mine interviews. Som netop beskrevet er jeg inspireret af konstruktivistisk interaktionisme og gør brug af den form for kvalitative interviews, der bredt kan karakterisere som en postmoderne tilgang med udgangspunkt i Gubrium og Holstein, Järvinen og Mik-Meyer samt Staunæs og Søndergaard. Interviewet er inden for denne tilgang et socialt møde, en samtale mellem to parter, hvori viden produceres. Interviewviden konstrueres socialt og situationelt mellem interviewer og informant gennem interviewsituationen (Gubrium & Holstein 2003: 68; Staunæs & Søndergaard 2005:54). Mening og viden overføres således ikke bare fra informant til interviewer gennem interviewet. Der er ikke en form for 'kerneviden', som interviewer kan få direkte og umiddelbar adgang til. Gubrium og Holstein udtrykker det som, at interviewet ikke er en '*search-and-discovery mission*', hvor interviewer kan finde og indsamle den viden, der allerede er til stede (Gubrium & Holstein 1995:2). Den konstruktivistiske-interaktionistiske tilgang ser dermed ikke interviewet som en slags 'tapning' af allerede



eksisterende viden og mening, men derimod et møde hvor meningen bliver skabt gennem informantens erfaringer og bliver fortolket i selve interviewsituationen (Järvinen & Mik-Meyer 2005:30). Denne tilgang betyder også, at interviewer er medskaber af viden og ikke blot en neutral spørgende og registrerende indsamler. Man kan med andre ord ikke komme uden om sin rolle som medskaber af viden, derfor har jeg løbende været opmærksom på min rolle i interviewet og aktivt taget stilling til min positionering. Jeg har i interviewsituationen med de lærerstuderende haft fokus på vores dialog og brugt mig selv til at åbne og udforske de studerendes fortællinger, fortolkninger og forståelser (Staunæs & Søndergaard 2005:54f).

## **Det kvalitative interview**

Da jeg ønsker at undersøge lærerstuderendes oplevelser, forestillinger og forventninger, samt deres motivation og overvejelser har jeg valgt kvalitative enkeltinterviews, da viden om dette bedst opnås gennem deres egne perspektiver og beretninger. Interviewmetoden er netop, *"velegnet til at udfolde mangefacetterede og ofte modsætningsfulde italesættelser af erfaringer, oplevelser, orienterings- og tolkningsrammer"* (Søndergaard & Staunæs 2014:54). Kvalitative interviews er en dialogisk og emnecentreret metode, der er forholdsvis uformel og bærer præg af samtale, hvor interaktion, kontekst og det situationelle har betydning (Mason 2002:62f). Ved at lave enkeltinterviews kan jeg komme i dybden med det, som de lærerstuderende fortæller. Der er mulighed for at spørge ind, opklare evt. uklarheder, og situationen kan hele tiden afvejes og justeres og ses i kontekst af gestik, mimik og andre kropslige indikatorer.

Enkeltinterviews er valgt, da jeg ikke er interesseret i gruppedynamikker eller forhandlinger af et emne i en gruppe, men de lærerstuderendes subjektive oplevelser og forklaringer. Fokusgrupper ville have været oplagt til at se, hvordan de lærerstuderende tilskriver og udfylder mening til bestemte begreber eller sammenhænge. Derfor kunne fokusgrupper være valgt, hvis jeg i højere grad havde fokus på de studerendes forhandling og tilskrivning af mening. Jeg har i dette projekt fokus på de lærerstuderendes subjektive forståelser og fortællinger og vil, som behandles i afsnittet om analysestrategi, have fokus på de studerendes *narrativer*.

## **Udvælgelse og rekruttering af informanter**

Jeg har rekrutteret informanter gennem opslag på landets læreruddannelser. Opslagene har både været i fysisk form på selve uddannelserne og på skolernes elektroniske opslagstavler og intranet. I forbindelse med rekrutteringen har jeg fået hjælp af studievejledningen og/eller studieadministrationen på professionshøjskolerne. De har hjulpet mig med at distribuere opslagene. Fordelene ved at bruge et opslag, hvor informanterne selv har kontaktet mig med henblik på et interview, frem for fx at gå gennem mit

netværk eller fx bruge Lærerstuderendes Landskreds medlemsregister er, at jeg undgår de bias, som det kunne medføre. Hvis jeg fx kun rekrutterede lærerstuderende gennem mit eget netværk, ville jeg risikere at få en meget homogen informantgruppe, fordi jeg primært ville have informanter, der ”ligner mig selv” med hensyn til værdier, holdninger osv. (Mason 2002:126). Hvis jeg havde rekrutteret fra Lærerstuderendes Landskreds medlemsregister, hvor det kan tænkes, at man i højere grad er medlem, hvis man ved man skal være lærer efter endt uddannelse ville dette også medføre bias. Ulempen kan være, at der er noget særegent ved de personer, der frivilligt melder sig til et interview. Dog ville det uanset rekrutteringsmetode være vanskeligt at få fat på de, der som udgangspunkt ikke har lyst til at deltage i interviews. Jeg oplevede at vha. denne rekrutteringsmetode fik fat i tilstrækkeligt med informanter.

Jeg opstillede en række udvælgelseskriterier, som indebar, at man skulle være indskrevet på den ordinære læreruddannelse på en af de syv professionshøjskoler i Danmark, og at man skulle have erhvervs erfaring fra skoleverdenen i form af enten praktik eller arbejde. Dette skyldes, at der i interviewsituationen bliver spurgt ind til deres erfaringer og oplevelser, og de bliver i deres forklaringer bedt om at komme med eksempler. Jeg opstillede ikke kriterier om informantens køn, alder eller uddannelsessted, men har i udvælgelsen sikret, at fordelingen på køn og alder afspejler den sammensætning, der er på læreruddannelsen generelt. Dette gjorde jeg for at sikre, at min informantgruppe ikke er helt skæv ift. den population, som de repræsenterer. Dette sikrer dog kun, at min informantgruppe ligner populationen på disse parametre og ikke flere andre parametre (såsom fx socioøkonomisk baggrund) (Mason 2002: 128). Jeg har desuden valgt at rekruttere studerende fra en række forskellige læreruddannelser frem for kun at vælge en enkelt. Dette ligeledes for at sikre, at de oplevelser og synspunkter, der træder frem, ikke udelukkende skyldes en lokal kontekst eller kun er fremherskende på netop den uddannelsesinstitution (ibid.). Kvalitativ metode er ikke tiltænkt at være generaliserende eller at skulle kunne udtale sig repræsentativt for hele populationen. Dog ønskede jeg, at jeg gennem min udvælgelse undgik væsentlige fejlkilder ved at min informantgruppe lignede den population, som de repræsenterer mest muligt. Derved er min endelige informantgruppe på overordnede parametre: køn, alder og geografisk spredning sammenlignelig med den samlede gruppe af lærerstuderende (Ibid.:134). Se tabel 2 for sammenligning.

**Tabel 2:**

<b>Køn</b>	<b>Population</b>	<b>Interview</b>
Mænd	40%	50%
Kvinder	60%	50%
<b>Region</b>	<b>Population</b>	<b>Interview</b>
Hovedstaden	31%	36%
Sjælland	9%	14%

Syddanmark	22%	21%
Midtjylland	27%	21%
Nordjylland	12%	7%

(KOT 2016og DST N: Køn =11.500/14, Region = 2700/14)

## Interviewguide

Interviewene med de lærerstuderende gennemførtes som semistrukturerede interviews, hvor den viden, der indsamles, frembringes tematisk. Rækkefølgen på temaerne er fastlagt sådan, at interviewsituationen er dynamisk og tilstræbes at føles naturlig i sin udvikling, fordi ét emne leder videre til det næste. Samtidig giver jeg plads til impulsivitet og ændringer i rækkefølgen på baggrund af det, informanten fortæller og de emner, der berøres (Kvale & Brinkmann 2015:151). Der er tre temaer i min interviewguide. Til hvert tema er der formuleret to til tre hovedspørgsmål, som altid stilles til informanten i interviewsituationen. Spørgsmålene er gjort så konkrete og enkle som muligt, således at det ikke bliver for abstrakt for informanterne at skulle svare på. Derudover er der stillet en række uddybende spørgsmål, der sikrer fortællingen og dialogen inden for temaet. Ofte bar interviewpersonerne dog selv deres fortælling videre (Staubæs & Søndergaard 2005:65). Under interviewet spurgte jeg løbende ind til det, informanten fortalte og jeg bad dem om at fortælle mere om konkrete oplevelser eller følelser og gentog enkelte af deres udtalelser for at opnå, at vi gennem situationen nåede til en fælles forståelse. Jeg forsøgte gennem hele interviewet at give informanten mulighed for at tilføje eller korrigere det sagte, således jeg ikke på forhånd lukkede for fortolkningen (Ibid.).

I interviewsituationen sørgede jeg for en præsentation af mig selv, projektet, og hvordan interviewet ville komme til at foregå, herunder alt praktisk information om anonymitet mm.. Ligeledes var jeg opmærksom på at runde interviewet ordenligt af og give informanten mulighed for at stille spørgsmål og fortælle om deres oplevelse af interviewsituationen. Dette søgte at sikre, at informanten følte sig tryk og informeret (Kvale & Brinkmann 2015:183).

Hele min interviewguide kan ses i bilag 1. Interviewets tre temaer kan ses i tabellen herunder:

**Tabel 3:**

<b>Tema</b>	<b>Beskrivelse</b>
<b>1) Motivation</b>	Relaterer sig til det første undersøgelsesspørgsmål Skal belyse hvorfor/hvorfor ikke informanten gerne vil være lærer
<b>2) Arbejdet i folkeskolen</b>	Relaterer sig til andet undersøgelsesspørgsmål Skal belyse informantens opfattelse og indtryk af, hvordan det er at arbejde som lærer i folkeskolen i dag

<b>3) Fremtidsplaner</b>	Relaterer sig til tredje undersøgelsesspørgsmål Skal belyse informantens ønsker og forventninger til deres fremtidige arbejdsliv samt hvilke til- og fravalg de vil gøre sig i valget af fremtidigt job
--------------------------	--

Som det ses i tabel 3 er temaer uddraget af min konkrete problemstilling og undersøgelsesspørgsmål.

### **Interviewsituationen**

Da det skulle være så problemfrit som muligt for informanterne at deltage lod jeg dem vælge tid og sted for interviewet. Det eneste kriterie var, at vi kunne sidde uforstyrret, således at informanten ikke skulle være opmærksom på andre mennesker i lokalet, eller hvem der evt. overhørte deres udtalelser. 12 ud af 14 interviews blev udført på informantens uddannelsessted i et tomt undervisningslokale eller grupperum, et enkelt blev udført på informantens arbejdsplads, og et enkelt på et grupperum på CSS. Fordelen ved at størstedelen af interviewene blev udført på informantens uddannelsessted er, at de her er på hjemmebane og at stedet er tilknyttet deres faglighed, som interviewet omhandler. Det samme gør sig gældende for det interview, som fandt sted på informantens arbejdsplads. Ulempen ved at et enkelt interview forgik på CSS, er at, det er min rolle som specialestuderende og interviewer, der er forankret der. Informanten er dermed på udebane. Informanten virkede imidlertid tryk og snaksalig og var ikke videre påvirket af dette. Jeg vurderer derfor, at det ikke har påvirket kvaliteten af interviewet negativt.

Alle interview varede mellem 45 minutter og en time og blev optaget på en diktafon. Stemningen under alle interviews var god og afslappet og alle informanterne virkede trygge og talte åbent. Da både informanterne og jeg som interviewer er studerende og i næsten alle tilfælde jævnaldrende var der ikke direkte eller tydelig hierarkisk adskillelse mellem os og vores positioneringer ift. hvad der kan siges til hvem i forskellige positioner (Staunæs & Søndergaard 2005:57). Interviewsituationen virkede derved meget ligeværdig, og bar præg af én studerende, der hjælper en anden. Jeg var i interviewsituationen opmærksom på sammenfald mellem min egen og informantens positioner, rationaliteter og erfaringer for, at disse blev brugt konstruktiv i samtalen og ikke fx blokerede for at skabe viden ved at visse ting forblev usagte eller underforståede i og med vi fx begge var studerende (ibid.) En enkelt informant var ældre end jeg (55) og derfor bar interviewet præg af, at vores interaktion var anerkendt i og med han talte med en anden myndighed og (lives)erfaring end de andre informanter.

## Præsentation af interviewene

I perioden 3. oktober til 3. november 2016 gennemførte jeg 14 interviews med lærerstuderende på landets læreruddannelser. I det følgende præsenteres informanterne i anonymiseret form. Udover at jeg har anonymiseret deres navn, har jeg også anonymiseret deres uddannelsesinstitution, og de er kun placeret geografisk ift. den region, deres uddannelsesinstitution ligger i. Dettles gøres for at sikre informanternes anonymitet, da der ellers kunne være risiko for, at den enkelte kan genkendes ud fra de oplysninger, der ellers fremgår om dem i specialet.

Alle informanter har erfaring med at arbejde i folkeskolen enten i praktik eller/og arbejde som lærervikar. Dog er mængden af deres erfaring forskellig, da enkelte kun har været i en enkelt 12-14 ugers praktik, andre har været i 2-3 praktikforløb, og nogle har desuden arbejdet som vikar i folkeskolen helt op til 4 år – både før og under studiet. Alle har dog erfaring med at undervise, som de kan komme med eksempler fra og trække på i interviewsituationen. De tre respondenter, der læser på 1. årgang, har endnu ikke været i praktik, men har alle arbejdet som lærervikar forud for deres optag på læreruddannelsen, og to af dem arbejder fortsat som vikar ved siden af deres studier. I tabel 4 ses en oversigt over informanterne.

**Tabel 4:**

Navn	Region	Årgang
Frank	Syddanmark	2.
Anna	Syddanmark	3.
Christian	Syddanmark	4.
Lotte	Midtjylland	1.
Marie	Midtjylland	3.
Martin	Midtjylland	4.
Nadja	Nordjylland	2.
Mikkel	Sjælland	2.
Mette	Sjælland	4.
Jonas	Hovedstaden	1.
Nikoline	Hovedstaden	1.
Adam	Hovedstaden	4.
Ida	Hovedstaden	4.
Søren	Hovedstaden	4.

Det er værd at reflektere over, hvilke informanter, der stiller op til et interview, der handler om deres motivation for lærergerningen og deres forestillinger om deres fremtidige arbejdsliv. Om der sker en skævhed i den forbindelse, og man får fat i særligt motiverede/ikke motiverede personer. Jeg oplevede dog, at mine informanter var meget forskellige i deres overvejelser, i hvor kritiske de var, og i hvilken fremtid de forestiller sig. Jeg vurderer derfor ikke, at det har haft afgørende betydning for min datas kvalitet.

## **Etiske overvejelser**

Jeg har løbende i min undersøgelse gjort mig en række etiske overvejelser. Overvejelserne har været en løbende proces igennem alle projektets dele (Kvale & Brinkmann 2014:114). Der findes ikke principelle evigt gyldige regler ift. etik i kvalitativ metode (eller generelt, ligeledes jf. min ikke-essentialistiske tilgang til viden) (ibid:115). Der findes dog retningslinjer (fx ASA's code of ethics) og forhold, man bør gøre sig overvejelser om (Brinkmann 2010:432).

En række af mine overvejelser omhandler at tage vare på de personer, der deltager i mit projekt. Her har jeg for det første sikret informeret samtykke, dvs. at informanterne alle forud for interviewet var informeret om indhold, fokus og formål med projektet (via opslaget) og igen blev informeret om det i briefinggen før selve interviewet. Derudover er informanterne anonymiseret i al mit datamateriale, og det samme gør sig gældende om sted- og skolenavne samt navne på personer. (Kvale & Brinkmann 2014:116f). Informanterne er ligeledes fortalt om min brug af data, herunder at de ved deres deltagelse giver mig ret til at bruge interviewmateriale til analyse, citering (anonymiseret) og publikation (Mason 2002:81). Jeg er derudover opmærksom på at være tro mod mine informanter i analysen og afrapporteringen af deres udsagn, således at disse ikke bliver taget ud af kontekst, og informanterne ikke ville kunne genkende sig selv (Brinkmann 2010:442).

# Kapitel 5

## Analyselstrategi

I dette afsnit redegør jeg for min analysestrategi, herunder hvordan min data efterbehandles ift. transskriberingsmetode og kodning. Dette afsnit skal ses i relation til min videnskabsteoretiske position og metodologi. Kapitellet fungerer desuden som overgang til analysen.

## Transskription af interviews

Interviewtransskriptioner er ikke en objektiv registrering af interviewsituationen, idet min fortolkning som interviewer og transskriptør altid vil være en del af nedskrivningsprocessen. Det talte og det nedskrevne sprog er to forskellige former, og der er forskel på, hvordan det tolkes og forstås. Idet man transskriberer et interview, fastfryser man noget, der er levende og dynamisk (Tanggaard & Brinkmann 2010:43). Der vil altid være aspekter, der udelades eller omskrives, der sker valg i hvilke non-verbale udtryk, der medtages, og der vil være udtalelser, der ikke kan oversættes til skrift (Mason 2002:77). Jeg har transskriberet de 14 interviews i Nvivo, der muliggør, at transskriptionen er koblet direkte til lydfilen. Således behøver alle passager ikke at være fuldt transskriberet, da jeg løbende har kunne genlytte passager af interviewet (Tanggaard & Brinkmann 2010:44). Flere passager er naturligvis fuldt transskriberet med henblik på analyse og citering. Der er anvendt en simpel transskriptionsnøgle til de passager, der er fuldt transskriberet. Dette betyder, at der er udeladt talesprogs gentagelser, påbegyndte sætninger, der ikke afsluttes, øh-lyde og interviewers aktive lytning. Dette er gjort for at strømligne transskriptionerne. Interview-transskriptionerne skal ikke bruges til en konversationsanalyse eller sproglig diskursanalyse eller lignende, hvor en mere præcis transskribering ville være relevant (Ibid.:45).

## Kodning

På baggrund af de transskriberede interviews har jeg efterfølgende foretaget kodning af alt interviewmaterialet i Nvivo. Kodning er en måde at kategorisere og skabe overblik i sin data forud for analysen (Ibid.:48). Koderne er både skabt ud fra min interviewguide og det begrebsmæssige apparat, jeg gik til min problemstilling med og mere datadrevet ud fra selve empirien. Kodningen i Nvivo er foretaget ud fra de underkoder, der ses i kodetræet herunder. Dog er alle underkoderne samlet i deres respektive overkoder, således at der kan skabes et overblik over temaerne vha. overkoderne.

## Kodetræ:

Motivation	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gøre en forskel</li><li>• Faglighed og formidling</li><li>• Fællesskab og trivsel</li><li>• Dannelse</li></ul>
Profession	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faglighed</li><li>• Autonomi</li><li>• Værdier og kvaliteter</li><li>• Anerkendelse og status</li></ul>
Arbejdet i folkeskolen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Travlhed og arbejdspress</li><li>• Påvirkning på motivation</li><li>• Arbejds miljø</li><li>• Håndtering af reform</li></ul>
Styring	<ul style="list-style-type: none"><li>• Styringsredskaber</li><li>• Begrænsninger – faglighed og autonomi</li><li>• Nødvendigheden af styring</li><li>• Coping og afværgemekanismer</li></ul>
Fremtidige arbejdsliv	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tilvalg af folkeskole</li><li>• Privat- og friskole</li><li>• Skoler man ikke vil arbejde på</li><li>• Andet end lærer</li></ul>

## Tilgang til analysen

Efter transskription, kodningen og systematisering af mit interviewmateriale har jeg i forbindelse med analysen gennemlæst koderne temacentreret dvs. systematisk set på temaerne i interviewene på tværs af koderne. Jeg har samlet koder og temaer i analytiske stykker og på denne måde skabt de forskellige fokus i min analyse (Thagaard 2013:181).

## Analysens opbygning

Jeg har i tilgangen til min analyse, som i hele mit undersøgelsesdesign taget udgangspunkt i det konstruktivistisk-interaktionistisk perspektiv, som beskrevet af Järvinen og Mik-Meyer (2005). Jeg følger i min analyse ikke en bestemt forskrift eller abonnerer på én bestemt tilgang. Jeg gør brug af Järvinen og Mik-Meyer, Gubrium og Holstein og til dels den symbolske interaktionisme. Jeg vil i det følgende beskrive min tilgang til mit materiale, herunder hvordan jeg anser mit interviewmateriale. Dette harmonerer ligeledes med min overordnede videnskabsteori samt min tilgang til min empiriindsamling.

Min ambition er ikke at afdække mine informanters livsverden, men i stedet se på hvordan de skaber mening til det at blive, uddanne sig til og være lærer (Järvinen & Mik-Meyer 2005:16). Min analyse er bygget



op efter den samme ramme som mine interviews, der tager udgangspunkt i en form for fortælling fra mine informanternes side:

- Først hvad der motiverer dem til at blive lærer
- Herefter hvordan de ser og oplever arbejdet i folkeskolen i dag
- Sidst hvad de vil bruge deres uddannelse til, og hvilke overvejelser de har om deres fremtidige arbejdsliv.

Som tidligere beskrevet ser jeg interviewsituationen som et socialt møde, hvor viden bliver skabt. Gennem interviewet mødes forskellige holdninger og forudsætninger, og der søges en fælles, plausibel forståelse af det, interviewet berører (Järvinen 2005:29).

Jeg vil i første del af min analyse have fokus på mine informanternes selvfremsættelse, herunder hvordan de gennem fortællingen om deres motivation, erfaring og oplevelser skaber en fremsættelse af dem selv som lærer. Eller hvordan de tager afstand fra allerede skabte fortællinger om læreridentiteter. Mit fokus er derved på, hvordan mine informanter forklarer og tilskriver betydning til det at være lærer, og hvordan de fremsætter sig selv ift. dette (Ibid.:30f). De studerendes fremsættelse ift. det at være lærer kan ses som en form for kategoritilhørighed, hvor de studerende positionerer sig ift. kategorien 'lærer', da medlemskab af en kategori forudsætter specifikke kulturelt definerede handlinger og egenskaber. Dette vil jeg analysere ift. min teoretiske ramme af professionssociologien.

Analysens anden del vil fokusere på de studerendes oplevelser og forståelser af, hvordan det er at arbejde som lærer i folkeskolen i dag – herunder deres oplevelse af styringselementer i arbejdet. Her vil jeg fokusere på den fortælling, de studerende skaber om arbejdet i folkeskolen, hvordan de udtrykker sig om arbejdet, skaber mening herom, og ikke mindst hvordan de positionerer sig ift. deres opfattelse. I analysens anden del er det relevant at pointere, at de studerende i deres oplevelser og holdninger delvist fortæller gennem deres kolleger og det, de ser og oplever ude på skolerne (arbejdspladser og praktikskoler). Det er ikke mit ærinde at distingvere mellem 'hvor meget' af det, de studerende fortæller, der er baseret på deres egne erfaringer med arbejdet som lærer, og hvad der skabes gennem det, de observerer, bliver fortalt og læst. Det er jf. mit syn på viden ikke muligt at 'finde frem til' de lærerstuderendes 'sande' oplevelser, da viden skabes situationelt gennem interaktionen og subjektets oplevelser og erfaringer. Det er mig klart, at de studerendes fremlæggelse af, hvordan det er at arbejde som lærer i folkeskolen i dag, er påvirket af de herskende diskurser på området, og at de studerende bliver påvirket af fx medierne, deres familie og det at indgå som en del af faggruppen lærere og tage del i den fælles kultur og holdningsnormalisering, der sker på et studie eller en arbejdsplads (Gubrium & Holstein 2001:9). Det er dog ikke det, der er sigtet med min analyse, men

derimod at se *hvad* de studerendes fortælling om arbejdet i folkeskolen er, og hvordan de forholder sig til denne, og hvordan deres opfattelse påvirker dem i synet på dem selv som lærer og deres fremtid.

I analysens tredje del vil jeg bygge på de analytiske pointer fra analysens første og anden del og se på, hvordan den fortælling, som de skaber om sig selv som lærer, forholder sig til situationen i folkeskolen i dag, og hvordan de herudfra forhandler, hvad de vil med deres uddannelse, og hvor de gerne vil arbejde.

Jeg vil dermed gennemgående i min analyse have fokus på de lærerstuderendes fortælling. Hvad er deres fortælling om det at være lærer, og hvordan fortæller de studerende om det; hvilke strategier bruger de for at skabe dem selv som lærer eller dem selv ift. lærerprofessionen. Jeg vil desuden analysere de studerendes fortælling ind i den kontekst, de fortæller den i, herunder med særligt fokus på styringselementer i lærerarbejdet og forholdet til lærerprofessionen (Järvinen 2005:40). Det, at jeg har fokus på de studerendes fortælling, og hvordan denne skabes samt konteksten af denne fortælling gør ikke, at jeg vil fjerne fokus fra *hvad* de studerende fortæller. Dette beskriver Järvinen ligeledes som en faldgruppe for noget konstruktivistisk-interaktionistisk forskning og er ligeledes et af kritikpunkterne af denne. Det, at jeg ser viden og mening som skabt i interaktionen og situationen, gør ikke denne viden mindre ægte eller relevant. Mit ærind er ikke at negligere de studerendes oplevelser og holdninger eller dekonstruere dem (ibid.). Jeg anser derfor mine informanternes udsagn som 'virkelige', og jeg vil have fokus på indholdet og informanternes oplevelser og tage dem alvorligt.

# Kapitel 6

## Analyse

I dette kapitel præsenterer jeg min analyse på baggrund af de 14 interviews med lærerstuderende. Analysen er struktureret i tre dele: Første del handler om de lærerstuderendes motivation og deres syn på sig selv som lærer og lærerprofessionen overordnet set. Denne del fokuserer på den fortælling, de lærerstuderende har om sig selv som lærer og lærerfaget. Anden del handler om de lærerstuderendes syn på den folkeskole, vi har i dag, den arbejdspraksis og det arbejdsmiljø der er, læringsmiljøet samt nogle af de nyere tiltag i folkeskolen såsom nationale test og læringsmålstyret undervisning. Tredje del omhandler de lærerstuderendes overvejelser om deres fremtidige arbejdsliv samt hvilke konkrete valg og fravalg, der indgår i disse overvejelser.

### Del 1 - Motivation og profession

Der er mange ligheder i den selvfremsættelse de lærerstuderende præsenterer. De fortæller alle i et vist omfang om, at motivationen for dem er at ville 'gøre en forskel' eller at 'rykke' eller 'flytte' eleverne. Det at gøre en forskel er et vigtigt element i de lærerstuderende fortælling. De vurderer dog overordnet det at gøre en forskel på to forskellige måder, nemlig ift. det faglige og ift. det sociale. Dette vil jeg udfolde i det følgende.

Flere af de lærerstuderende omtaler det, 'at gøre en forskel' som en 'klassisk' fortælling i forhold til det at være lærer. Martin omtaler det i nedenstående citat som 'en romantisk kliche':

*I: Ja. Kan du prøve at fortælle mig lidt om hvorfor, at du gerne vil være lærer?*

*M: Det var sådan lidt, et spørgsmål om mine personlige drømme og sådan lidt et kompromis af det hele tror jeg. Jeg ville gerne lave noget, hvor jeg kunne udvikle mig selv og så den der romantiske kliché om, at man vil gerne gøre en forskel. Det må gerne have betydning, det man laver. Det må gerne være sådan, at det er ikke lige meget, om du møder op i morgen, fordi der er nogen, som er afhængig af dig, det, synes jeg, afspejler det meget godt. (Martin, bilag 3, I li. 24-30)*

Martin udtrykker det her som, at det man laver skal have betydning, underforstået, at det gør det at være lærer for ham. Det at 'gøre en forskel' handler bl.a. om, at det, man gør, har en betydning, og at det, man laver, ikke er 'lige meget'. Denne fortælling går igen ved mange af mine informanter (fx Mikkel, Christian,

Adam, Marie). Det at gøre en forskel bliver ofte koblet til det at 'rykke' eller 'flytte' eleverne. Dette beskriver mange som en konkret situation, hvor eleven får det, som informanterne selv betegner som en 'ahaoplevelse', eller at de 'knækker koden'. Som Nikoline beskriver, handler det for hende om, at det pludselig går op for eleven, hvordan en bestemt opgave skal løses, og det er det, der får hende til at føle, at hun gør en forskel:

*"Det vil nok jeg nok sige, det er den klassiske, at de har haft virkelig svært ved noget og sådan lige pludselig klikker det bare, og de siger "nu kan jeg". Altså den der, hvor de finder ud af, hvad meningen med det her er, altså de går fra at sidde og skrive på en opgave, hvor de bare tænker "Jeg bliver aldrig færdig med den her" til de lige pludselig siger "hov, nu forstår jeg det, nu ved jeg hvad jeg skal". Der, hvor de knækker koden. Det er sådan en yes-oplevelse" (Nikoline, Bilag 3, II li. 73-77)*

Nikoline beskriver, at det for hende handler om at gøre en forskel, om en konkret situation, hvor hun føler, hun er med til at lære eleven noget, at eleven 'knækker koden'. Der får hun positiv feedback og har en succesoplevelse. For mange af informanterne handler det netop om en læringssituation, når de fortæller om deres motivation og det at 'flytte' eller 'rykke' eleverne, og dermed gøre en forskel (se fx Nadja, bilag 3, VI li. 120-121 og Adam, bilag 3, VII li. 115-117). Der er flere informanter, der beskriver læring og formidling – det faglige – som deres primære motivation eller drivkraft. De sammenkæder deres motivation og vilje, med det at formidle og lære fra sig og det, at eleverne 'rykker' eller 'flytter sig'. Frank fortæller, hvordan det er formidlingen af det faglige stof, at gøre det på en måde, eleverne synes er spændende, der for ham er det vigtigste:

*"Det er formidlingsdelen jeg godt kan lide. Jeg får også enormt meget tilbage fra de her børn, fordi de synes rent faktisk, det er sjovt. Fordi jeg kommer med nogen ting og fortæller, det her kan altså illustreres på den her måde, og det her kan bruges på den her måde. Når man sidder i biologitimen og snakker om antigener og antistoffer og forklarer, at det er det samme der sker, når man går til læge og bliver podet i halsen, det synes jeg godt kan illustrere nogle ting. Jeg skal ærlig indrømme at komme ned i 1. eller 2. klasse det er, en time eller to der, det er lige så hårdt som en uge i de store klasser. De stiller så store krav til mit overskud og mine pædagogiske evner, det æder mig simpelthen. (Frank, Bilag 3, III li. 25-31)*

Frank sætter det at undervise i udskolingen i fagligt stof, som fx antistoffer og antigener i biologi op imod det at komme ned i de små klasser i indskolingen, der for ham kræver alt for meget af hans pædagogiske evner, og at det 'æder ham op'. Han oplever, at den pædagogiske opgave overskygger den faglige opgave i

de små klasser. Han beskriver lige bagefter, at det at arbejde med det sociale i klassen 'ikke er det han vil' og han ser sin opgave som faglig formidler af viden (Frank, Bilag 3, III li 42).

Motivationen for mange af de lærerstuderende handler derved om at lære eleverne det, de skal, og give dem 'ahaoplevelser' og forsøge at skabe begejstring og motivation for læring hos eleverne. Fokus er her på det fagfaglige stof for den største del af mine informanter (over en tredjedel). Dette kan ses som, at der er overensstemmelse mellem den politiske ambition om at få mere fokus på fagligheden og de lærerstuderendes motivation. Dette kan i et governmentalt perspektiv ses som, at de det seneste årtis stadigt voksende fokus på faglighed er blevet internaliseret hos de studerende som en selvtæknik. Det er netop denne positive og produktive styring, der omhandler at fremme bestemte handlinger og individer (Vallgård 2004:127).

### **De gode fællesskaber og dannelse**

Det er ikke alle informanterne, der fortæller, at det er det faglige og læringen, der er det vigtigste for dem og deres motivation. Der kan her spores et skel, der deler informanterne i to grupper, hvor der er de, der som Frank, Nikoline mfl. Fortæller, at det faglige er det, der er mest motiverende for dem og andre, der som Christian her fortæller, at han forventer det fagligt rigtige svar, men at det, der er rigtig motiverende, er, når man 'når' nogle elever:

*"Det er en meget vigtig grund for mig [at gøre en forskel]. Det kan jeg mærke, for når jeg står foran en klasse, og der er en elev, der giver et svar og svaret er rigtigt så er det jo fedt, men det er også noget man forventer, specielt fra bestemte elever. Men jeg synes, hvis du har rykket nogle elever, du har en dag eller en uge, hvor du kan mærke, de har rykket sig, eller du er kommet tættere på en elev, og du kan mærke, okay jeg kan få fat i ham eller hende, der sker noget her, jeg når dem, og det sker delvist, fordi du har hjulpet, eller du har gjort noget bestemt. Det er det, der giver den gode fornemmelse, når du går hjem senere. Hvis man ikke får den fornemmelse, så mister man lysten til at være lærer eller lærerstuderende."* (Christian, bilag 3 IV li. 50-56).

Her beskriver Christian, hvordan motivationen og det at 'rykke' eleverne for ham ikke kun handler om det faglige, men i højere grad handler om det relationelle, at hjælpe og støtte eleverne, hvis de har problemer. Han beskriver ligeledes i interviewet, at det er vigtigt for ham, at eleverne indgår i gode fællesskaber, og han ser sin rolle som at være faciliterende for disse fællesskaber, at eleverne ved, at han tager dem seriøst og får dem til at føle sig vigtige (Christian, bilag 3 IV li.198). Det er ikke fagligheden, der er det vigtigste i Christians fortælling, men derimod de gode fællesskaber. Det ser vi ligeledes hos Marie, der fortæller, at for hende er det at danne eleverne til hele mennesker, der gør, hun gerne vil være lærer:

*”Jamen jeg vil gerne ud og arbejde med mennesker, jeg vil gerne ud og flytte nogle børn. For mig så handler det egentlig ikke så meget om det faglige, det er jeg i princippet lidt ligeglad med. Jeg synes, mine fag er spændende, men for mig der er det mere det dannelsesmæssige, det her med at følge eleverne og det her med at kunne danne dem til hele mennesker. [...] men jeg forestiller mig jo, at sådan noget som tolerance og fællesskab, at det er noget, der kommer til at fylde rigtig meget i min undervisning. Jeg har meget klare grænser for, hvad jeg vil, finde mig i, så at sige hvordan eleverne for eksempel taler til hinanden [...] Så det her med tolerance og fællesskab er rigtig vigtigt for mig. Og arbejde med at man netop kan tolerere forskelligheder og egentlig ser det som en styrke. Fordi at jeg ser det som en ret vigtig kompetence i det samfund, vi lever i” (Marie, bilag 3, V li. 33-53)*

Marie fortæller, at det faglige ikke er det vigtige for hende, men det spændende er at danne eleverne til hele mennesker. For hende handler det om nogle værdier som tolerance og fællesskab – at tale ordentligt til hinanden. Hun ser dette som vigtige kompetencer i det samfund, vi lever i – og fortolker dermed sin rolle som lærer som værende mere en dannelsesmæssig, opdragende rolle, end at lære dem fagligt stof. Hun siger, at hvis de gode fællesskaber er på plads, så skal det faglige nok komme (Marie, bilag 3, V li. 63-66). Rollen som dannende lærer frem for faglig lærer er der flere af informanterne, der ser sig selv i (Martin, bilag 3, I li. 66f). Der er igen andre, der som fx Nadja forklarer, at for hende er det vigtigste, at børnene lærer noget. Hun fortæller ligesom flere andre, at formidlingen og det faglige er det, der motiverer hende, men at det sociale fungerer i klassen er en væsentlig faktor for om læringen kan finde sted, derfor ser hun ligeledes trivsel som en vigtig del af arbejdet (Nadja, bilag 3, VI li. 23f).

Generelt ser jeg, at de lærerstuderende forstår sig selv og fremstiller sig selv som lærere gennem netop deres motivation. At motivationen – lysten – er en stor del af arbejdet i at være lærer. Allerede i præsentationen af dem selv i interviewsituationen var det vigtigt for informanterne at fortælle om, hvorfor de gerne vil være lærer. Dvs. inden jeg som interviewer har fået lejlighed til at spørge dem ind til dette. Det var for mange magtpåliggende allerede fra start at fremlægge deres fremstilling og komme mig som interviewer i forkøbet, dette kan ses som informantens forsøg på indtryksstyring (Järvinen 2005:31). Informanterne er derved ivrige efter at fortælle deres narrativ af dem som lærer, og hvordan de positionerer sig selv ift. faggruppen ’lærere’.

Motivationen for de studerende er at kunne ’gøre en forskel’, og denne forskel bliver forklaret med en oplevelse eller følelse af at kunne flytte, rykke eller nå eleverne. Det at rykke, flytte eller nå eleverne forstår de lærerstuderende både på et fagligt plan, som at eleverne lærer noget og på et socialt trivselsmæssigt plan, hvor børnene føler sig set og hørt og indgår i gode fællesskaber. Det sociale bliver ligeledes kædet sammen

med et dannelsesmæssigt aspekt, der handler om værdier såsom fællesskab, tolerance og 'behandle hinanden ordentligt'. For nogle er det ene mere i fokus end det andet. Der er flest af de studerende, der forstår deres rolle som lærer som faglig formidler af viden, men det kan dog ikke helt skilles ad, da det ene er en forudsætning for det andet, som flere informanter påpeger.

Overordnet finder jeg, at informanterne ser sig selv i og gerne vil fremstille sig i en fortælling som det, de opfatter som 'den gode lærer'. Med Gubrium og Holsteins udtryk, som Järvinen og Mik-Meyer bruger i deres analyse af, hvordan man skaber en professionel, kan man analysere det som, at de lærerstuderende trækker på den *institutionelle identitet*, der bliver skabt om at være lærer (Gubrium og Holstein 2001; Järvinen & Mik-Meyer 2012). De lærerstuderendes fortælling om deres motivation bliver en vigtig brik i at skabe dem selv som lærere. Her vurderer jeg, at de er influeret af en række forskellige faktorer, hvoraf jeg ikke kan identificere eller fremanalysere alle. Dog er de studerendes egne oplevelser med lærere, som de anser som forbilledlige, det værende lærere de selv har haft, (praktik)lærere de arbejder sammen med og familiemedlemmer, der er lærere (fx Mikkel, Nikoline, Jonas, Adam). Lærerruddannelsen i sig selv en vigtig faktor, statens udmeldinger og medie billedet kan også spille ind. Jeg ser, at de lærerstuderende gerne vil fremstille sig selv gennem det, de forstår som en god lærer, og at den fortælling tydeligt træder frem gennem deres fortælling om deres motivation.

## Lærerpersnolighed

Jeg finder, at de lærerstuderende kæder det at være en del af en lærerprofession sammen med personlige karaktertræk og kvaliteter. Når de omtaler professionen, dem selv som lærer og 'hvad der skal til' for at blive lærer, fortæller de ud fra personlighed, karaktertræk, kvaliteter og værdier frem for fx en faglig viden. De omtaler det som, at en bestemt personlighed skal være til stede – forud for at kunne blive lærer. Dette er i tråd med fortællingen om motivationen – den er en del af jobbet. I fortællingen om, hvorfor de valgte at blive lærere, fortæller mange af de lærerstuderende, at familie eller venner enten har opfordret dem til at blive lærer eller som reaktion på deres valg om at blive lærer har udtrykt det som 'det er lige dig' eller 'du er meget læreragtig'. Som fx Adam og Nikoline her fortæller:

*"Der var også folk der lykønskede, kan man nærmest sige, nu var man kommet ind, og det var rigtig godt og at "det var lige mig". Så der er folk, der har set det også, at det var vejen frem for mig."* (Adam, Bilag 3, VII li. 185-187)

*"Og det er også derfor mange tænkte "Hvorfor vil du være advokat, når jeg nu er så glad for menneskekontakt?". Og børn også generelt. Altså sidde og hjælpe og er jeg meget pædagogisk, har jeg fået at vide. Så der var mange, der sagde "selvfølgelig skal du være lærer", da jeg sagde det"* (Nikoline, Bilag 3, II li. 58-61)

De beskriver begge her, hvordan valget af læreruddannelsen er blevet modtaget positivt og med en reaktion om, at det at være lærer 'passer godt' til dem. Flere andre informanter fortæller om lignende oplevelser (Martin, Marie), hvor valget om at blive lærer bliver samstillet med deres person og menneskelige kvaliteter. Samstillingen af personlige kvaliteter og værdier med professionen som lærer sker gentagende gange hos mine informanter i identifikationen med det at være lærer. Ida reflekterer i nedstående citat over, om hun ser sig selv som lærer:

*"Jeg føler mig som lærer, ikke færdiguddannet lærer, men jeg føler, at jeg har nogle af de kvaliteter, som en lærer skal have. Jeg føler, at jeg gerne vil have at alle er med, jeg vil gerne have, at der skal ske noget læring. [...] Og jeg vil gerne have at børn trives, og det synes jeg er spændende. I det hele taget noget om gode fællesskaber og skabe dem – det tror jeg er meget læreragtigt. Det er noget jeg altid har synes var dejligt og vigtigt. Så er jeg et meget tålmodigt menneske, og det tror jeg man skal være som lærer."* (Ida, Bilag 3, VIII li. 92-96)

Ida beskriver her, hvordan hun anser sig selv som lærer på baggrund af nogle af de kvaliteter, hun besidder, såsom at være tålmodig, skabe gode fællesskaber, hvor alle er med, og at der sker læring. Disse kvaliteter betegner hun som 'læreragtige'. Hun omtaler det selv senere i interviewet som nogle 'grundværdier hos mig', som man 'har som lærer' (li. 143). Der sker her en sammensmeltning mellem person og profession, hvor Ida og flere andre trækker på nogle, som de ser det, grundlæggende (personligheds)træk ved det at være lærer, som de identificerer sig selv med. De studerende kategoriserer sig selv som del af et medlemskab af gruppen af lærere ved at identificere sig selv med de egenskaber, som diskursivt associeres med det at være lærer (Järvinen 2005:33). Flere refererer også til dem selv og lærere som gruppe som 'mere humanistiske' eller 'menneskelige' end andre grupper fx konsulenter eller håndværkere (Marin og Marie). Der indgår også for mange en forståelse af, at det at være lærer ikke er noget, man gør for pengene. Som Ida siger her: "*det [lønnen] er helt klart en af de sidste prioriteringer, jeg har ikke valgt det her pga. lønnen. Det med at gøre noget godt for andre er jo en klar grund til at vælge det – at man gerne vil se andre vokse.*" (Ida, Bilag 3, VIII li. 427-429). Det kan ligeledes her tolkes som, at de lærerstuderende ser det at være lærer som mere end bare et job, der giver en løn. Det er en profession, hvor værdier og personlighed, at 'gøre noget godt' eller bidrage til 'det fælles bedste' er en klar del af deres opfattelse af det at være lærer.

Det er bemærkelsesværdigt, at det er personlighed og kvaliteter frem for faglig viden, der er i forgrunden for de studerendes opfattelse af, hvad der 'gør dem til lærere', da det netop er faglig viden om et specifikt område, der er en af hjørnestenene i definitionen af, hvad der udgør en profession. Dette kan ses i sammenhæng med det, som Dalsgaard betegner 'det særlige arbejde', der i lærerprofessionens tilfælde omhandler kombinationen af flere forskellige former for faglig viden og praksiserfaring. Læreren skal både



have viden om sit fag (det der skal formidles), om pædagogiske og didaktiske metoder (hvordan det formidles) og have erfaring fra praksis om, hvordan kombinationen af deres viden bedst virker i konkrete situationer (Dalsgaard 2013:742). Samtidig er der ligeledes i Danmark en forventning om, at skolen og læreren også har en social rolle, en opdragende og dannende funktion (Coninck-Smith 215:148). Denne kombination eller dette 'særlige arbejde', pointerer Krejsler, gør, at lærerne fremtræder som, at de ikke har et specifikt vidensgrundlag (Krejsler 2004:79f). Spørgsmålet bliver: hvad er den specifikke viden eller kunnen, lærere er i besiddelse af, som andre ikke kan bedre? Lærerne er ikke eksperter i deres undervisningsfag, da der er faggrupper, der har mere ekspertise på disse områder (fx ved en med en kandidatgrad i historie eller matematik mere end en folkeskolelærer med historie eller matematik som linjefag). Netop dette har den amerikanske professionssociolog Dan Lortie (1975) påpeget er lærernes ømme punkt. Lærerne mangler en særlig viden og kunnen, som de isoleret kan pege på, og som kan give omverdenen tillid til, at de er de førende eksperter på deres felt. Krejsler pointerer ligeledes, at det er svært at afgrænse lærernes vidensfelt fra andre professioners vidensfelt som fx pædagoger (Krejsler 2004:79f). Peter Fibæk Laursen har undersøgt, hvad lærere forstår ved deres lærerkompetence. Her, understreger han, er lærernes forståelse af deres personlige, menneskelige og relationelle kvaliteter en særlig og vigtig del af deres kompetencer (Laursen 2004). Dette pointerer Bjerg og Knudsen ligeledes i Järvinen og Mik-Meyer, at det forventes, at læreren kan forholde sig til hver enkelt elev, hvorfor personkendskab og lærerens personlighed bliver en del af deres professionelle virke (Bjerg & Knudsen 2012:95). Dermed bliver en del af det at være professionel lærer også at besidde de rette kvaliteter, da disse er en del af lærerkompetencen og 'det særlige arbejde'. Dette reflekterer de lærerstudeendes udtalelser og opfattelser ligeledes, at lærerprofessionen ikke kun handler om faglighed, men om hele deres person. De lærerstuderende oplever også udfordringer med det ikke-specifikke vidensfelt, der gør, at de ikke oplever, at de bliver anerkendt for deres viden.

### **Det ikke-anerkendte særlige arbejde**

Selvom værdier og kvaliteter fylder meget i de lærerstuderendes opfattelse, er fagligheden i deres profession ikke fraværende. Dette vil jeg også komme mere ind på i analysens anden del. Flere af de studerende fortæller, at de 'brænder for deres fag' og synes, de er spændende (Mette, Mikkel). Derfor kan der også ses en vis skuffelse eller indignation i den måde, de studerende fortæller om samfundets eller 'folks' holdning til det at være lærer. Flere fortæller, at de også har mødt eller hørt en negativ holdning til det at være lærer. De fortæller, som fx Lotte her gør, at mange har den opfattelse, at 'man altid kan blive lærer', og hvis man fx har gode karakterer er det 'spild' 'bare' at blive lærer:

*"Der er mange, der siger, at det er virkelig let at være lærer, at man bare går og passer folkeskolen. Det er det altså ikke. Der er virkelig mange aspekter i det. De skulle selv prøve det. Der er altså rigtig meget i det. Meget man skal lære"* (Lotte, Bilag 3, IX li. 62-63)

Lotte modsætter sig her en holdning, hun ofte har mødt, om at det er let at være lærer. Der er flere, der fortæller, at de ikke oplever, at man som lærer får den rette anerkendelse for sit arbejde (Marie, Christian). Samtidig fortæller de, at det at være lærer er noget alle har en holdning til, og alle synes at vide noget om, hvordan de skal gøre deres arbejde. Man oplever derfor ofte at skulle forsvare sig selv og sin profession (Mikkel). Dette kan netop ses som udtryk for, hvordan 'det særlige arbejde' ikke bredt anerkendes, da der som Krejsler m.fl. pointerer, ikke er identificeret en specifik lærerkompetence, der isoleret kan udpeges og henvises til. Derudover, i kraft af at stort set alle mennesker, igennem deres liv er i kontakt med lærere, har de fleste en holdning til lærerarbejdet. De studerende mangler den status og anerkendelse som et specifikt vidensmonopol i større grad ville kunne give. Historisk set har der desuden været en anden respekt om læreren som person, bl.a. pga. deres viden, men nu er læreren ikke længere den bedst uddannede i lokalet, når der bliver holdt forældremøde pga. den danske befolknings voksende uddannelsesniveau (Coninck-Smith mfl. 2015:107). De studerende oplever derfor en skuffelse over den manglende anerkendelse af deres indsats og faglighed, som de mener, deres profession er berettiget til. Dette kan være en af årsagerne til, at det bliver væsentligt for de studerende at have en fortælling om dem selv som en god og fagligt dygtig lærer.

### **Delkonklusion**

Jeg finder i mit interviewmateriale, at de lærerstuderende grundlæggende har en selvfremsættelse og en fortælling om sig som lærer. I denne fortælling udgør deres motivation en stor del. Det handler om, at kunne gøre en forskel. Overordnet er der et skel i, hvad der er vigtigst for de lærerstuderende: At have fokus på fagligheden og give eleverne færdigheder inden for deres fagfaglige felt eller have fokus på det sociale, at kunne hjælpe og støtte eleverne og danne dem til 'hele mennesker'. De studerendes fremsættelse af dem selv som lærer kan ses som udtryk for, hvordan de adapterer en institutionel læreridentitet, hvor de studerende i denne proces trækker på de egenskaber, der diskursivt forbindes med lærerprofessionen. Det, at der er meget fokus på faglighed og læring hos de studerende, kan ses som tegn på, at ambitionen om at højne fagligheden i folkeskolen ligeledes er at finde hos de studerende.

I de studerendes fremsættelse af dem selv som lærer, samtiller de ofte personlige egenskaber og karaktertræk ved dem selv, som de associerer med lærerprofessionen. Dette gør de og deres omverden ved at udpege kvaliteter såsom at være tålmodig, pædagogisk, humanistisk og at ville gøre en forskel for fællesskabet. Dette fylder mere for de studerende i deres fremsættelse af, hvad der gør dem til lærere end deres faglige viden. Dette er kontrært med den mere traditionelle professionssociologiske definition. Samstillingen kan dog ses i lyset af, at lærerarbejdets karakter – 'det særlige arbejde' – er en kombination af flere forskellige vidensformer, praktisk erfaring og personkendskab, der ikke er udpeget eller afgrænset som en særlig og specifik lærerkompetence. Lærerprofessionen har dermed ikke én specifik viden og kunnen, der kan skabe

eller afgrænse deres vidensmonopol og give 'social closure' (Hansbøl & Krejsler 2004:29). Dette oplever de studerende negative konsekvenser ved, i og med de ikke altid oplever, at deres profession bliver anerkendt for dens faglighed.

Jeg har nu set på de lærerstuderendes motivation, og hvordan denne spiller ind i deres forståelse og fremstilling af dem selv som lærer, samt hvordan de ser sig selv som en del af lærerprofessionen. Næste del af analysen behandler, hvordan de lærerstuderende opfatter situationen i folkeskolen i dag, hvordan denne påvirker deres forståelse af deres faglighed, og hvordan de håndterer det krydspres, de ser og forstår folkeskolelærere i.

## Del 2 – Arbejdet i folkeskolen, styring og faglig autonomi

I dette analyseafsnit, som beskrevet i analysestrategien, henviser de studerende i mange af deres udsagn til deres opfattelse af deres kollegers oplevelser, såsom: 'jeg oplever, *de* er meget pressede og løber rigtig stærkt'. De studerendes oplevelser af, hvordan det er at arbejde i folkeskolen i dag er trods dette relevant at inddrage, fordi deres oplevelser påvirker deres syn på lærerarbejdet, og hvordan de selv tolker sig ind i dette.

### Den travle hverdag

De lærerstuderende har meget tydeligt en opfattelse og en fortælling om, at det at arbejde som lærer i folkeskolen i dag er et meget travlt og presset arbejde. At der ikke er nok tid til opgaverne, specielt tid til forberedelse nævnes, og at travlheden generelt er intensiveret efter folkeskolereformen. Dette er gældende for samtlige informanter, de giver enslydende svar. I oversigten herunder ses eksempler på meget typiske svar på nogenlunde det samme spørgsmål:

Tabel 5:

Hvad er dit indtryk af, hvordan er det at arbejde som lærer i folkeskolen i dag?
<p>Nadja: <i>Ja, altså jeg fornemmer, det er presset [pause]. Det er i hvert fald, hvad jeg synes, jeg mærker på den skole, jeg er på. Altså lærerne dér siger, de ikke har nok tid til at forberede sig. Og de skal være på skolen mere – selvom de har flex, så skal de være der meget mere og har flere timer. Klasselæreren i den ene klasse, jeg er i, sagde hun kun havde 2 timer om ugen til forberedelse, og det er jo slet ikke nok. Så jeg fornemmer, det er mere stresset end før. Der er også to, der er sygemeldt med stress.</i> (Nadja, bilag 3, VI, 57-62)</p>

Søren: *Mit indtryk er, at det er presset. Tidsmæssigt. De fleste lærere brænder for det. Men jeg tror, der er langt flere tidspunkter, lærerne kommer ind i klasselokalet og ikke er forberedte, fordi der simpelthen ikke er tid til det. Så min opfattelse er, at det er en meget presset hverdag* (Søren, bilag 3, XII li. 55-57)

Jonas: *Mit indtryk er umiddelbart, at de virker, lærerne, til dels mere pressede, end jeg husker det. Jeg ved ikke, om det er fordi, man ser det fra en anden vinkel, og man ved mere om lærerfaget, som man ikke vidste eksisterede, da man fx bare selv gik i skole. Alt det læreren skal lave, når han ikke er inde til undervisning. Så på den måde synes jeg, at de er mere spændt for.* (Jonas, bilag 3, XI li. 97-100)

Marie: *Altså generelt, at de er presset. At de skal nå mere end den tid, de har til rådighed, kan give. Når det så er sagt, så tror jeg også, det varierer alt efter hvilken skole og kommune og også igen miljøet på skolen. Fordi jeg tænker det der med, at hvis man tænker "Puh, jeg kan ikke nå det. Jeg har ikke nok tid", så har man heller ikke. Fremfor hvis man i stedet siger til sig selv "Jeg skal nok nå det her. Jeg gør, hvad jeg kan". Og den mentalitet tænker jeg, man kan se ude på skolerne, hvad der dominerer. Men generelt så har jeg et indtryk af, at de er pressede.* (Marie, bilag 3, V li. 168-174)

Som det fremgår af overstående citater, svarer de lærerstuderende uafhængigt af hinanden, at deres indtryk af arbejdet i folkeskolen i dag er, at lærerne er pressede. Der er for lidt tid til forberedelse, for mange opgaver til den tid der er. Faktisk svarer 10 ud af 14 informanter som det første, at deres indtryk af, hvordan det er at arbejde som lærer i folkeskolen i dag, er, at det er presset eller travlt. Der er hermed en meget tydelig fortælling om, at det at arbejde i folkeskolen er presset eller travlt. Flere nævner desuden krydspresset mellem de mange opgaver og høje krav og den tid, der er til rådighed.

Der er dog en forskellig vurdering af det pres, som de studerende oplever, der er. Flere ser det som demotiverende for at blive lærer i folkeskolen og fortæller, at det skræmmer eller afskrækker dem fra at blive lærer (fx Ida, Christian, Martin). Andre vurderer i højere grad, at der er tale om en 'overgangsperiode', der skyldes implementeringen af folkeskolereformen, og de vurderer, at der er tale om 'børnesygdomme', og at det derfor ikke vil blive et problem for dem, når de er færdiguddannede (Adam og Søren). Der er ligeledes dem, der ser den nuværende situation som en form for vilkår for arbejdet, og de er villige til at arbejde hårdt, fordi det er det, de gerne vil (Mikkel og Nikoline).

## Målstyring og test

Mange af de problemer med en travl hverdag, der er beskrevet ovenfor tilskrives af de lærerstuderende mange af de nye styringstiltag og opgaver, der er blevet indført i folkeskolens arbejdspraksis over de seneste år. Der bliver i min empiri ikke altid lavet skarpe adskillelser mellem tiltag, der er en del af folkeskolereformen, og andre styringstiltag, der er indført i folkeskolen over det sidste årti. Da der i mit interviewmateriale ikke altid stilles skarpt på, hvad der er en del af folkeskolereformen osv. vil det i praksis i min analyse også flyde sammen. Fælles er dog, at det opleves som ændringer og tiltag, der har en indvirkning på mine informanternes arbejde, studie og fremtid som læreruddannede. Jeg har dog forsøgt at se på målstyring og nationale test som konkrete eksempler, da det ligeledes er de styringstiltag, som mine informanternes udtalelser kredser mest om.

Den generelle holdning til styringstiltag såsom nationale test og målstyring i undervisningen er, at det kan være udemærkede redskaber. I mine informanternes argumentation for brug af test og målstyring ligger der også en vis grad af nødvendighed. Mange bruger udtryk som 'vi er jo nød til at måle' og 'vi skal jo teste' (Søren, Marie, Adam). Mange af de lærerstuderende ser altså måling og test som en nødvendighed og udfordrer ikke præmissen om, hvorvidt der skal testes og måles i folkeskolen. Martin fortæller her om målstyring og test:

*"Det giver helt vildt god mening at få styr på din didaktik ved at kunne måle, hvad det er, der sker. Når du sender noget ud, så kan du måle, hvad der kommer tilbage. Det giver super fin mening, og jeg kan godt forstå, de bygger det ind, også for at altså dem der bare tager det på ryggraden. Så er den nemmeste måde jo, så bliver du jo nødt til at dokumentere. Det kan man bedst gøre ved at gå ind at måle på de målsætninger, man laver." (Martin, bilag 3, I li.267-275)*

Martin fortæller, at det giver god mening at måle og teste på de målsætninger, der er, samt at have mål for, hvad eleverne skal kunne til at guide læreren og sørge for ensretning af undervisningstilbuddet i folkeskolen. Det kan dermed tyde på, at de lærerstuderende i højere grad accepterer præmissen om, at der skal måles i folkeskolen, end de nuværende lærere i folkeskolen, da der som nævnt i indledningen er 86 pct. af folkeskolelærerne, der mener, der er for meget test og målstyring i folkeskolen. Derudover har der generelt været stor modstand mod test og kvantificerbare mål for læring inden for skoleverdenen (Coninck-Smith 2015:40). Mange af de studerende anerkender præmissen om at måle og teste, dels fordi det er det, de bliver undervist i på læreruddannelsen. Flere betegner det som at 'det er den virkelighed vi er en del af' eller 'det er jo det system vi er født ind i' (Frank og Adam). Tanken om målstyring og test bliver for de lærerstuderende normaliseret gennem bl.a. deres uddannelse. For dem virker brugen af test og målstyring naturligt og selvfølgelig.

## Styring som begrænsning

Selvom de lærerstuderende i overvejende grad er positive over for selve det at teste og bruge målstyring er de også i varierende grad kritiske over for, hvordan og hvor meget redskaberne bruges i folkeskolen i dag. Flere påpeger, at nationale test kan have flere forskellige konsekvenser for undervisningen og eleverne. De påpeger, at de nationale test og test generelt ikke bliver brugt til noget, bl.a. fordi lærerne ikke er uddannet i, hvordan man bruger og aflæser testresultaterne (fx Ida og Lotte). Der er derudover en bekymring for, at tests har et meget ensidigt fokus på læring og ikke lærer eleverne at reflektere og danne holdninger. Enkelte er også bekymrede for, at det udstiller fagligt svage elever og ikke er et godt pædagogisk redskab til at sikre deres læring (fx Ida, Anna, Lotte, Mikkel). Samtidig vurderer flere også, at det er en nødvendighed at have tests for at sikre, at eleverne lærer det, de skal på bestemte klassetrin, da dette sikrer ensartethed, at det er lettere at overtage klasser og evt. kan være et middel til at identificere lærere, der ikke gør deres arbejde ordenligt og 'klarere det hele på rutinen' (Martin, Lotte, Marie). Dette tyder igen på, at de studerende i en vis udstrækning accepterer den governmentalisering, der sker af skolen med udbredelse af målstyring og styrket evalueringskultur og kan se fordele i styringselementer. Samtidig påpeger de studerende konkrete ulemper ved øget brug af målstyring og test. De påpeger, at der er behov for en konstant afvejning og balance. Denne kan være svær at finde, specielt fordi mange af styringstiltagene er konkrete krav fra kommunen eller ministeriets side.

De studerende mener, at den måde, styringsredskaber fungerer på nuværende tidspunkt, er begrænsende for lærerens autonomi og mulighed for at tage faglige og professionelle beslutninger. I oversigten herunder ses citater fra fire af de lærerstuderende, om netop hvordan de ser styringen stå i vejen for fagligheden:

**Tabel 6:**

### Forhold til og brug af (mål)styring:

*I: Så det [læringsmålsstyret undervisning] skal ud til en side?*

*Adam: Ja, altså at lade de professionelle om, hvad der virker for dem, i stedet for at der sidder nogle æggehoveder inde på Christiansborg og bestemmer at "nu er der nogen der siger at det er sådan her vi gør det bedst, så det er sådan vi gør". Lad den enkelte vælge. [...] Ja, og der er nogle, der ikke ville vælge det optimale redskab. Altså det er dumt at bruge en skruetrækker til at banke et søm i. Men ja, vi har lært berindefra [læreruddannelsen] hvordan man gør, og det har dem inde på Christiansborg ikke, så lad os vælge, hvad der virker for os. Vi er ikke helt idioter ude fra fjerde kartoffelrække, der i gang med det, som selv først skal genopfinde den dybe tallerken (Adam, bilag 3, VII li. 486-497)*

Martin: *Jeg tror bare nogle gange, man skal huske, at det hele skal kombineres med, jeg ved ikke, om man kan kalde det, løs undervisning, men man skal nogle gange undervise lidt i den retning, som man synes, der brug for. Så kan det godt være, at vi har nogle målsætninger, der hedder, at vi skal være super dygtige til det. Men hvis du fokuserer for meget på dine mål, så tror jeg, at du glemmer alt det der udenomslearning fx dannelsen. [...] Så det er jeg lidt bange for, at det forsvinder i målstyring, for det er også super vigtigt. Fordi målstyring er tit bare på de faglige mål. [...] Det er også der, hvor målstyring går ind og tager over og siger, vi har en plan, og vi skal derover. Nu. Færdig. Og ellers så har du fejlet. Og det er der, hvor jeg synes, man skal have mere tiltro til lærerens faglighed. [...] Jeg synes, der skal være mere tiltro til lærerens faglighed. Og målstyring tager lidt af den der tiltro fra læreren, fordi det hele går op i skemaer (Martin, bilag 3, I li. 301-332)*

Mette: *Og målstyret undervisning på den måde – jeg synes det er fint at have nogle mål med sin undervisning, men nogle gange skal det være muligt at vælge indhold, bare fordi det er skidegodt at arbejde med denne her bog. Så behøver jeg ikke at have et mål, der nødvendigvis lige skal passe til. [...] Og nogle arbejder måske skidegodt ud fra målstyret undervisning, det gør jeg bare ikke, sådan er vi jo forskellige, men vi kan jo begge to godt lave skide god undervisning. Så man fjerner selvstændigheden fra læreren og også meget af den autonomi, der har været forhen. Og noget professionalisme. (Mette, bilag 3, XIII, li. 312-325)*

Marie: *”Jeg synes at der bliver skabt nogle rammer der, på en eller anden måde, ikke virker befordrende for det arbejde, vi skal gøre. Blandt andet den her tendens til, at det bliver mere og mere styret, hvad vi skal. Der er mindre tillid til, at lærerne rent faktisk kan finde ud af det arbejde, de gør. Det er sådan noget, der gør mig en lille smule trist, fordi vi tager jo en uddannelse, og vi har, forhåbentligt, en interesse i det, som der gerne skulle gøre, at vi ved faktisk, hvad vi laver. (Marie, bilag 3, V, li. 89-93)*

De studerende giver her alle udtryk for en ærgrelse over, at der ikke er mere tillid til dem som lærere og lærer som en faglighed generelt. De oplever, at forskellige elementer af styring står i vejen for deres muligheder for at træffe professionelle beslutninger, der bunder i deres faglighed og deres uddannelse. De oplever, at de er frataget den autonomi, der, som beskrevet den teoretiske ramme, er en grundlæggende del af, hvad der udgør en profession. De oplever ikke, at rammerne er befordrende for det stykke arbejde, de som professionelle gerne vil yde. Dette kan ses i sammenhæng med forhold som bl.a. Dalsgaard nævner, nemlig kampen om autorisation, autonomi, autenticitet og legitimitet for professionen i æraen af tiltagende styring og NPM i den offentlige sektor. Dalsgaard pointerer her, at det påvirker professionaliseringen og

opgavevaretagelsen i en faggruppe negativt og peger netop på det paradoksale i, at man gennem styringen svækker det, man ønsker at styrke, nemlig vidensgørelse og selvstændig tænkning (Dalsgaard 2013:42f). Denne pointe er i tråd med Bøgh Andersens forskning i forholdet mellem styring, motivation og performance, hun konkluderer, at hvis motiverede medarbejdere ikke føler, at styringen af deres arbejdspraksis er understøttende for arbejdet, da svækkes både motivationen og opgavevaretagelsen (Andersen & Pedersen 2014:81).

Mit interviewmateriale tyder på, at det er en sådan mekanisme, de studerende fortæller om her – deres indignation over ikke at få anerkendt deres faglighed og begrænses af 'regler' og 'firkantet kassetænkning' og 'uoverskuelige matrixer' er tydelig. Dette kan ses i sammenhæng med den frustration, de studerende oplever, når omverdenen ikke anerkender deres professions faglighed, som bekrævet i analysens første del. De studerende kæmper mod en usynlig modstander, som de oplever beskylder dem for ikke at kunne udføre deres arbejde kvalificeret. Tabet af eller fraværet af et vidensmonopol i kombination med nye styringsteknikker, som opleves som kontrollerende og begrænsende, udløser frustration. Flere af de studerende peger på politikere på Christiansborg og 'djøfere' som dem, der bærer ansvaret for denne udvikling. I overstående citat omtaler Adam det som 'at der sidder nogle æggehoveder på Christiansborg' og bestemmer, hvordan han skal gøre sit arbejde. Mette siger *'jeg synes det virker helt ulogisk, at der er nogle ministre, der kan sidde og bestemme hvordan det skal være ude på skolerne, i en verden de slet ikke er en del af'* (Mette, bilag 3, XIII li. 181-183). Der er en følelse af, at man som professionel ikke bliver lyttet til i styringen af det felt, hvori ens faglighed og profession udføres i hverdagen.

De studerendes oplevelser kan ses som tegn på, at der, som både Dalsgaard og Krejsler påpeger, er ved at ske en de-professionalisering af lærerprofessionen. De studerendes reaktioner, set i spændingsfeltet mellem styring og profession får denne paradoksale virkningsmekanisme: De studerende anerkender præmissen om evaluering og målstyring i folkeskolen, netop for at det skal være redskaber til at styrke den faglighed i undervisningen, de ønsker at opnå og endda 'luge ud' i de lærere, som de ser, ikke har gjort deres arbejde og derfor evt. har givet deres profession et dårligt ry. De oplever dog i stedet, at målstyring og evaluering går ind og tager overhånd og begrænser deres professionalisme og autonomi. I dette perspektiv bliver styringen ikke opfattet som understøttende for de studerendes arbejde – i stedet virker den devaluerende på deres faglighed.

Jeg ser i mit interviewmateriale en interessant tendens til, at de studerende er mere accepterende over for de styringstiltag, der er indført i folkeskolen, på trods af at de selv beskriver, at de er begrænsende. Dette ses i det forhold, at flere af de studerende beskriver, at lærerne på skolerne brokker sig for meget over de



forandringer, der er (fx Mette, Mikkel, Nadja). At de er negative og konservative og ikke villige til at arbejde med forandringerne. Det mener de studerende ikke er løsningen. Dette kan ses som et eksempel på, hvordan de lærerstuderende oplever, at de er mere accepterende over for de governmentale forandringer, der sker på folkeskoleområdet. De oplever, at lærernes negative attitude ikke gør noget godt, og de i stedet skal arbejde med de forandringer, der er kommet på folkeskoleområdet og se på de udviklingsmuligheder, der er, fremfor at være negativ.

### **Afværgemekanismer og coping**

De ovenfor beskrevne problemer med travlhed og ikke at have mulighed for at udføre et tilfredsstillende fagligt stykke arbejde kan betegnes som et krydspres. Dette krydspres fører iflg. Lipsky til en række forskellige handlinger og indstillinger til arbejdet – det som Lipsky kalder afværgemekanismer eller coping. Mest udtalt er nok selve den indstilling, de studerende har og får til deres fremtidige arbejde, gennem fx undervisere på uddannelsen og praktiklærer: nemlig, at det ikke er muligt at gøre arbejdet godt nok. De studerende fortæller om alle de mange ting, man skal have styr på, på én gang ud over det at kunne holde ro i klassen og levere god undervisning, som fx forberedelse af undervisningen, elevernes trivsel, forældresamarbejdet, teamsamarbejdet, bestilling af materialer, inklusion af fagligt svage elever, undervisningsdifferentiering mm. (fx Ida, Marie, Lotte). De studerende fortæller om, hvordan de har høje forventninger til sig selv om at kunne jonglere alle disse ting, men samtidig ser, at det er svært og krævende. Derfor bliver det vigtigt for de studerende at vide, at man ikke kan gøre det perfekt. Mikkel fortæller her, hvordan han har lært af sin praktikvejleder, at man ikke kan nå det hele:

*”Jeg lærte i min sidste praktik af min praktikvejleder, at man skal sige ’sådan er det bare’, du kan ikke nå det hele. At sådan er det, du kommer aldrig 100 procent i mål, fordi du arbejder med mennesker. Uanset hvor god du bliver til det her, så rammer du ikke 100 procent. Du kan stadig godt stræbe mod at ramme det.”* (Mikkel, bilag 3, X li. 116-118)

Mikkel ser det som beroligende, at han er blevet fortalt af sin praktiklærer, at man ikke kan nå det hele. Han ser det som, at man kan stræbe efter at gøre det så godt som muligt og så acceptere det. Andre, som fx Christian, ser de mange krav som mere foruroligende:

*Hvis man læser om, hvor mange ting man skal kunne som lærer og alle de ting, som Undervisningsministeriet kræver og ønsker, så får man det lidt dårligt. På den ene side har jeg det sådan, at det er rigtigt, at et lærerjob indeholder mange ting, det er ikke bare lidt pædagogik. Men når jeg ser på, hvad der er krævet, så mister jeg lidt hysten. Det prøver jeg at ændre ved at sige alle de ting de vil, det kan jeg slet ikke opfylde, det er ikke muligt. Så jeg prøver at slappe lidt af og snakke med andre studerende og sige, vi gør det vi kan, og det vi kan gøre bedst. For vi kan slet ikke opfylde alle de ting, de gerne vil, slet ikke inden for de otte timer.* (Christian, bilag 3, IV li. 79-84)

Christian fortæller, at han får det dårligt, når han ser, hvad der kræves af ham som lærer og de krav, som Undervisningsministeriet stiller – han mister decideret lysten til at blive lærer. Dette pres håndterer han ved at fortælle sig selv, at det er umuligt at nå alt det, og man derfor må gøre det bedste, man kan. Christian og Mikkel er eksempler på, hvordan de studerende mentalt forsøger at 'cope' med bevidstheden om krydspreset mellem krav, tid og forventninger. De reagerer dog forskelligt – Mikkel finder det beroligende og Christian foruroligende. Håndteringen af krydspreset udmønter sig også i konkrete handlinger, hvor preset søges at behandles. Der er flere forskellige strategier, som nogle gange overlapper hinanden. Den ene strategi er forskellige former for det, som Lipsky kalder 'rationering' af service, som tidligere beskrevet består af fx at nedprioritere bestemte opgaver eller modificere opgaverne, så de bliver mere 'lad-sig-gør-lige'. Her fortæller Nikoline om, hvordan hun i arbejdet med målstyret undervisning, i stedet for at tilrettelægge undervisningen ud fra de mål, der skal nås, som det er meningen, i stedet efterfølgende finder nogle mål 'der passer på':

*"Altså nu vi har lavet undervisningsplan for de niende klasser. Og vi sad i går og lavede mål til det. Og der kan vi godt mærke, at vi sætter bare nogle mål op, der passer. Vi har fundet materialet, og så sætter vi nogle mål op for det materiale, og så er vi hele tiden sådan lidt "men vi er jo egentlig nået til det her mål", men vi bliver med at sidde og ved ikke helt, hvad de skal lave endnu. Så det er sådan lidt, jamen så skal vi selvfølgelig finde noget, der passer til de mål der. Men de kommer også til at lave noget andet, end der står i de mål." (Nikoline, bilag 3, II li. 321-327)*

Det er svært at få praksis til at passe ind i de administrative krav, der stilles. Det oplever Nikoline og flere andre, hvor de derfor reagere med at lave om på den intenderede arbejdspraksis for at få det til at passe med virkeligheden.

Standardisering af undervisningen er en anden konsekvens, som de lærerstuderende fortæller om som konsekvens af det øgede arbejdspress. Flere fortæller, at de ser og/eller frygter en øget tendens til at bruge allerede eksisterende materiale og grundbogssystemer i stedet for selv at finde på og tilrettelægge forløb eller undervisning (Mette, Martin, Søren). De beskriver, at konsekvensen af dette er, at noget af kreativiteten og glæden går ud af arbejdet, og det bliver mere monotont. De påpeger deslige, at det går udover kvaliteten af undervisningen (Mette, Søren). Flere peger ligeledes på, at lærerne efter reformen har fået flere undervisningstimer, hvilket resulterer i mindre tid til forberedelse. Flere af de lærerstuderende fortæller om, at de oplever, at lærerne på deres arbejdsplads eller praktikskoler fortæller om, at de ikke har nok tid til at forberede undervisningen og derfor møder uforberedte op (Martin og Nadja). Dette hænger ligeledes for mange sammen med afskaffelsen af lærerens arbejdstid, der betyder (som tidligere beskrevet), at lærerne

mange steder (afhængig af de lokale forhold) skal være tilstede på skolen i hele deres arbejdstid og ikke må forberede sig derhjemme som fx at rette opgaver om aftenen.

### **Når man ikke vil gå på kompromis**

Det, at lærerne nu mere formelt er begrænset i deres arbejdstid og samtidig har fået flere undervisningstimer, gør, som beskrevet, at der ikke altid er tid til alle opgaver. Dette fører til en anden form for coping, der ikke handler om at afskærme eller afværge opgaverne, men at håndtere krydspresset ved at løbe hurtigere, arbejde over tid, tage arbejdet med hjem for at nå det, de skal og gøre arbejdet 'godt nok' - fordi de ikke kan acceptere at gå på kompromis med kvaliteten af deres arbejde. Flere af de lærerstuderende betegner dem, der gør dette, som 'ildsjæle'. Nikoline beskriver her, hvordan lærerne, specielt hendes praktiklærer, er, på den skole hun er på nu:

*Der [på skolen] vil jeg sige, at læringsmiljøet er godt, fordi det er nogle lærere, der virkelig vil det her. De har nogle lærere, som går 100% ind for det og går ind for at ville eleverne og vil, at de skal lære noget. Nogle af de skoler, hvor lærerne føler sig presset af reformen og måske går lidt i protest, der tror jeg ikke, læringsmiljøet er lige så godt. Fordi de bare vender sig om og siger "jeg kan ikke nå det, surt show". Dem, hvor de presser og siger "jeg går over tid, fordi at det er bedst for mine elever", der er det jo bedre, vil jeg påstå. [...] Men der arbejder de så ud over den tid, de har. De arbejder ud over det, de skal. [...] Vores praktikkoordinator han er til møder flere gange om ugen og laver meget arbejde [...] Altså det er jo sådan, at efter han har fri bliver siddende med os og snakker om næste uges opgaver og sådan. Fordi det føler han, at han bliver nødt til, for at det også bliver godt for os, for at vi også får noget ud af det" (Nikoline, bilag 3, II li. 181-192)*

Nikoline mener, at læringsmiljøet er bedre på hendes praktikskole end på andre skoler, fordi der er nogle lærere, der virkelig vil det. Det involverer at arbejde mere end de timer, man har til rådighed, fordi det er bedst for eleverne eller Nikoline og hendes medstuderende som praktikanter. Deres praktikvejleder holder møder med dem, efter han egentlig har fri, fordi han føler 'han bliver nødt til det'. Nikoline kalder ham en rigtig ildsjæl-lærer og beskriver, hvordan han også bruger sine aftener på at ringe til forældre, hvis der er problemer. Flere af de andre fortæller også om, hvordan en lærers arbejde ikke kan begrænses til et 8-16 job, der kun foregår på skolen. Christian beskriver her, at han har anset lærerjobbet som, at man nogle gange skal tage arbejdet med hjem, og man nogle gange må gøre noget ekstra:

*"Jeg tror det er svært at slappe af, hvis man ikke bliver færdig med sine ting, hvis man ved, der ligger noget. Det er der rigtig mange, der tager med hjem i deres privatliv. Det kommer nok an på personen. Der er nogle, der kan slappe af og sige, det er ikke mit problem. Jeg har kun den arbejdstid til rådighed, som jeg har, og hvis jeg ikke kan nå mere, så kan jeg ikke nå mere. Men der er mange der, det ser jeg jo på skolerne, de tager det med hjem. Og er det meningen man skal det? [...] Jeg har den opfattelse, at hvis du vil have nogle elever med, hvis du vil nå dem uafhængigt af, om det er nogle danske elever eller elever med anden etnisk baggrund, så tænker jeg fx, at det kræver en indsats. Så kræver det, at man kommer lidt ind i familien og finder ud af, hvad det er, der er galt. At man viser dem: Hey, jeg vil gerne have dig med her. Jeg har den opfattelse, at det nogle gange kræver af dig som lærer, at du går ud på fodboldbanen og får fat i dem. Eller ringer hjem og siger kan jeg lige komme forbi til en kop te i aften."* (Christian, bilag 3, IV li. 190-200)

Det at være lærer er mere end bare at undervise for Christian. Det kræver, at man fx går ud på fodboldbanen og kommer i kontakt med nogle elever, der kan have brug for det, og at man måske tager arbejdet med hjem. Christian oplever, at det er sådan, man kan komme til at ændre noget og gøre den der forskel, som han rigtig gerne vil gøre. Christian, Nikoline og flere andre beskriver, at de ser lærere, og de selv ser sig selv som lærere på en måde, hvor det at gøre sit job 'ordentligt' er ved at bryde rammerne for arbejdet, arbejde over og løbe hurtigere.

### **Lærerarbejdet mellem kald, lønarbejde og profession**

De lærerstuderende ser både fordele og ulemper i, at lærerarbejdet nu formelt set er afgrænset af den fulde tilstedeværelse, og at arbejdet skal udføres på skolen i tidsrummet 8-16. De vil på den ene side gerne have mulighed for at kunne forberede sig derhjemme – de kan se fordelene i at kunne gå hjem efter 6 lektioner og så rette opgaver søndag aften, når man er mere frisk i hovedet (Mette, Marie, Martin). Men mange af dem nævner ligeledes, at den fulde tilstedeværelse beskytter dem for det grænseløse arbejde som Christian og Nikoline og flere andre fortæller dem om. De studerende har det indtryk, at specielt nyuddannede lærere har haft en tendens til at tage alt for meget arbejde med hjem og arbejde alt for mange timer. Derfor ser de det som positivt, at man nu på mere lovlig vis kan holde fri, når man har fri og ikke altid være på arbejde (Mikkel, Ida, Adam).

Dette kan ses som et iboende dilemma i lærerarbejdet, der længe har været en diskussion inden for lærerfaget, nemlig hvordan lærerarbejdet historisk har været splittet mellem kaldstanke, lønarbejde og profession (Coninck-Smith 2015:92f). Lærerarbejdet var historisk set forbundet med kirken i tiden før 1920'erne og dermed forbundet med det åndelige og kirkelige. Lærerarbejdet var derfor (som præstehvervet)

opfattet mere som et kald end et 'almindeligt arbejde' – noget man var kaldet til som person, og som umuligt kunne afgrænses i tid og sted. Op gennem 1970'erne blev lærerarbejdet i langt højere grad en del af den faglige arbejderkamp og lærernes fagforening, Danmarks Lærerforening, kom på banen langt stærkere end tidligere. Lærerne kæmpede i disse år for strejkeret og afgrænsning af arbejdstiden. Fra slut 1990'erne kom der mere fokus på, at lærerarbejdet ikke skulle været rigtigt reguleret. I 2002 lancerede Danmarks Lærerforening et professionsideal, der er en række fælles holdninger til eller idealer for lærerarbejdet (DLF 2014). Lanceringen af et professionsideal kan ses som et forsøg på at forsvare eller (gen)vinde legitimitet og anerkendelse til lærerprofessionen (Hjort 2005:88; Coninck-Smith 2015; se også tabel 1). Lærerarbejdet har både udefra og indefra været præget af forskellige definitionskampe, hvor det ser ud til, at der til stadighed er en diskussion om, hvilken karakter lærerarbejdet har: profession, kald eller lønarbejde. Dette kan ses afspejlet i de studerendes oplevelser og refleksioner.

### **Delkonklusion**

De lærerstuderende har tydeligt det indtryk, at det at arbejde som lærer i folkeskolen er travlt og presset. At der er en diskrepans mellem antal og omfang af opgaver og den tid, der er til rådighed. De studerendes opfattelse af dette er ikke kun baseret på deres egne erfaringer, men er medieret gennem deres observationer på skolerne, lærerne på deres arbejdspladser og praktikskoler og flere andre forhold, jeg ikke kan afgrænse ud fra mit interviewmateriale.

De studerende reagerer på forskellige måder på den travle og pressede hverdag, de ser på skolerne. Nogle bliver skræmte, og det påvirker deres motivation for at blive lærere i en negativ retning. Andre tror forholdene vil blive normaliseret på skolerne, de er derfor ikke på samme måde bekymret for, at det bliver et problem for dem.

De studerende vurderer, den travle hverdag har meget at gøre med folkeskolereformen og de mange nye styringstiltag, der er kommet til i folkeskolen. De vurderer overordnet set, at mål, test og evaluering er gode og nødvendige værktøjer i folkeskolen. Samtidig oplever de forskellige ulemper og negative konsekvenser af den øgede styring i folkeskolen. De oplever, at styringen begrænser deres professionalisme, faglighed og autonomi. I deres frustrationer ser vi, hvordan de studerende oplever at kæmpe mod en usynlig fjende og forsøger at placere skylden forskellige steder bl.a. hos politikere, ministerier og embedsmænd. De studerende oplever dog ikke, at vejen frem er negativitet og brok. I mødet med lærere, der er meget negative og brokker sig over situationen på skolerne, blive de studerende mismodige og mister lysten til at blive lærere. Selvom mange af de studerende forstår og anerkender deres frustration med de forhold, de heller ikke er positive over for, påvirker lærernes negative attitude dem. De efterlyser, at lærerne er mere positive

og samarbejdsvillige ift. at arbejde ud fra den situation, der nu er, og se muligheder i stedet for begrænsninger.

Den travle hverdag, som opleves, fører til, at de studerende forsøger at håndtere den travle hverdag gennem afværgemekanismer og coping. De studerende beskriver, at de fortæller sig selv og bliver fortalt, at de ikke kan nå at gøre alt, hvad der kræves. At de ikke skal forvente at kunne gøre arbejdet godt nok hele tiden. Dette bliver et mentalt forsvar eller coping for de studerende for at klare de udfordringer, der er og venter dem. De studerende oplever desuden selv og ser, hvordan opgaverne og målsætningerne bliver lavet om for at passe til virkeligheden, og at opgaver bliver nedprioriteret eller fravalgt for at kunne nå det hele. De, der ikke kan acceptere, at dette krydspres går ud over eleverne og den undervisning, de arbejder i stedet ud over de timer, de skal og tager arbejdet med hjem. De studerende er i et dilemma over karakteren af lærerarbejdet og er splittet mellem de begrænsninger, friheder og beskyttelser, der er i at have fuld tilstedeværelse eller ej.

### **Del 3 – Det fremtidige arbejdsliv**

Denne analysedel vil fokusere på de lærerstuderendes overvejelser og mulige valg ift. deres fremtidige arbejdsliv. Afsnittet vil fokusere på de tendenser, der dominerer de studerendes overvejelser, og hvordan deres egen forståelse af deres motivation, profession og deres fortælling om det at arbejde som lærer i folkeskolen i dag influerer den fremtidige beslutning om, hvad de skal med deres uddannelse, og hvor de vil arbejde.

#### **De mange muligheder**

De lærerstuderende har mange overvejelser om, hvad de skal, når de er færdige med deres uddannelse. De fleste vil gerne ud og arbejde som lærer på den ene eller den anden måde. De fleste har dog ikke kun én idé om, hvad de vil med deres uddannelse, mange overvejer flere forskellige muligheder og synes mange forskellige retninger er spændende. Enkelte nævner op til 4-5 forskellige muligheder og ideer. I nedenstående tabel giver jeg en oversigt over de studerendes overvejelser og mulige valg. For mange er virkeligheden mere kompleks, end den illustreres her, og deres mulige valg og overvejelser vil også blive uddybet i det følgende.

**Tabel 7:**

Informant	Første valg	Andet valg
Mikkel	Lærer i folkeskolen	-
Martin	Lærer i folkeskole/friskole	Læse videre - kandidat
Lotte	Lærer i folkeskolen	Efterskole
Jonas	Lærer i folkeskolen	Lærer på friskole
Adam	Lærer i folkeskolen	Skoletjeneste - Naturvejleder
Marie	Lærer i folkeskolen	Privatskole el. efterskole
Nadja	Lærer på privatskole	Lærer i folkeskole
Mette	Lærer på privatskole	Skoletjeneste
Nikoline	Lærer på privatskole	Specialskole
Frank	Skole med 'elite' klasser	Privatskole
Christian	Idrætsefterskole	Læse videre - kandidat
Ida	Skoletjenesten	Lærer – folkeskole eller privat
Anna	Speciallærer	Folkeskole
Søren	Udvikle undervisningsmaterialer	Skoletjeneste

Nogle studerende nævner flere muligheder, end der fremgår af denne oversigt. Oversigten er en analytisk kondensering af, hvad de lærerstuderende fortæller, de vil med deres uddannelse, når de bliver færdig. Det skal bemærkes mht. empirien, at nogle af de informanter, der er lidt længere i deres uddannelse har mere konkrete overvejelser. Dette er dog ikke en entydig tendens, men dog værd at bemærke. Jeg vil desuden påpege, at der er tale om de studerendes overvejelser og mulige valg. I praksis vil deres endelige jobvalg været influeret af flere forskellige forhold, såsom udbud og efterspørgsel.

Som det fremgår af oversigten, fortæller de fleste af de studerende, at de gerne vil ud og arbejde som lærer. Det er dog ikke størstedelen, der gerne vil være lærer i folkeskolen. Der er et klart skel for de lærerstuderende mellem det at arbejde i folkeskolen og arbejde på en privat-, fri- eller efterskole. Mange overvejer både folkeskole og privat- eller friskole samtidig og vejer de fordele og ulemper, de ser. Valget af den skole, de vil arbejde på, er bestemt ikke tilfældigt – der er mange faktorer der spiller ind.

Jeg har i nedstående figur illustreret min analytiske sammenkædning af de studerendes argumentation, præferencer og motivation, der danner baggrund for deres overvejelser om deres fremtidige arbejdsliv. Jeg vil i de følgende afsnit udfolde dette.

Figur 1:



### Valget af de ressourcestærke skoler

De lærerstuderende, der tilvælger folkeskolen, har mange overvejelser og præferencer om, hvilken slags skole, de vil arbejde på, og hvilken slags skole de ikke vil arbejde på. Her bliver elevsammensætningen og skolens placering vigtige faktorer. Et eksempel er Mikkel, som er meget sikker på, at han vil ud og arbejde i folkeskolen, men er samtidig også meget bevidst om, hvilken slags folkeskole han vil arbejde på:

*"M: Jeg er blevet opmærksom på, at jeg ikke fungerer særlig godt med elever, hvor deres sociale kår ikke er særlig gode. Så de skal have noget ballast hjemme fra. [...] Jeg vil gerne kunne nå længere op af de forskellige taksonomiske niveauer. Hvor man når op til noget dybere analyse, noget vidensdeling osv. Jeg har det svært med, hvis målet det mere er bare at få klassen til at fungere.*

*I: Hvordan vil du så undgå det?*

*M: Jamen det er jo noget med at undgå nogle bestemte områder og nogle bestemte skoler. Det kan godt lyde super [pause] super afvisende, men jeg tror simpelthen ikke jeg er god til at være i et miljø, hvor lærer-elev relationen er mere, ja, social. Jeg tror ikke jeg vil få nok ud af det. Så det er hellere Gentofte end Albertslund, selvfølgelig kan der godt være gode skoler i Albertslund [...] Jeg har jo primært kigget på skoler i Lyngby, Hørsholm og Gentofte. (Mikkel, bilag 3, X li. 169-181)*

Mikkel fortæller, at han gerne vil arbejde et sted, hvor eleverne har en ballast med hjemmefra, der for ham gør, at han kan undervise mere fagligt og komme mere i dybden. Derfor vil han gerne finde et arbejde på en folkeskole, der ligger i en af de mere velhavende kommuner i og omkring Nordsjælland end fx i kommuner på Københavns Vestegn. Flere andre informanter har lignende overvejelser om hvilken 'slags' skole, de gerne vil arbejde på, ift. område og elevsammensætningen. De nævner fx, at de helst ikke vil arbejde på



skoler, der har et 'dårligt ry', har en høj andel af tosprogede elever, mange 'inklusionsbørn', elever med ressourcesvage forældre eller i ressourcesvage områder (Ida, Mette, Frank, Anna).

Ida fortæller her om sine præferencer:

*"Der skal ikke være for mange inklusionsbørn, og jeg vil også droppe det, hvis der er for mange tosprogede børn, og jeg tror også jeg vil droppe steder med mange børn med ressourcesvage forældre. Fordi det har jeg prøvet i min første praktik, og der var tonen meget hård. Og det var den også blandt børnene, og det var den blandt lærerne. Og det er jeg ikke sikker på jeg ville have modet til. [...] Det skal være nogle børn, der har noget ballast hjemmefra."* (Ida, bilag 3, VIII li. 298-301)

Ida fortæller, at hvis hun skal arbejde på en folkeskole, så skal det ikke være en folkeskole som hendes forrige praktikskole, der lå på Københavns Vestegn. Her oplevede hun, at der var mange ressourcesvage børn, mange fagligt svage børn og mange tosprogede elever. Hun har ikke lyst til at arbejde på en sådan skole, da hun oplevede, det var meget udfordrende og svært. Hun siger, hun ville ønske, hun kunne, fordi hun synes, det er 'mega sejt' at kunne, men for hende er ikke det, hun vil. Ida vil ligeledes gerne have mulighed for at arbejde med formidlingen og det faglige.

Der ses en lignende argumentation hos de studerende, der overvejer at arbejde på privat- eller friskoler. De efterlyser et miljø, hvor der er fokus på læring, og hvor der er ressourcestærke elever. De studerende, der gerne vil arbejde på privatskoler fortæller, de gerne vil det faglige og kunne lære børnene noget. Nadja fortæller her, hvorfor hun overvejer en privatskole:

*Jamen jeg har overvejet privatskole, fordi jeg gider ikke rigtig skulle være socialpædagog eller socialrådgiver, samtidig med at jeg skal være lærer, ikke? Altså jeg ville på en måde ønske, at jeg kunne sige, at jeg bare ville ud og gøre en forskel i det aller mest belastede område ude i [område af informantens by], men det ved jeg bare, jeg ikke kan holde til. Jeg ville tage arbejdet med hjem. Det ville være alt for hårdt for mig. Så derfor tror jeg, jeg fungerer et bedre et sted, hvor der er flere ressourcer og lidt mere ballast. Jeg vil gerne arbejde med eleverne, det sociale og relationer, men inden for en vis grænse på en måde. Det er jo formidlingen og at flytte eleverne og se de lærer, noget som jeg synes er fedt. Jeg vil jo gerne se nogle resultater. Så jeg vil gerne et sted hen, der understøtter, at man kan komme til det. Så derfor har jeg tænkt evt. en privatskole.* (Nadja, bilag 3, VI li.116-123)

Nadja vil gerne arbejde med formidling, lære eleverne noget og se resultater. Det kæder hun sammen med at arbejde på en privatskole. Hendes opfattelse er, at hun på en privatskole kan være lærer og ikke

socialpædagog og fokusere på elevernes læring. Nadja oplever, at man på en folkeskole i et belastet område skal agere socialpædagog eller –rådgiver samtidig med, at man er lærer. Det har hun ikke lyst til. Selvom hun udtrykker et ønske om at ville have lyst til at 'gøre en forskel i et belastet område', mener hun, at det vil være for hårdt for hende, og hun ville 'tage arbejdet med hjem'. For Nadja bliver privatskolen en mulighed for at undgå dette og få lov til at se resultater af hendes fagfaglige arbejde.

### **Frie rammer og mere autonomi**

Der er også en anden grund til, at de studerende vælger privat- og friskoler, der ikke kun har noget med den elevgruppe, man finder der. Det handler om de rammer, der er om arbejdet, som de studerende finder mere frie og mindre styret end på en folkeskole. Privat- og friskolerne har mere frihed til selv at bestemme og tilrettelægge undervisning, struktur mm. Mette fortæller her, at hun overvejer en privat- eller friskole, fordi det giver mere frihed i jobbet:

*M: Jeg kan rigtig godt lide det der med, at der er autonomi i jobbet, frihed til at tilrettelægge tingene selv [...] Jeg har overvejet meget kraftigt, om det er en privat- eller lilleskole, jeg skal ud på. Eller efterskole fordi det er nogle helt andre værdisæt, man har gang i.*

*I: Hvordan tænker du?*

*M: Jamen sådan netop på privatskoler, de kan noget andet. Der er selvfølgelig overordnet set nogle forenklede fælles mål, der er nogle retningslinjer fra Undervisningsministeriet, man er pålagt, når man er skole, men så privatskoler og lilleskoler og friskoler, de har så generelt deres egne værdisæt, og de har mulighed for selv at strukturere undervisningen og nogle fag, som de vil. Jeg tror, at [bynavn] lilleskole har rigtig meget med kreative fag, og jeg kan godt lide de kreative fag, jeg skal ikke undervise i dem, men jeg kan godt lide, at det er med inden over, og det ikke bare er det der med, at nu sætter du dig ned, og så er du rigtig boglig. Fordi sådan fungerer alle børn ikke. Så jeg kan godt lide, at der er en mulighed for ude på skolen, en privatskole, at lave større variation, end man har på en folkeskole, hvor der er en mere fast struktur. (Mette, bilag 3, XII li. 104-112)*

Mette fortæller, at rammerne for hende er de vigtigste. Hun vil gerne have autonomi og frihed i jobbet, og det oplever hun, at hun at få på en privat- eller lilleskole. Derudover kan hun godt lide, at der på nogle friskoler er flere kreative fag og andre måde at lære på end en mere boglig tilgang. Det bliver derfor rammerne og frihed fra styring, der bliver afgørende for Mette.

De studerendes fravalg af bestemte skoler og områder samt tilvalg af privat- og friskoler kan ses som et udtryk for flere forskellige forhold. Det kan ses som en måde, hvorpå de studerende gennem deres valg af

arbejdssted søger at skærme sig selv fra det krydspres, som de oplever, der er i folkeskolen i dag ved at søge mod skoler og områder, hvor de ser færre problemer. Flere af de lærerstuderende beskriver netop, at det ville være for hårdt eller svært at arbejde på en resourcesvag folkeskole eller en folkeskole i det hele taget. Det kan ligeledes ses som en søgning efter en arbejdsplads, hvor de får lov at arbejde med deres faglighed og det, der motiverer dem. De studerende, der i særlig grad motiveres af at flytte eleverne fagligt og se resultater i elevernes læring, søger hen til skoler, hvor det er muligt for dem at indfri disse forventninger. De vil gerne gøre en forskel gennem læringen og søger derhen, hvor de nemmest kan komme til det. Valget af privat- og friskole er desuden et forsøg på at arbejde et sted, hvor rammerne er friere, og de lærerstuderende ikke føler styringen i samme omfang begrænser deres autonomi og faglighed. Formålet med den øgede styring af folkeskolen samt folkeskolereformen er som tidligere beskrevet at have fokus på fagligheden og at hæve det faglige niveau i folkeskolen, specielt for de svageste elever. Her ser vi den paradoksale virkning, som bl.a. Dalsgaard pointerer, at man gennem styringen svækker det, man ønsker at styrke, nemlig vidensgørelse og selvstændig tænkning (Dalsgaard 2013:42f). I og med at de lærerstuderende, der gerne vil have fokus på faglighed i undervisningen og sørge for eleverne lærer noget, søger væk fra bestemte folkeskoler og folkeskolen i det hele taget for at kunne udfolde deres egen faglighed.

### **Gøre en forskel i folkeskolen**

Det er ikke alle, der gerne vil arbejde på privat- og friskoler eller kun arbejde på folkeskoler i bestemte områder. Der er også enkelte, for hvem det at gøre en forskel betyder at nå eleverne, skabe gode fællesskaber og have fokus på dannelse, der synes de har noget at bidrage med i folkeskolen.

Marie forklarer her, hvordan hun gerne vil gøre en forskel i folkeskolen:

*"Jeg vil gerne ud i folkeskolen. Nogle gange tænker jeg også på friskole, men jeg synes egentlig, vi har mange udfordringer i den danske folkeskole. Og jeg synes, det er tankevækkende det her med, at vi har den dyreste folkeskole, men ikke den bedste. Jeg synes, der er rigtig meget arbejde at gøre i folkeskolen, og det vil jeg gerne ud og bidrage til. Så den der meget [griner] huserøde drøm om at komme ud og gøre en forskel i folkeskolen. Men hvor jeg også tænker "jamen kan jeg bare gøre en forskel for bare tre elever og deres forældre og vende deres syn på folkeskolen", så er det også godt. Det er ikke sådan, at jeg skal ud og revolutionere hele folkeskolen fuldstændig. Men jeg synes, vi har en opgave, så jeg vil faktisk helst i folkeskolen, men jeg kan være bekymret for, om det bliver for meget [pause]. Så jeg har nogle gange tænkt over, at en efterskole eller en privatskole var et bedre sted at starte, fordi at man måske får en anden ro til at komme ind i tingene" (Marie, bilag 3, V li. 330-340)*

Marie fortæller, hun synes der er meget arbejde at gøre i folkeskolen, og det vil hun gerne bidrage til. Hun vil gerne gøre en forskel i det små, bare kunne nå nogle enkelte elever. Som det ses i et tidligere citat

(analyse del 1) er det ikke det faglige, der er det vigtige for Marie, men de gode fællesskaber, det sociale og dannelsesaspektet, det at hjælpe eleverne til at udvikle sig til hele mennesker. Maries idé om folkeskolens formål er dermed mere fokuseret på dannelsen af det hele menneske, end på at uddanne til erhvervslivet, som jeg argumenterer for, at den nuværende formålsparagraf lægger op til (kapitel 3). Der er dog stadig en tvivl at finde hos Marie, idet hun er bekymret for, at det kan blive for hårdt. Hun tænker, at en privatskole eller efterskole måske ville være et bedre og nemmere sted at starte. Martin beskriver de samme overvejelser. For ham er det også dannelsen, der er vigtig og spændende. Han vil gerne ud på en folkeskole, men har også overvejet en friskole. Han siger, det ikke behøver at være en 'high class' folkeskole, men heller ikke en hvor eleverne skal 'trækkes helt op nede fra slummen' (Martin, bilag 3, I li. 404). Marie og Martin søger også begge efter en skole, hvor de kan få frihed til at udføre deres arbejde.

De studerende, der som beskrevet i analysens første del er motiveret af arbejdet med relationer, fællesskaber og dannelse frem for det faglige, er mere villige til at arbejde i folkeskolen, samt mindre selektive omkring hvilke skoler. Her er det mere klassetrin og linjefag, der har en betydning. Alligevel er de påvirket af deres oplevelse af den travle hverdag og det krydspres, de ser deres kolleger i folkeskolen oplever og overvejer i lyset af dette, om privat- eller friskole vil være mindre hårdt at arbejde i. For disse informanter er muligheden for at kunne bruge sin faglighed og have autonomi ligeledes vigtigt i deres fremtidige job.

Enkelte fortæller, de ikke er skræmt af at skulle arbejde på en skole i et ressourcetsvagt område eller med en stor andel af tosprogede elever. Jonas fortæller fx, at det ikke ville skræmme ham. Han tænker, det vil være givende at arbejde med de udfordringer (Jonas, bilag 3, XI li. 190). Christian fortæller ligeledes, at han har hørt mange medstuderende sige, de ikke vil arbejde på skole med mange tosprogede, men han vil ikke se det som en hindring (Christian, bilag 3, IV li. 215f). For begge er en folkeskole i et ressourcetsvagt område ikke det, de fortæller om som hverken deres første eller andet valg af fremtidig arbejdsplads. Christian vil gerne arbejde på en idrætsefterskole, fordi han selv dyrker meget sport og gerne vil arbejde et sted, hvor idræt og sport er i fokus. Han har også overvejet at undervise voksne på fx VUC (Christian li. 221). Jonas har tidligere arbejdet på en friskole, der arbejder med meget alternative undervisningsformer, hvor undervisningen foregår uden for klasselokalet. Han vil gerne arbejde på en landsbyskole, hvor han kan få lov at tage de metoder og ideer fra friskolen og tage dem med over i folkeskolen. Selvom de begge fortæller, det ikke ville afskrække dem at arbejde på skole, som mange af de andre bevidst fravælger, sker der alligevel et fravalg, da det ikke er en skole i et ressourcetsvagt område, som de to lærerstuderende overvejer.

## Naturvejleder, museumsomviser og videreuddannelse

Det er ikke alle, der vil være lærer i en traditionel forstand, dvs. undervise på en skole. Enkelte er meget i tvivl om, hvorvidt de overhovedet vil arbejde som lærer. Af de, der er i tvivl om, hvad de vil med deres læreruddannelse, har mange en idé/drøm om at arbejde i skoletjenesten og fx være naturvejleder eller arbejde på et museum. Søren, der mest tydeligt fortæller, at han ikke vil være lærer, fortæller at han hellere vil noget, der er mere kreativt og udviklende. At arbejde i skolen har en alt for fast form (Søren bilag 3, XII). Både Ida og Mette, der potentielt gerne vil arbejde i skoletjenesten, fortæller, at de gerne vil det pga. deres indtryk af, at det er meget hårdt, stressende og krævende at arbejde i folkeskolen. Ida fortæller her om sine overvejelser:

*”Altså lige nu er jeg faktisk inde i en periode, hvor jeg ikke ved, om jeg skal være lærer eller ej. Det ene sekund så tænker jeg: Yes det er en rigtig god idé. Og det andet tænker jeg: Hold da op, det er bare en alt for stor mundfuld. [...] Der, hvor det bliver svært, er, når jeg står ude i praksis. Jeg ved, at jeg vil en masse ting, men jeg kan godt se, at det er svært for mig at opfylde alle de krav, der er. Og det er også krav til mig selv.”*

[...]

*Jeg har også allerede været nede ved studievejledningen og tale omkring, hvis du ikke skal være folkeskolelærer, hvad kan du så bruge det til? Så kan jeg være privatunderviser, jeg kan også undervise ude på hospitaler eller være i skoletjenester. Helt klart det her med skoletjenester, det er helt klart det, der tiltaler mig mest. Hvor jeg kan se, at der kunne godt være en mulig fremtid, fordi det er spændende omkring formidling” (Ida, bilag 3, VIII, li. 21-40)*

I Idas overvejelser om, hvorvidt hun vil være lærer eller ej, fortæller hun, at det er, når hun er ude i praksis, hun bliver i tvivl. Hun uddyber dette senere og siger, at det, der skræmmer hende, er alle de krav, der er, de mange jern man skal have i ilden på en gang, og hvordan det alt sammen skal spille sammen og gå op i en højere enhed (Ida 65f.) Hun har derfor talt med studievejledningen om, hvad hun ellers kan bruge uddannelsen til. Hun synes, at skoletjenesten er meget spændende, fordi hun der kan få lov til at fokusere på formidling af spændende materiale. Der er fem informanter, der nævner skoletjenesten som en mulig karrierevej for dem (Mette, Ida, Søren, Adam, Nadja).

Udover, at der er flere, der er i tvivl om, hvorvidt de vil ud og være lærer i grundskolen, er der også en del, der nævner, at de ikke vil forblive folkeskolelærere hele deres arbejdsliv. Nogle ser sig selv udvikle sig eller avancere inden for rammerne af grundskolen. De fortæller fx, at de på sigt gerne vil tage efteruddannelse, så de kan blive læse- eller inklusionsvejleder el. lign., eller at de gerne vil blive en form for leder. Flere taler om, at de gerne vil videreuddanne sig og tage en kandidatuddannelse. De studerende virker meget sikre på, at de

kan bygge en kandidat oven på deres læreruddannelse. Dette er til trods for, at det er meget få kandidatuddannelser, hvor læreruddannelsen er adgangsgivende. Formålet med læreruddannelsen blev som tidligere beskrevet ændret i 2007, hvorefter læreruddannelsens formål ikke længere er at kvalificere de lærerstuderende til en videre uddannelse på kandidat eller masterniveau. Formålet med læreruddannelsen er at uddanne lærere til grundskolen (UFM 2015). Dette virker ikke til at være de studerendes opfattelse af deres egen uddannelse. Flere af dem nævner, at de vil videreuddanne sig til at blive gymnasielærer eller bygge en kandidat oven på (Marie, Martin, Mikkel, Christian, Mette, Nadja).

### **Delkonklusion**

De fleste af de lærerstuderende vil ud og arbejde som lærer efter endt uddannelse. Det er dog langt fra tilfældigt, hvilke skoler de gerne vil arbejde på. Mange af de lærerstuderende, særligt de, der beskriver, at de gerne vil arbejde med elevernes læring og faglighed, vælger folkeskoler i ressourcestærke områder eller privat- og friskoler og går bevidst uden om skoler med ressourcetsvage elever og mange tosprogede elever. De studerende forklarer netop disse valg med deres lyst til at arbejde med fagligheden, hvilket for dem kræver, at eleverne har noget 'ballast' med hjemmefra. De studerendes valg kan ses som orientering mod de skoler, hvor de oplever, de lettest kan komme til at arbejde med deres faglighed, og hvor de oplever de bedst muligt har mulighed for at se de faglige resultater de ønsker.

Dem, der gerne vil arbejde i folkeskolen og ikke er helt så selektive i valget af skole, oplever ligeledes, at det at arbejde i folkeskolen er hårdt og 'en stor mundfuld'. De vil dog gerne ud og gøre en forskel i folkeskolen. Disse informanter er i højere grad dem, som beskriver, at de er motiveret af elevernes trivsel, gode fællesskaber og at hjælpe eleverne til at blive hele mennesker mere end faglig læring. Trods dette tegner der sig ikke et billede af, at nogle af informanterne vil ud og arbejde på en skole i et ressourcetsvagt område med mange tosprogede elever. Mange af informanterne har overvejelser om jobmuligheder og videreuddannelse, der ligger uden for grundskoleregi, enten allerede som nyuddannede eller senere i deres karriere. Denne tendens kan tyde på, at der er en diskrepans mellem de lærerstuderendes og UFM's hensigt med læreruddannelsen. Jeg finder derved en kobling mellem både de studerendes fortælling om deres motivation og deres oplevelse af krydspresset i folkeskolen, der påvirker deres overvejelser om deres fremtidige arbejdsliv.

# Kapitel 7

## Diskussion

I dette kapitel diskuterer jeg med udgangspunkt i analysen, hvilke perspektiver og konsekvenser den øgede styring af folkeskolen, samt det forhøjede fokus på faglighed, kan have.

### Styringens paradoks og professionens splittelse

Jeg har igennem min undersøgelse behandlet det, som jeg kalder styringens paradoks, som også beskrevet af Dalsgaard – det at styringen søger at styrke vidensgørelse og fagligheden blandt de fagprofessionelle, men i praksis ender med at gøre det modsatte. De lærerstuderende, som beskrevet i analysens del 2, er positive over for målstyring og test som udgangspunkt. De beskriver, at det giver god mening at måle på de resultater, man gerne vil opnå. De ser på den ene side, at styring kan være redskaber, der 'beviser,' at de skaber resultater med deres arbejde (jvf. analysens del 2). De lærerstuderende har i deres fortælling om dem selv som lærer stort fokus på fagligheden i folkeskolen og vil gerne opnå denne i deres undervisning og virke som lærer. De er derfor også – i en vis udstrækning – positive over for at måle og teste denne faglighed. Samtidig oplever de i praksis, at styringen spænder ben for deres faglighed og deres autonomi. Som beskrevet i indledningen og kapitel 3 af dette speciale anser jeg de styringstiltag, der er indført i folkeskolen over en årrække som et led af en NPM-inspireret modernisering af den offentlige sektor. Jeg beskriver desuden, hvordan denne styring og modernisering kan ses som en governmentalisering, der søger at styre gennem skabelsen af bestemte borgere, eller i dette tilfælde de fremtidige lærere. Jeg ser, at der er et krydspres mellem statens interesse om den fagligt bedste folkeskole og de fagprofessionelles ønsker om opgavevaretagelsen. Det kan i denne sammenhæng diskuteres, hvorvidt styringen har utilsigtede konsekvenser.

Katrin Hjort beskriver, at moderniseringen af den offentlige sektor har medført en intensivering af arbejdet, hvor de offentlige ansatte skal løbe hurtigere for at nå deres opgaver. Dette medfører, at de fagprofessionelle oplever ikke at have tid til den enkelte borger (Hjort 2005:105f). Dette beskriver de lærerstuderende, at de oplever på skolerne (jf. analyse del 1). De lærerstuderende beskriver desuden, at de har oplevet ikke at have tid til at hjælpe en elev, der havde brug for deres hjælp – fx med at binde et snøreband eller finde sin bog (fx Lotte og Marie), og at det føltes forkert. Netop ikke at have tid til at stoppe op og hjælpe elever, der har brug for hjælp beskrives i UCC's undersøgelse *'Hvorfor stopper lærerne'*, som omtalt i kapitel 1, som en af hovedårsagerne til, at lærerne stopper i folkeskolen (Pedersen, Böwadt &

Vaaben 2016). Hjort beskriver, at moderniseringen desuden har medført individualisering af ansvar, formalisering og standardisering af opgaver, hvilket jeg ligeledes finder i min analyse. Hun beskriver, hvordan dette kan føre til en de-professionalisering og et tab af autonomi. Hjort pointerer, at tabet af autonomi reducerer mulighederne for at handle med professionel autenticitet – dvs. at de professionelle kan stå inde for deres faglighed, viden og handlen og dermed fremstå legitime. Dette vil jeg argumentere for, at vi allerede ser hos de lærerstuderende, der oplever at skulle forsvare deres faglighed, og at deres arbejde ikke anerkendes. Hjort beskriver, at mindsket autonomi medfører, at lærerne ikke har fleksibilitet og forhandlingsmulighed, fordi de er bundet af politiske eller økonomiske hensyn og derfor ikke kan tage hensyn til elevernes ønsker og behov. Hvilket i sidste instans medfører, at der ikke er tilstrækkelig kvalitet i undervisningen og begrænser elevernes mulighed for at udvikle kompetencer (Hjort 2005:123). Da mange styringstiltag iværksættes for at effektivisere eller ændre medarbejdernes praksis, er det relevant at se på, om visse styringstiltag får utilsigtede konsekvenser, der mindsker kvaliteten af den offentlige service (Grøn & Foss Hansen 2014:176). Kvalitet i den offentlige sektor er noget artsspecifikt, der blandt andet ikke så let kan standardiseres som ved en vareproduktion og er afhængig af de ansattes kvalifikationer og motivation (Dalsgaard & Jørgensen 2010:109). Jeg vil argumentere for, at der i styringen af folkeskolen sker utilsigtede konsekvenser, der ikke sikrer, at vi får den fagligt bedste folkeskole.

I løbet af det seneste år kan der ses anslag til, at NPM-styring og –logikker i den offentlige sektor er ved at blive revurderet. Således blev NPM fx erklæret afgået ved døden på forsiden af Information i november 2016 (Information 2016). Baggrunden for dette er et interview med adm. direktør for Danske Regioner, Adam Wolf, der siger, at vi overordnet set har opnået gode resultater med NPM, men der også har været bivirkninger. Han siger om disse: *"Derfor er vi er roget for langt over i mistillidsstyring, kontrol og registrering, der ikke giver mening"* (Information 2016). Han siger desuden, at det i den meget stærke styring 'har været svært for fagprofessionelle at finde mening'. Selvom han mestendels taler ud fra sin kapacitet som adm. direktør i Danske Regioner og dermed for sygehusvæsnet, vidner det om en måske forestående ændring. Departementschef i Undervisningsministeriet udtalte ligeledes til en konference i januar måned i år, at vi bliver nødt til at gøre mere plads til den faglige ambition i styringen af folkeskolen (Folkeskolen 2017). Dette underbygger min analyse af, at der i styringens navn er forekommet nogle utilsigtede konsekvenser for de fagprofessionelle, der b.l.a. indskrænker fagligheden. Jeg håber, at disse udtalelser barsler om en ændring i den måde, de fagprofessionelle i den offentlige sektor styres på.



## Fravalget af folkeskolen

På baggrund af dette speciales analyse konkluderer jeg, at en stor del af de lærerstuderende fravælger at arbejde i folkeskolen eller fravælger at arbejde i bestemte områder eller på bestemte skoler. Fravalget bliver i høj grad forklaret med et ønske om at kunne arbejde på en skole, hvor eleverne har en 'ballast' med hjemmefra. Fravalget er et fravalg af elever med en ressourcsvg baggrund og/eller en høj andel af tosprogede elever. Argumentationen fra de studerendes side er, at de ikke har mulighed for at arbejde med den faglighed, der i høj grad motiverer dem. De få, der fortæller, de gerne vil arbejde i folkeskolen, fortæller dette ud fra et ønske om at ville gøre en forskel for nogle ressourcsvage elever eller kunne 'nå' eleverne og hjælpe dem til at føle sig set og hørt. Der argumenteres dermed nærmest ud fra en idé om, at man skal 'redde' eller 'hjælpe' i en problemfyldt folkeskole. De få fortæller, at de ser, at der er udfordringer og problemer i den danske folkeskole, som de gerne vil være med til at afhjælpe. I indledningen til dette speciale fremlagde jeg, at flere undersøgelser viser, at der kan ses en tendens til, at lærere fravælger at arbejde i folkeskolen. Undersøgelser viser dog at dette fravalg mest sker på baggrund af de arbejdsvilkår, der er i folkeskolen, særligt efter folkeskolereformen og Lov 409 (Pedersen, Böwadt & Vaaben 2016). Jeg ser også i min analyse, at der er en del af de lærerstuderende, der fortæller, at de ønsker at fravælge folkeskolen pga. de styringsmæssige friere rammer, der er på privat- og friskoler samt deres anerledes værdigrundlag. Jeg kan på baggrund af mit speciale ikke konkludere, at fravalget af folkeskolen i det hele taget eller folkeskoler i ressourcsvage områder er en generel tendens på tværs af alle lærerstuderende. Jeg kan heller ikke ud fra mit materiale se, om denne tendens er stigende. Jeg kan dog konkludere, at dette ville være relevant at undersøge. Jeg finder det alligevel relevant at diskutere, hvad denne tendens har af betydning for folkeskolen og *chanceuligheden* i uddannelsessystemet og den *kulturelle reproduktion*.

En af de centrale grene inden for uddannelsessociologien er teorier om social og kulturel reproduktion. At studere individers uddannelseschancer ud fra sammenhængen mellem familiebaggrund, uddannelsessystemet og opnået uddannelse. Herunder de mekanismer, der bidrager til at opretholde eller nedbryde ulige uddannelseschancer (Munk 2014:188). Klassisk uddannelsessociologi, som bl.a. formuleret af Pierre Bourdieu, peger på, at individers familiebaggrund er den enkeltfaktor, der har størst betydning ift. chancerne i uddannelsessystemet (Bourdieu og Passaron 1979; Munk 2014:188). En del af forskningslitteraturen (bl.a. Bourdieus studier) har påpeget, at uddannelsessystemet er med til at opretholde den kulturelle reproduktion dvs. bibeholde skellet mellem klasserne og ikke bryde det. Dog har studier af kulturel reproduktion i skandinaviske universalistiske velfærdsstater vist, at visse uddannelsesinstitutioner, herunder folkeskolen, bidrager til at mindske den kulturelle reproduktion (Munk 2014:192). Dette kan blandt andet skyldes den blanding af elever fra forskellige sociale kår, der sker i folkeskolen. Studier har vist, at uddannelsesuligheden er mindre i lande, hvor elever i grundskolen ikke opdeles på baggrund af faglighed fx i en boglig og en ikke-

boglig linje (Hanushek & Woessmann 2006, Munk 2014:203). Denne reducerede ulighed i ikke opdelte grundskoler kan skyldes, at der hvor der sker opdelingen efter faglighed, sker der simultant en opdeling efter social baggrund (Munk og Foged 2010).

En analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) peger på, at der sker en øget polarisering af sociale klasser i skolen, og der derved ikke i samme omfang sker denne sammenblanding af elever med forskellig social baggrund. Analysen viser, at børn fra over- og middelklassen i stigende grad går i klasse med ligesindede dvs. børn med den samme sociale baggrund som dem selv. Analysen viser dermed, at klasseskelet i grundskolen er blevet mere tydeligt, og at børn fra 'eliten' samler sig i enklaver (AE 2017). Således viser AE's analyse, at der i 1995 var 7 pct. af børn fra overklassen, der gik i en skoleklasse, hvor halvdelen af børnene var fra over- eller den højere middelklasse. I 2014 var andel steget til 33 pct. (AE 2017). En af årsagerne til polariseringen i skolerne skyldes en geografisk segregering, hvor over- og middelklassen bosætter sig i de samme områder, og pga. stigende boligpriser koncentrerer højdindkomst familier og lavindkomst familier i forskellige geografiske områder. En anden årsag er også, at en stigende andel af børn går på privat- og friskoler, hvor der generelt er en større andel af børn fra over- og middelklassen (AE-rådet 2017). Over de sidste 15 år er antallet af privat- og friskoler steget med 20 pct., og andelen af danske børn, der går i en folkeskole, er nu på 77 pct. (Mandag Morgen 2017). Ses denne udvikling sammen med de lærerstuderendes fravalg af folkeskolen generelt og folkeskoler i ressourcetsvage områder, forstærker dette en udvikling, der vil have en negativ indvirkning på den sociale mobilitet i uddannelsessystemet. Studier viser, at børn fra de laveste samfundsklasser er mere tilbøjelige til at få en uddannelse, hvis de går i klasse med flere ressourcestærke børn (Munk 2017). Hvis der sker en fortsat udvikling, der opdeler skoler i 'eliteskoler' og 'ghettoskoler' eller 'udkantsskoler,' sker der i praksis en opdeling af grundskolen på baggrund af social klasse og faglighed.

Selvom skoleeffekter ikke er den instans, der har mest forklaringskraft ift. chanceulighed i uddannelsessystemet, har gode lærere og gode skoler alligevel en indvirkning på elevernes muligheder for at avancere i uddannelsessystemet (Munk 2014:207). Hvad, der gør en god skole og en god lærer, kan dog være vanskeligt at måle (Fryer mfl. 2012). Et studie viser dog, at lærerens erfaring (målt i praksiserfaring i tid ikke i uddannelsesniveau) giver en positiv effekt for elevernes karakterniveau – og dette gælder på tværs af socioøkonomisk baggrund (Harris & Sass 2011; Winther & Nielsen 2013:36; Munk 2014:208). Erfaring og tid gør derved en forskel. Ud fra min analyse kan det dermed ses som problematisk for folkeskolen, at mange af de lærerstuderende beskriver, at de ikke forestiller sig, at de skal være lærere hele livet. Som det beskrives i analysens del 3, fortæller mange af de lærerstuderende, at de ser arbejdet som lærer som en form

for trinbræt på vejen i deres karriere, og de med tiden gerne vil videreuddanne sig eller bruge deres læreruddannelse til noget andet end at være lærer i grundskolen.

Jeg vil argumentere for, at der kan være tale om, at der er et problem med segregering og polarisering i det danske skolesystem. Det kan diskuteres, om de lærerstuderendes overvejelser om deres fremtidige arbejdsliv, hvor de fravælger folkeskolen og ressourcetsvage skoler, er en reaktion på denne polarisering eller blot et led i den. I min analyse ser jeg en sammenhæng mellem de lærerstuderendes motivation om en høj faglighed i deres arbejde og deres søgen efter skoler, hvor dette kan realiseres. Der opstår dermed en paradoksisk diskrepans ift. det politiske fokus på, at fagligheden skal højnes i folkeskolen. Da netop ønsket om faglighed ser ud til at bidrage til den polarisering i skolesystemet, som den ellers ifølge målet med folkeskolereformen skal være med til at bekæmpe (Regeringen 2013). Professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet Ning de Coninck-Smith, der har været redaktør og forfatter til 5-binds værket *'Dansk Skolehistorie'*, der kortlægger over 500 års skolehistorie, fortæller i et interview til Information, at hun på baggrund af arbejdet med det kulturhistoriske værk er oprigtigt bekymret for den danske folkeskole og mener, at vi er i en 'afgørende tid'. Hun fortæller i interviewet:

*"Jeg har set fattigdom og social ulighed, som jeg ikke havde forestillet mig fandtes i dagens Danmark. [...] det, vi i fremtiden skal overveje, er: Bliver folkeskolen på sigt en social foranstaltning, mens de ressourcerstærke børn søger andre steder hen? Antallet af frie grundskoler er fordoblet inden for de seneste 45 år, og i Grundtvigs eget hjemland er vi i færd med at polarisere skolesystemet, hvor ikke bare overklassen, men også den kreative klasse og de øvrige ressourcerstærke familier sender deres egne børn i privatskole, mens de taler om folkeskolen som en smuk principiel tanke. Også i Nordvest, hvor vi sidder nu, sker det. [...] Jeg spørger mig selv: Hvem har egentlig folkeskolen kæret? For vi kan ikke tage den for givet. Dens udvikling hænger uløseligt sammen med velfærdsstatens, og det er måske naturligt, at i takt med at dele af velfærdsstaten bliver afviklet, så gør folkeskolen det også, men vi skal være bevidste om, at det er det, der sker."*

Jeg mener, at der ud fra min analyse kan være grund til bekymring, som den Coninck-Smith fremlægger i dette citat. Jeg vil ligeledes i tråd med Coninck-Smith bemærke, at jeg ikke ved, hvad der løsningen eller den præcise fremtid for folkeskolen, men jeg mener det er vigtigt, at vi begynder at tage ansvar for den udvikling, der sker og være den bevidst og tale om den.

# Kapitel 8

## Konklusion

Jeg har i dette speciale gennem kvalitative interviews med 14 lærerstuderende på landets læreruddannelser undersøgt, hvad der motiverer lærerstuderende til at blive lærer, og hvordan lærerstuderende orienterer sig i spændingsfeltet mellem profession og styring, og hvordan dette påvirker deres motivation. Jeg har behandlet hvilke faktorer, der spiller ind på deres overvejelser om deres fremtidige arbejdsliv og arbejdsplads, og hvad de gerne vil med deres uddannelse. Dette undersøges i en tid, hvor der er sket rigtig mange forandringer på folkeskoleområdet.

Min undersøgelse er rammesat af begreberne styring og profession. Jeg har gennem Foucaults governmentalitysbegreb set på, hvordan styring kan anses som produktiv og formende af bestemte individer. Jeg har diskuteret professionsbegrebet og konkluderet, at lærere kan anskues som fagprofessionelle, selvom der dog kan være tegn på en de-professionalisering. Professionssociologien har endvidere belyst, at forholdet mellem de fagprofessionelle og styring ofte afstedkommer et krydspres mellem statens interesser og de fagprofessionelles faglige og professionelle vurderinger.

Jeg kan på baggrund af min analyse konkludere, at de 14 lærerstuderende har en fortælling om dem selv som lærere, hvor deres motivation spiller en stor rolle. De lærerstuderende vil gerne med deres arbejde kunne gøre en forskel. For nogle handler det om at gøre eleverne fagligt dygtigere og give dem oplevelser af læring og motivere dem for det fagfaglige stof. For andre handler det om at skabe gode fællesskaber, sørge for at eleverne føler sig set og hørt og danne dem til hele mennesker. Motivationen kan dog komme under pres for nogle, når de fortæller om den arbejdsvirkelighed, de ser i folkeskolen.

Jeg har gennem et governmentalt blik på udviklingen i folkeskolen set på, hvordan der med argumentet om at højne fagligheden i folkeskolen er indført styringstiltag, der søger at sikre dette. Der er tale om en øget brug af målstyring, evidens og evaluering, samt en højere grad af detailstyring af lærernes arbejdstid. De lærerstuderende forholder sig dobbelt til denne styring. Jeg ser tegn på, at de studerende har internaliseret kravet om en øget faglighed, der skal måles, og at dette er blevet en selvteknik. Dette kan anskues gennem det forhold, at de lærerstuderende kan siges at have accepteret præmissen om styring, de finder den nødvendig og som en selvfølgelig del af praksis. De accepterer, at man gennem styringen i højere grad selv bliver ansvarliggjort for folkeskolens resultater. De ser endda dette som et positivt forhold, da dette kan

sikre, at eleverne lærer det, de skal, og at de lærere, der ikke sørger for dette, kan udpeges. Dog forholder de studerende sig også til styringen som en begrænsning for deres faglighed og autonomi. De beskriver, at målstyring fx kan være så omfattende og styrende, at der ikke er mulighed for at træffe beslutninger, der grunder i deres faglighed. De lærerstuderende reagerer med tristhed, vrede og indignation, når de oplever, at deres faglighed ikke anerkendes. Dette gælder også, når de oplever, at omverdenen ikke anerkender, at lærerarbejdet kræver kompetencer og faglighed. Faglige kompetencer er dog ikke det, de studerende gør brug af i deres beskrivelse af dem selv som lærer og identifikation med lærerprofessionen. De opfatter sig selv om lærer gennem deres personlighed og personlige kvaliteter såsom at være tålmodig, pædagogisk og tolerant. Dette kan skyldes, at lærerprofessionen ikke kan pege på et specifikt vidensfelt, som udgør lærerkompetencen. Der er derved ikke et vidensmonopol, der kan udpeges og anerkendes af dem selv og omverdenen. De lærerstuderende har svært ved at placere den vrede eller indignation de føler ved, at deres arbejde og faglighed ikke anerkendes. Mange placerer ansvaret på 'djøffere', politikere og ministre. Jeg analyserer, at de studerende kæmper med en usynlig fjende i kampen om at få anerkendt deres faglighed, da ansvaret ikke kan placeres, da det er et iboende dilemma i lærerarbejdet.

Jeg kan konkludere, at de studerendes indtryk af, hvordan det er at arbejde i folkeskolen, samt deres egne oplevelser med praksis fører til en række afværgemekanismer. Flere af de studerende coper med tanken om at komme ud i praksis, hvor der er stort arbejdspress og mange krav ved at fortælle sig selv og blive fortalt, at opgaven ikke er lad-sig-gørlig. At det ikke er muligt at nå det hele og leve op til alle krav. De lærerstuderende oplever også, hvordan de må tilpasse deres arbejde til virkeligheden og gøre fx læringsmålsstyret undervisning mere lad-sig-gørlig ved at lave om på den intenderede praksis.

Den dobbelte reaktion på styring gør sig også gældende ift. afskaffelsen af de centrale arbejdstidsregler, de studerende ser fordele i, at arbejdet formelt begrænses og skal foregå på skolen, da dette sikrer mod det grænseløse arbejde. Dog ser de studerende også en begrænsning i ikke at kunne have en mere fleksibel arbejdstid, hvor man kan rette opgaver om aftenen, hvor man har mere overskud til at koncentrere sig om opgaven. Denne sontring fører for nogle af eleverne til en overvejelse over karakteren af lærerarbejdet. Nogle af de lærerstuderende mener, at lærerarbejdet har en karakter, der gør, at det ikke kan begrænses til bestemte afgrænsede tidspunkter eller steder.

De lærerstuderendes fortælling om, hvad der motiverer dem, påvirker deres overvejelser ift. deres fremtidige arbejdsliv. De studerende, hvor formidling og fagligheden er det bærende element i deres motivation, vil gerne arbejde på skoler, hvor de kan komme til at arbejde fagfagligt. Det betyder, at de enten gerne vil arbejde på en privatskole eller en folkeskole, der ligger i et bestemt geografisk område, der har

ressourcestærke børn. Jeg ser en tendens til, at de få, der gerne vil ud og arbejde i folkeskolen, er de, der er motiveret af at gøre en forskel for eleverne gennem det sociale og trivselsmæssige. Disse informanter beskriver, at de gerne vil ud og gøre en forskel i folkeskolen. Dog beskriver disse studerende også, at det kan være, at det er for hårdt og svært for dem at arbejde i folkeskolen, men at de gerne vil prøve. Rammerne om arbejdet og styringen påvirker også de studerendes overvejelser. Dem, der i særlig grad oplever, at målstyring og arbejdstidsregler forhindrer, at de ville kunne arbejde professionelt og have autonomi i arbejdet, søger mod privat- og friskole, hvor rammerne og værdigrundlaget er anderledes.

Jeg diskuterer slutteligt, hvorvidt styring og fokus på faglighed i folkeskolen kan have utilsigtede konsekvenser, der ender med netop ikke at styrke fagligheden. Jeg diskuterer ligeledes, om de lærerstuderendes fravalg af ressourcetsvage skoler kan have en negativ indvirkning på den sociale mobilitet i uddannelsessystemet og i sidste ende føre til en større segregering af folkeskoler.

# Litteraturliste

Abbott, A. (1988). *The System of Professions*, University of Chicago Press, Chicago & London.

AE (2016a). Beskæftigelsespotentialet blandt læreruddannede. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. København

AE (2016b). Uddannelsesniveau for ansatte i folkeskolen. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. København

AE (2017). Overklassen børn går i stigende grad i skole med ligesindede. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. København

Bjerg, H. og H. Knudsen (2012). ”Når personkundskab bliver professionskundskab: Aktuelle udviklinger i lærerrollen”, i Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (red.), *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*, Hans Reitzels Forlag. København

Bjerg, H. & Vaaben, N. (2015). Striden om tiden. I: Bjerg, H. & Vaaben, Nana (red.): *At lede efter læring, ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H. & Lemvigh, K. (2016). Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole. Rapport. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

BM (2013b, april 26.), Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område, LOV nr. 409, Beskæftigelsesministeriet. København.

Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1979). *The Inheritors: French Students and their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

Brinkmann, S. (2010). ”Etik i en kvalitativ verden”. S. 463–80 i *Kvalitative metoder: en grundbog*, redigeret af S. Brinkmann og L. Tanggaard. København. Hans Reitzels Forlag.

Bøgh Andersen, L. (2005): Gode arbejdsforhold og/eller høj professionel status? En sammenfatning om folkeskolelærernes strategier over tid og på tre niveauer. Lokaliseret 26. juni 2012: <https://www.folkeskolen.dk/>

Bøgh Andersen, L. & Holm Pedersen, L. (2012) ”Public Service Motivation and Professionalism”, *International Journal of Public Administration*, 35:1, 46-57

Bøgh Andersen, L., & Holm Pedersen, L. (2014). *Styring og motivation i den offentlige sektor* (Studier i offentlig ledelse, styring og forvaltning 3). København: Jurist- og Økonomforbundet.

Bøgh Andersen, L. Boye, S. & Laursen, R. (2014). Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for Statskundskab.

Christensen, M. K. (2015). Governmentalisering af lærerprofessionen - styring af praksis og konsekvenser for fagidentitet. Aalborg Universitet.

- Coninck-Smith N. de, Rósen Rasmussen, L. & I. Vyff. (2015). *Dansk skolehistorie – Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.
- Dall, C. M. & Lauritzen K. M. (2014). *Lærerkonflikten - En fortælling om sympati, magt og legitimitet*. Københavns Universitet. København.
- Dalsgaard, L. (2013). "Fagprofessionelle i nyere forvaltningslitteratur", *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 90(19), 40-57.
- Dalsgaard, L. og H. Jørgensen (2010), *Kvaliteten der blev væk. Kvalitetsreform og modernisering af den offentlige sektor*, Frydenlund. København.
- Dean, M. (2006). *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*, Forlaget Sociologi. Frederiksberg.
- Dean, M. og K. Villadsen (2012), *Statsfobi og civilsamfund. Foucault og hans arvingers blik på staten*, Nyt fra samfundsvidenskaberne, Frederiksberg.
- DLF (2002). *Professionsideal for Danmarks Lærerforening*, Danmarks Lærerforening, København.
- DLF (2016a). *Undersøgelse af lærermangel. Analysenotat*. Danmarks Lærerforening, København.
- DLF (2016b). *Fastholdelse i folkeskolen. Analysenotat*. (upubliceret) Danmarks Lærerforening, København.
- Drescher, M. Grunnet-Lauridsen, J., Thorsen, T., Zimmermann, M.; Smed Christensen, L. P., Hvas Mortensen, L.; og E. Stapput Knudsen (2016) *Folkeskolelærere skifter oftere job efter nye arbejdstidsregler og folkeskolereform, DST Analyse*, København
- DSR Analyse (2010). *Fakta om sygeplejersker*. Dansk Sygeplejeråd. København.
- Due, J. & Madsen, J. S. (1990). *"Man kan kun gå på to ben", lærerne mellem profession og fagforening, en sociologisk undersøgelse af Danmarks Lærerforenings medlemmer og tillidsrepræsentanter*. København. Danmarks Lærerforening
- Evetts, J. (2009). "New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences", *Comparative Sociology*, 8, 247-266.
- Evetts, J. (2003). "The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world". *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- EVA (2003). *Læreruddannelsen 2003. Notat*. Danmarks Evalueringsinstitut EVA, København.
- EVA (2009). *Profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009. Notat*. Danmarks Evalueringsinstitut EVA, København.
- Falch, T. & Strøm, B. (2005). "Teacher turnover and non-pecuniary factors". *Economics of Education Review* 24 (2005) 611–631



Folkeskolen (2017). Departementschef: "Vi har nærmest været styringsfanatikere" af John Villy Olsen 16. Janusr 2017. Lokaliseret d. 21. februar 2017 på <https://www.folkeskolen.dk/600711/departementschef-vi-har-naermest-vaeret-styringsfanatikere>

Foucault, M. (1978). *Seksualitetens historie. Bind 1. Viljen til viden*. København.: Rhodos.

Foucault, M. (1982). "The Subject and Power", *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.

Foucault, M. (1988). *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock.

Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: fængslets fødsel*. 1. bogklubudgave. København.: Samlerens Bogklub.

Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning, forelæsninger på Collège de France, 1977-1978*. København: Hans Reitzel.

Fryer Jr., R.G., S.D. Levitt, J. List & S. Sadoff (2012). *Enhancing the Efficacy of Teacher Incentives through Loss Aversion: A Field Experiment*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Gjerløff, A. K., Faye Jacobsen, A., Nørgaard, E. Og C. Ydesen (2015). "Da skolen blev sin egen – 1920-1970" i Coninck-Smith de N. Og C. Appel. (*Dansk skolehistorie 4. Hverdag vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.

Greve, C. (2012). "Offentlig ledelse". Dansk Magisterforening.

Grøn, C. H. og H. Foss Hansen (2014), "Medarbejdere, borgere og brugerne: Styrende og medstyrende", i Grøn, C. H. et al. (red.), *Offentlig styring – Forandringer i krisetider*, 161-190. København Hans Reitzels Forlag.

Guarino, C.; Brown, A. & Wyse, A. (2011). "Can districts keep good teachers in the school that need them most?" *Economics of Education Review* 30(5):962-979

Gubrium, J. F & Holstein, J. A. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA: SAGE

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2001). *Institutional Selves – Troubled Identities in a Postmodern World*. Oxford University Press. New York

Gubrium, J. F & Holstein, J. A (2003). *Postmodern Interviewing* Thousand Oaks, CA: SAGE

Gubrium, J. F & Holstein, J. A (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York. Guilford Press

Hall, R. H. (1975). *Occupations and the Social Structure*, Prentice Hall, New Jersey.

Hansbøl, G. og J. Krejsler (2004), "Konstruktionen af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund", i Moos, L., J. Krejsler og P. F. Laursen (red.), *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København, 19-58.

- Hanushek, E. A. Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2004). "Why Public Schools Lose Teachers." *The Journal of Human Resources*, XXXIX, 2
- Hanushek, E.A. & L. Woessmann (2006). "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Difference-in-Differences Evidence across Countries". *Economic Journal*, 116(510): C63-C76.
- Harris, D.N. & T.R. Sass (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8): 798-812.
- Heede, D. (2010) *Det tomme menneske - introduktion til Michel Foucault*. Museum Tusulanum. København.
- Hjort, K. (2002). *Moderniseringen af den offentlige sektor*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen af den offentlige sektor*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Hjort, K. (2013). "Det affektive arbejde og adgangen til omsorg". *Dansk Sociologi* 24(3):84–108,111.
- Hondeghem, A., & Perry, J. (2009). "EGPA symposium on public service motivation and performance: Introduction". *International Review of Administrative Sciences*, 75(1), 5-9.
- Hood, C. (1991). "A public management for all seasons?" *Public Administration* 69(1):3–19.
- Information (2016). "New Public Management er afgået ved døden" af Mette-Line Thorup. 7. november 2016. Lokaliseret d. 19.02.17 på: <https://www.information.dk/indland/2016/11/new-public-management-afgaaet-ved-doeden>
- Jensen, K. (2005). *Professionsfagenes krise. En udfordring til lærer-, pædagog- og sygeplejerskeuddannelserne*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. København
- Jensen, E. (2015). "Læreruddannelsen og folkeskolereform anno 2014" i Rasmussen et al. *Folkeskolen efter reformen*. København. Hans Reitzels Forlag
- Järvinen, M (2005) "Interview i en interaktionistisk begrebsramme" i Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observation og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observation og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.) (2012). *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Jørgensen, H. og L. Dalsgaard (2009). *Modernisering og kvalitetsreform i den offentlige sektor: 2008-perspektiver på den igangværende omstilling af det offentlige*, Aalborg Universitet: Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg.
- KL (2012). *En skole til fremtiden - KL's mål og ambitioner for en bedre folkeskole*. Kommunernes Landsforening. København.

- KL (2015). Er vi på rette vej? Målstyring, data og resultatopfølgning på skoleområdet - erfaringer fra et kommunesamarbejde, KL, København.
- KL (2016). Rekrutteringssituationen på lærerområdet. Rapport. København.
- KOT (2016). KOT Hovedtal 2016. Den koordinerede tilmelding. København.
- Krejsler, J. et al. (2004). "Folkeskolelærernes professionalisering", i Moos, L. et al. (red.), *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemlidende*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København, 59-98
- Kristensen, J. E. (2014). "Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten – i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring", i Harrits, G. S. et al (red.), *Professioner under pres – status, viden og styring*, Systime Profession, Århus, 165-188.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag: København
- Larsen, L. T. (2013), "Governmentalising af velfærdsprofessionerne", *Dansk Sociologi*, 24(3), 37-61.
- Laursen, P. Fibæk (2004) *Den autentiske lærer*. København. Gyldendal.
- Lemke, T. (2002). "Foucault, Governmentality, and Critique" i *Rethinking Marxism - A Journal of Economics, Culture & Society*, Volume 14, 2002 - Issue 3
- Lerborg, L. (2013). *Styringsparadigmer i den offentlige sektor*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lipsky, M. (2010), *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation, New York.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago. The University of Chicago Press
- Madsen, A. (2013). *Narrativer I velfærdsarbejdet. Om arbejdsglæde og faglighed under pres*. Frydenlund. Frederiksberg
- MandagMorgen (2017). "Elevflugten fra folkeskolen sætter nye rekorder" af Andreas Bauman. Lokaliseret d. 19.02.17 på <https://www.mm.dk/elevflugten-fra-folkeskolen-saetter-nye-rekorder/>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Mik-Meyer, N., & K. Villadsen. (2007). *Magtens former: sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2004). "Relationsprofessioner – hvem er de?", i Moos, L., et al. (red.), *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemlidende*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København, 7-16.

- Munk, M.D. (2014). "Social ulighed og uddannelse". I Dorf, H. O& Ramussen, J. *Pædagogisk sociologi* s.187-219. København. Hans Reitzels Forlag.
- Nilsson, R. (2009). *Michel Foucault: en introduktion*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Noordegraaf, M. (2007). "From "Pure" to "Hybrid" Professionalism: Present Day Professionalism in Ambiguous Public Domains", *Administration and Society*, 39(6), 761>785.
- Parsons, T. (1939). "The Professions and Social Structure", *Social Forces*, 17(4), 457-467.
- Pedersen, O. K. (2011), *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Petersen, Stage D. (2010). Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser. TemaNord, Nordisk Ministerråd, København
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2016). "Hvorfor stopper lærerne?". Rapport. Ledelse og Organisatorisk Læring, Professionshøjskolen UCC.
- Politiken (2013). "Lærerformand: Jeg kan ikke anbefale unge at uddanne sig til lærere" af Line Prasz. Lokaliseret d. 20.02.17 på: <http://politiken.dk/oekonomi/art5535947/L%C3%A6rerformand-Jeg-kan-ikke-anbefale-unge-at-uddanne-sig-til-l%C3%A6rere>
- Rasmussen, J. (2015). "Folkeskolereform 2014 i Rasmussen et al. "Folkeskolen efter reformen. København. Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, R., Holm, C., og A. Rasch-Christensen (2015). *Folkeskolen efter reformen*. København. Hans Reitzels Forlag
- Regeringen (2005). Verdens bedste folkeskole – vision og strategi, Regeringen, København.
- Regeringen (2010). Danmark 2020. Viden > vækst > velstand > velfærd, Regeringen. København.
- Regeringen (2012). Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen, Regeringen, København.
- Regeringen (2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, Regeringen, København.
- Scafidi, B. Sjoquist, D. L. & Stinebrickner, T. (2007). "Race, poverty, and teacher mobility", *Economics of Education Review* 26(2):145–159
- Smithers, A. & Robinsom, P. (2003). "Teacher Turnover, Wastage and Movements between Schools" Research Report Centre for Education and Employment Research. University of Liverpool. Liverpool
- Statsministeriet (2012). Statsminister Helle Thorning-Schmidts tale ved Folketingets åbning tirsdag den 2. oktober 2012, Statsministeriet 2012. Lokaliseret d. 4. februar 2017 på [http://www.stm.dk/\\_p\\_13744.html](http://www.stm.dk/_p_13744.html)

- Staubæs, D. & D. M. Søndergaard (2005). "Interview i en tangotid" i Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observation og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Staugaard, H. J. (2009). "Professioner i forandring", UCN Videnscenter for professioner, 1-8.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). "Introduktion" S. 17–29 i *Kvalitative metoder: en grundbog*, S. Brinkmann og L. Tanggaard. (red.) København. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). "Interviewet: samtalen som forskningsmetode" S. 29-55 i *Kvalitative metoder: en grundbog*, S. Brinkmann og L. Tanggaard. (red.) København. Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Thejsen, T. (2014). *Lærernes kampe – Kampen om folkeskolen*, Danmarks Lærerforening og Gyldendal, København.
- UFM (2013a). Reform af læreruddannelsen. Uddannelses og Forskningsministeriet. Lokaliseret d. 22.02.17 på: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laererruddannelsen>
- UFM (2013b). Notat om optaget på læreruddannelsen 2013. Uddannelses og Forskningsministeriet. København.
- UFM (2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Uddannelses og Forskningsministeriet. København.
- UVM (2016). Arbejdet med læringsmål i folkeskolen. Vejledning. Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning. København
- UVM (2017). Læremobilitet. (foreløbigt notat – upubliceret). Epinion for Undervisningsministeriet. København.
- Vallagårda, S. (2004). "Studier af magtudøvelse. Bidrag til en operationalisering af Michel Foucaults begreb governmentality" i *På sporet af magten*, redigeret af Peter Munk Christiansen og Lise Tøgeby. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Villadsen, K. (2002). "Michel Foucault og kritiske perspektiver på liberalismen. Governmentality eller genealogi som analysestrategi", *Dansk Sociologi*, 13(3), 77-97.
- Villadsen, K. (2006). "Forord til den danske udgave" i *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Sociologi.
- Villadsen, K. (2007). "Magt og selv-teknologi: Foucaults aktualitet for velfærdsforskningen", *Tidsskrift for Velfærdsforskning*, 10(3), 156-167.
- Winther, S. og V. L. Nielsen (2008), *Implementering af politik*, Academia, Århus.
- Winther, S.C. & V.L. Nielsen (red.) (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.